REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457

Rio de Janeiro, Ano 25, n. 75,
Setembro/Dezembro, 2019

Suplemento: Anais da XIV JNLFLP

R454

***Revista Philologus*/Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Ano 25, n. 75, set./dez.2019, Rio de Janeiro: CiFEFiL. 3344p. il.**

Suplemento: *Anais da XIV JNLFLP*

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense **de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro-RJ
publica@filologia.org.br – (**21) 2569-0276** e **http://www.filologia.org.br/rph/**

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Profª Drª Anne Caroline de Morais Santos
Primeira Secretária:	Profª Mª Eliana da Cunha Lopes
Segunda Secretária:	Profª Mª Aline Salucci Nunes
Diretor de Publicações	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Profª Drª Maria Lúcia Mexias Simon

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados parapublicação nesta *Revista.*

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UFRJ), Anne Caroline de Morais Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (USP), Iva Svobodová (Masaryk University, Brno), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Antonio de Santana Neto (UEBA), José Mario Botelho (FFP-UERJ), José Pereira da Silva (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Lúcia Mexias Simon (USS), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Uni. of Beira Interior), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcelos (NAVE), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS) e Rosa Borges dos Santos (UFBA)

Diagramação, editoração e edição	José Mário Botelho
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

A Revista *Philologus* era enviada às instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em suporte impresso, mas a partir deste mês passa a circular apenas em suporte eletrônico e virtual.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....29

1. **A abordagem de Bakhtin e Fiorin sobre linguagem e ideologia e sua relação com a sala de aula.....31**
Yoná Milhomem de Oliveira, Carlos Alberto Fonseca Santos e *Inácia Neta Brilhante de Sousa*

2. **A aquisição do português como segunda língua para o mebêngôkre: uma contribuição para a educação escolar bilíngue.....42**
Raimunda da Silva Nunes

3. **A biblioteca como espaço de incentivo para formação de leitores literários.....58**
Nilo Marinho Pereira Junior e *Valéria da Silva Medeiros*

4. **A ciência em construção sob o prisma da complexidade.....75**
Carla Bastiani, Karylleila dos Santos Andrade, Fadia Rodrigues Samra e *Camila Rodrigues Viana*

5. **A construção da coerência em produções textuais da educação básica.....88**
Antonia Aparecida Pereira Borges, Davi Pereira Gomes e *Márcio Araújo de Melo*

6. **A construção do feminino na literatura indígena: identidade e diferença.....105**
Paola Efelli Rocha de Sousa Lima e *Walace Rodrigues*

7. **A contribuição da Linguística Textual à leitura em contexto prisional.....126**
Inácia Neta Brilhante de Sousa e *Valéria da Silva Medeiros*

8. **A contribuição dos heróis na leitura e na interpretação para os alunos do Ensino Médio.....143**
Antônia Aparecida da Silva Lemes e *Nataniel dos Santos Gomes*

9. **A dívida histórica do Brasil com o negro: um olhar contemporâneo.....153**
Arthur Gallo Garcia, Anízio Antônio Pirozi, Clodoaldo Sanches Fofano e *Eliana Crispim França Luquetti*

10. **A educação em LIBRAS em Xinguara-Pará.....169**
Bonfim Queiroz Lima e *Luciana de Queiroz Lima*

11. **A educação intercultural bilíngue e o paradigma escolar: perspectivas e desafios das comunidades indígenas brasileiras.....182**
Karine Nafaeli Sousa Lima, Priscila Venâncio Costa e *Rosélia Sousa Silva*

12. **A escrita do relatório de estágio: entre o fazer e o sentir.....189**
Tânia Maria de Oliveira Rosa e *Luíza Helena Oliveira da Silva*

13. **A figura da mulher na toponímia urbana do município de Porto Nacional-TO: uma análise quanti-qualitativa.....209**
Franciele Rodovalho Ferreira e *Karylleila dos Santos Andrade*

14. **A fotografia como memória, em *Relato de um certo Oriente*, de Milton Hatoum.....230**
Wandercy de Carvalho

15. **A gramática contextualizada e suas aplicações direcionadas às produções escritas.....244**
Ione Eler e Herler, Silvia Helena Barros, Adriana Lúcia de Escobar chaves, Adélia Maria Evangelista Azevedo e *Natalina Sierra Assencio Costa*

16. **A heroína idealizada: uma análise da obra "Iracema", de José de Alencar.....256**
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva e *Francisco Edviges Albuquerque*

17. **A importância do incentivo à leitura e escrita no processo de formação do aluno.....267**
Célia Regina Alves, Adriana Lúcia de Escobar chaves, Adélia Maria Evangelista Azevedo e *Natalina Sierra Assencio Costa*

18. **A importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva.....275**
Franqueslane Ferreira de Lima e *Selma Maria Abdalla Dias Barbosa*

19. **A importância da polissonografia como ferramenta para o diagnóstico de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.....285**
Luciano Reis Neves, Juliana da Conceição Sampaio Loss, Rosalee dos Santos Crespo Istoe, Fernanda Castro Manhães e *Raquel França Freitas*

20. **A importância da leitura infantojuvenil no processo de ensino aprendizagem sob a ótica dos docentes.....297**

Tatiane Almeida de Souza, Luciana dos Santos Jorge Pessanha, Luciana da Silva Almeida, Rysian Lohse Monteiro e *Eliana Crispim França Luquetti*

21. **A influência da oralidade sobre a escrita e suas marcas.....315**
Marcos de Jesus Santa Barbara e *José Mario Botelho*

22. **A insulação dos estudos de linguagem às contribuições comportamentais.....326**
Paulo Vitor Rosa Mota

23. **A leitura de mundo dos refugiados em ambientes de escolarização brasileiros: práticas de letramento literário em perspectiva.....343**
Thaiane Monsores Pereira e *Silvana Moreli Vicente Dias*

24. **A linguagem na criança com encefalopatia crônica da infância...363**
Moniki Aguiar Mozzer Denucci e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

25. **A linguagem no *marketing* digital um estudo dos termos técnicos da área.....375**
Taís Turaça Arantes, Thays Baniski Teixeira, Hugo Augusto Turaça Leandro e *Jéssica Rabelo Nascimento*

26. **A literatura infantil nas bordas.....390**
Eliane Maria de Oliveira

27. **A literatura ergódica nos currículos escolares brasileiros.....400**
Layssa de Jesus Alves Duarte e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

28. **A morte na literatura.....418**
Nãnashara C. Boehm da Silva Barbosa

29. **A obra de Jaime Cortesão, *A carta de Pero Vaz de Caminha (1967)*, à luz da Historiografia Linguística.....430**
Viviane Lourenço Teixeira

30. **A pedagogia das heranças: uma contribuição do feminismo negro para a construção de práticas contra-hegemônicas na educação.....442**
Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva

31. **A poesia como reflexo da sociedade.....459**
Mércia Eloi da Silva, Jenaquiela Alves de Sousa e *Deivanira Vasconcelos Soares*

32. A poesia afro-brasileira como subsídio para se pensar sobre a história do negro no Brasil.....474
Patrícia Karla de Morais, Márcia Maria Soares de Sousa Santos e *Walace Rodrigues*

33. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: dos PCNLP à BNC.....485
Gislaine de Paula Barbosa, Marizane Magalhães de Oliveira e *João de Deus Leite*

34. A práxis da literatura diante da ruptura da democracia: diálogos entre literatura do testemunho e o cinema.....500
César Alessandro Sagrillo Figueiredo e *Mônica Assunção Mourão*

35. A presença mitológica no conto "Nereidas", do autor imperatrizense Antonio Coutinho.....515
Andreia dos Santos Marques Amorim, Mariana Soares dos Santos e *Gilberto Freire de Santana*

36. A presença e uso do anglicismo: uma análise na revista eletrônica Capricho.....528
Raquel França Freitas, Sonia Maria da Fonseca Souza, Luciano Neves Reis, Cristiano Manhães de Oliveira e *Eliana Crispim França Luquetti*

37. A presença da pintura e da literatura nas avaliações do ENEM: 1998–2018.....536
Rosy Gleyce Pereira do Nascimento

38. A problemática da *fake news*.....554
Katia Valentina Escobar Gimenez e *Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira*

39. A recepção de "Memorial de Aires" através de um breve passeio pelas correspondências de Machado de Assis.....571
Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima

40. A Sociolinguística e suas contribuições para os avanços no ensino de LP.....583
Elisangela Ferreira Gomes Dornelas, Roberta Santana Barroso, Edilaine da Silva Freitas e *Eliana Crispim França Luquetti*

41. A Sociolinguística na sala de aula: uma experiência com o gênero entrevista oral.....598
Joseane Aparecida de Souza Francisco e *Natalina Sierra Assêncio Costa*

42. A Socioterminologia no processo de ensino–aprendizagem em cursos da área de informática – um relato de experiência constatada no Instituto Federal Fluminense.....615
Sandro Reis Rocha Barros, Alessandra Rocha Melo, Beatriz Araújo de Rezende Neves e *Eliana Crispim França Luquetti*

43. A tensão do(s) sentido(s) de "assédio sexual" no acontecimento discursivo desencadeado pelo movimento "*METOO*".....629
Iasmin dos Santos Silva e *Aline Saddi Chaves*

44. A tentativa de fundação de uma universidade no Brasil oitocentista e o ensino de línguas.....649
Thaísa Regly de Moura Souza e *Leonardo Ferreira Kaltner*

45. A trajetória do Homem de Aço: a mitologia do primeiro Super-Herói dos quadrinhos.....660
Vanderlis Legramante Barbosa e *Eluiza Bortolotto Ghizzi*

46. A transdução de sinais como fluir necessário para o aprendizado das gramáticas.....678
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

47. A unidade léxica "feminismo": o que diz o Dicionário Aurélio?...685
Laiza Rodrigues Oliveira e *Ana Cláudia Castiglioni*

48. A utilização da música na educação infantil: tividades pedagógicas e aprendizagem com os sons.....699
Dayse Sampaio Lopes Borges e *Renato Augusto DaMatta*

49. A variação linguística no contexto escolar.....711
Beatriz Santana do Carmo, Maria da Guia Taveiro Silva e *Roniela Almeida Moreira*

50. Abordagem sobre os aspectos semânticos explanados no livro didático *Novas palavras*, 1º ano, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2016) em Imperatriz-MA.....729
Débora Silva Bastos Carvalho e *Sônia Maria Nogueira*

51. Abordagem funcionalismo & Nova Base Nacional Comum Curricular.....744
Lorrane Estacio do Prado da Silva, Igor Pereira Muniz e *Joane Marieli Pereira Caetano*

52. Ações letradas no ensino de Literatura: distinções entre redigir e produzir textos.....755
Penha Élida GhiottoTuão Ramos e *Analice de Oliveira Martins*

53. Acontecimento e memória: uma análise de duas campanhas publicitárias da Natura.....768
Klédina de Lima Ximenes e *Aline Saddi Chaves*

54. Adaptações de obras literárias para o cinema e sua influência na formação de leitores.....778
Raniere Nunes da Silva, Gilberto Freire de Santana e *Matheus Carvalho Lima*

55. Adaptações em quadrinhos de pride and prejudice, de Jane Austen: perspectivas pedagógicas para jovens leitores.....786
Vitória Elizabete Gonçalo da Silva e *Silvana Moreli Vicente Dias*

56. Alienação parental: análise da linguagem e consequências para crianças e adolescentes.....804
Raquel Veggi Moreira, Juliana da Conceição Sampaio Lóss e *Moyana Mariano Robles*

57. Analisando questões de língua portuguesa do ENADE: abordagem funcionalista em destaque.....816
Hywyna Lara Pires Franco, Luiza Guimarães Lanes, Mayara Xavier Vito Pezarino e *Joane Marieli Pereira Caetano*

58. Análise filológica e paleográfica de manuscrito do século XVIII.....832
Débora da Silveira Campos e *Carolina Akie Ochiai Seixas Lima*

59. Análise semiótica: as virtudes da super-heroína com as maravilhas de Maria de Nazaré.....847
Janayne Pereira Oliveira, Tabitha Molina Monteiro e *Antonio Carlos Santanta*

60. Análise do *ethos* presente na campanha doação de sangue "Spidey".....863
Marta Victor dos Santos

61. Análise do discurso digital: circulação dos sentidos no movimento *#ELENÃO*.....876
Tarliene Marques de Souza e *Aline Saddi Chaves*

62. Análise das obras "nova sintaxe-semântica: base para gramática de texto" e "português: contexto, interlocução e sentido" em uma perspectiva semântica.....895
Ailton Soares Lopes, Alexandre da Silva Sousa e *Márcia Suany Dias Cavalcante*

63. Antenor Nascentes e a língua espanhola no Brasil do século XX: um passeio historiográfico pelo ensino do idioma na educação básica.....908
Bárbara Franco Cardoso

64. As Bibliotecas Escolares no Brasil Colonial.....919
Nubia Régia de Almeida e *Valéria da Silva Medeiros*

65. As contribuições dos métodos científicos na ressignificação do ensino da língua materna – construindo gramáticas na Educação Básica.....931
Eliane Miranda Machado e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

66. As políticas linguísticas do Brasil para o desenvolvimento da lusofonia: análise dos governos Lula e Dilma.....944
Andrik Barbosa Risso, Eliana Crispim França Luquetti, João Batista da Silva Santos, Rafaela Sepulveda Aleixo Lima e *Sérgio Arruda de Moura*

67. As tipologias de situações de comunicação: análise discursiva da imagem associada à letra da canção "Alegria, alegria" no livro didático.....956
Jessiana de Oliveira Barros e *Vanessa Maciel Silva*

68. Aspectos relativos à nomeação na vertente toponímica: breves considerações.....967
Carla Bastiani e *Karylleila dos Santos Andrade*

69. Ateliê literário: uma proposta para o trabalho com a poesia em sala de aula.....985
Nilcéia Gonçalves Cáceres, Lucilo Antônio Rodrigues, Roziléia de Oliveira Sales e *Natalina Sierra Assêncio Costa*

70. Avaliação da aprendizagem sob a perspectiva dos tutores do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro.....994
Aline Peixoto Dias Vilaça, Carlos Henrique Medeiros de Souza, Cristiana Barcelos da Silva, Eliana Crispim França Luquetti, Jackeline Barcelos Correa e *Juliete Maganha Silva*

71. Avaliação interna do PNAIC como ferramenta de diagnóstico inicial: análise dos resultados de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental.....1014
Verônica de Oliveira Magalhães e *Nilmara Milena da Silva Gomes*

72. Baudelaire, Mallarmé e Rimbaud: um recorte sobre a irrupção da modernidade e contemporaneidade no pensamento poético no final do século XIX.....1027
Marilene Ferreira Cambeiro

73. Características paleográficas de um ofício do Forte do Príncipe da Beira, no ano de 1793.....1038
Ivanete Maria de Jesus e *Carolina Akie Ochiai Seixas Lima*

74. Cárcere e educação: análise documental das informações penitenciárias.....1052
Téssia Gomes Carneiro, Janete Silva dos Santos e *Valéria da Silva Medeiros*

75. Catalogação e identificação da semântica no livro didático de Língua Portuguesa, 9º ano, de Cereja e Cochar (2015), em Imperatriz-MA.....1070
Larissa de Farias Silveira, Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento e *Sônia Maria Nogueira*

76. Causos de assombração: entre sentidos e ortografia.....1080
Lidiane Martins, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Natalina Sierra Assêncio Costa e *Adélia Maria Evangelista Azevedo*

77. Cenografia e *ethos*: características do enunciador e destinatários no *twitter* do presidente do Brasil.....1094
Paola Efelli Rocha de Sousa Lima e *Ana Cláudia Dias Ribeiro*

78. "Central do Brasil": uma abordagem sociolinguística.....1111
Gabriel Alves da Silva, Kayron Kaic da Silva Sousa e *Inácia Neta Brilhante de Sousa*

79. "Cientirinhas": as HQS e o humor na divulgação científica.....1128
Eduarda Fernandes da Rosa e *Nataniel dos Santos Gomes*

80. Clássicos literários ingleses adaptados para jovens leitores no Brasil: leitura crítica e aspectos da recepção infantil e juvenil.....1142
Priscila Prado dos Santos Ferraz, Silvana Moreli Vicente Dias e *Vitória Elizabete Gonçalo da Silva*

81. Concepções gramaticais na prática do professor: reflexões em defesa de um devir variável de aliança e comunicação entre as diferenças.....1157
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Priscila Venâncio Costa e *Rosélia Sousa Silva*

82. Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas do povo akwe xerente.....1167
Raquel Palmeira de Oliveira Karajá, Sinval de Brito, Adriano Dias Gomes Karajá e *Francisco Edviges Albuquerque*

83. Construindo gramáticas: uma perspectiva efetiva da língua enquanto uso.....1178
Carlos Eduardo Herculano Jardim, Haline Janaína Franco Almeida e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

84. Cordelendas: uma intersecção literária para trabalhar identidade étnica indígena em sala de aula.....1188
Lilian Castelo Branco de Lima, Polyana Silva Matos e *Walquíria Lima da Costa*

85. Cultura e tradução: a influência dos aspectos linguísticos e não linguísticos na tradução da obra "Iracema".....1203
Gessica Brenda Lima da Silva e *Gilberto Freire de Santana*

86. Da experiência ao artigo cientifico: entre leitura e escrita e a realidade da escola.....1217
Ozamar Santos Corrêa, Livia Kessia da Silva Rocha Soares e *Carmen Nunes Veras Spotti*

87. Da utopia romântica à desconstrução realista do perfil da mulher na literatura brasileira: um enfoque linguístico-literário a partir de "Senhora", de José de Alencar, e "Dom Casmurro", de Machado de Assis.....1227
Gabriela do Rosario Silva, Camila do Rosario Silva Barreto, Raquel do Rosario Silva, Shirlena Campos de Souza Amaral e *Liz Daiana Tito Azeredo da Silva*

88. De aluno para aluno: questões notacionais da língua.....1246
Eduarda Vitória F. da Silva e *Isaquia dos Santos Barros Franco*

89. "Decifra-me ou te devoro": desvelando as imagens/dizeres no filme "Incêndios".....1252
Mahalla Stephany Feitosa Aguiar, Antonio Ismael Lopes de Sousa e *Gilberto Freire de Santana*

90. Dialogismo bakhtiniano na série retirantes, de Candido Portinari.....1271
Rosy Gleyce Pereira do Nascimento

91. Diálogos entre literatura africana e brasileira de língua portuguesa: propostas de leitura para a educação básica.....1282
Silvana da Silva Batista e *Luiza Helena Oliveira da Silva*

92. Direitos humanos, trabalho escravo e exclusão social na contemporaneidade: uma análise do discurso dos trabalhadores-vítimas...1298
Ari Gonçalves Neto, Alice de Souza Tinoco Dias, Viviane Carneiro Lacerda Meleep, *Ana Carolina de Oliveira Lyrio* e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

93. Dispositivos para ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa: as potencialidades do *e-book* como propósito pedagógico.....1304
Carlos Eduardo H. Jardim, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Priscila Venâncio Costa e *Rosélia Sousa Silva*

94. Do texto teatral para a tela da TV: jogos intertextuais entre a peça "Pigmaleão" e a novela "Totalmente demais".....1314
Roseli Bodnar, Ana Paola Cavalcanti Marinho e *Fátima Maria Nascimento Marinho*

95. Dois lados da moeda: reflexões sobre letramento e ensino de Língua Portuguesa na visão sociolinguística.....1329
Raimunda da Silva Nunes

96. Dramaturgia senequiana: um olhar interdisciplinar sobre a "Medeia", de Eurípedes e a de Sêneca.....1344
Isabelle Soares S. Antonio, Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e *Mariana Fourquet B. Camacho*

97. Dualidade do ser feminino em "Memórias póstumas de Brás Cubas.....1354
Kézia da Silva Calixto e *Kátia Carvalho da Silva Rocha*

98. Efeito de humor e(m) sua relação com o território nordestino na *#EleNão*: uma análise de *memes* no *twitter*.....1362
Amanda da Silva Duarte, Matheus Santos de Araújo e *Elaine de Moraes Santos*

99. "Eneias foge de troia em chamas", de Borocci: um estudo de tradução intersemiótica da obra "Eneida", de Virgílio.....1380
Taís Turaça Arantes e *Luiz Fernando Dias Pita*

100. Ensino da escrita na alfabetização: a pluralidade de abordagens no material didático.....1392
Layssa de Jesus Alves Duarte e Patrícia Bethânia da Cruz Ferreira

101. Entre estrogênios e testosteronas: metáforas conceptuais das representações de gênero em crônicas contemporâneas.....1409
Ana Paula Ferreira, Lucas Torres Agostinho, Mariana Salles Gusmão e *Marina Ramalho da Graça*

102. Epistemologias atualizadas para o estágio obrigatório em Letras: foco em letramento crítico.....1423
Evelise da Rosa Gomes Monteiro e *Fhilipe Germano Rigamonte*

103. Estereótipos da identidade acriana em *memes* sobre o Acre....1440
Anyelle Samy Costa de Oliveira, Silvirlene Lopes de Moura e *Siméia da Silva Souza*

104. Estratégias para o letramento literário em sala de aula.....1455
Carmem Cesarina Braga de Oliveira, Antônia Mikelce Souza da Silva e *Gisela Maria de Lima Braga Penha*

105. Expectativa x realidade: a lida com o texto poético, nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio da Rede Pública.....1474
Mônica Assunção Mourão e *Márcio Araújo de Melo*

106. Formações discursivas da imagem indígena no livro didático: dos estereótipos da Historiografia Linguística aos critérios avaliativos e pedagógicos do PNLD e da BNCC.....1489
Camila Rodrigues Viana; *Carla Bastiani* e *Witembergue Gomes Zaparolli*

107. Formas linguísticas de apropriação do discurso alheio em relatórios de estágio supervisionado.....1505
Vilma Nunes da Silva Fonseca

108. Fraseologias na chula vocabulário do sertão.....1517
Joana Angélica Santos Lima e *Adriana Jesus da Silva*

109. Gênero Crônica como estímulo à produção textual dos alunos do nono ano da Escola Municipal Professora Danda Nunes.....1528
Fatima Bernadete Prestes Ribeiro, João Fábio Sanches da Silva e *João Fábio Sanches da Silva*

110. Gêneros petição: porte de armas – relatos e interpelação dos operadores do direito em formação e os graduandos.....1540
Miguel Angelo Alvarino Ramos e *Walace Rodrigues*

111. Gêneros Textuais e ensino de língua materna: reflexões sob uma perspectiva linguística.....1552
Camila Soreano da Silva, Ester Portugal da Silva Rocha, Mayara Xavier Vito Pezarino e *Monique Teixeira Crisóstomo*

112. Gramáticas e gramaticografia: uma análise de verbos pela Historiografia Linguística.....1564
Stephanie Cunha dos Santos da Silva e *Leonardo Ferreira Kaltner*

113. Histórias em quadrinhos e os super-heróis como propostas de produção de texto.....1573
Cristiane Gonçalves Lemes e *Glaucinei Dutra Galvão*

114. Ideias linguístico/filosóficas de conceituação de substantivos e adjetivos.....1585
Antonio Cilírio da Silva Neto e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

115. "Ideologia de gênero": análise de um discurso conservador.....1593
Amanda Leal Castelo Branco, Daiana Ataíde da Silva e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

116. Imagens táteis como ferramenta facilitadora do processo de ensino–aprendizagem de alunos com deficiência visual.....1601
Thalyta Nogueira de Araujo e *Bianka Pires André*

117. Indícios de *ethos* profissional em Relatório de Estágio.....1615
Janete Silva dos Santos

118. Interdisciplinaridade entre teatro e poesia: uma metodologia lúdica no processo de leitura e interpretação de texto na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa, de Gurupi-TO.....1625
Kédina de Paula dos Santos Reis e *Solange Cavalcante de Matos*

119. Leitura literária: uma viagem à representação da mulher na literatura de Cordel.....1643
Kathianne Carneiro Borges Carvalho e *Eliane Cristina Testa*

120. Lendo "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, a partir de alguns pressupostos da Análise de Discurso.....1660
Vanessa Rita de Jesus Cruz e *João de Deus Leite*

121. Letramento, Matemática e Sociossemiótica, a evolução do livro didático: comparando equação do 1º grau em três livros de Matemática.....1672
Carlos Wiennery da Rocha Moraes e *Marli Ramalho dos Santos Rocha*

122. Letramento: um estudo sobre práticas de letramento de estudantes de Medicina.....1703
Vivian Sardella de Oliveira, Sonia Maria da Fonseca Souza, Laís Bastos Guerra Boechat, Sara Ramos da Silva Bastos Guerra e *Vyvian França Souza Gomes Muniz*

123. Língua portuguesa como elemento de acolhimento e comunicação para imigrantes e refugiados venezuelanos em Boa Vista – Roraima.....1716
José Ângelo Almeida Ferreia, Francisca Ângela de Oliveira Souza e *Alessandra de Sousa Santos*

124. Língua latina: reflexões instigadas acerca de línguas vivas do passado.....1729
Nina Oliveira Teixeira

125. Linguagem e processos de escrita no filme "Os narradores de Javé" (2003), de Eliane Caffé.....1743
Cristiano Alves Barros e *Walace Rodrigues*

126. Linguagem musical: a partitura icônica como transmissora de mensagem não verbal.....1752
Mara Pereira da Silva

127. Literatura de Cordel: reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio da oralidade.....1763
Ana Carolina Freitas de Farias, Wivyan Carvalho de Souza Alencar e *Maria da Guia Taveiro Silva*

128. Literatura infantil na formação do leitor.....1778
José Augusto Araújo Júnior e *Elem Kássia Gomes*

129. Literatura infantil e formação inicial de leitores: apontamentos basilares para o processo formativo de futuros profissionais da educação.....1793
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Jaqueline Maria de Almeida, Eliana Crispim França Luquetti, Gabriela do Rosário Silva e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

130. Literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula.....1805
Walquiria Lima da Costa, Lilian Castelo Branco de Lima e *Maria Sousa Santos*

131. Manifestações do particípio presente no latim e no português contribuição para estudos sobre os espaços de neutralidade na língua portuguesa.....1819
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e *Katia Nascimento*

132. Mediação pedagógica e protocolo de leitura: uma estratégia facilitadora da compreensão leitora.....1836
Francivete Lopes Barroso

133. *Memes* na escola: propostas de leitura sob a perspectiva da semiótica discursiva.....1851
Ellyzandreia Alves de Sousa e *Luiza Helena Oliveira da Silva*

134. Memória e atualidade no cruzamento dos gêneros fábula e *meme*: espaço para a crítica na esfera da política.....1862
Ellen Aurea Karolina Hetwer, Katia Valentina Escobar Gimenez, Erenilda Rodrigues Gomes Stelo e *Aline Saddi Chaves*

135. Memórias: aspecto marcante na obra "O Quinze", de Rachel de Queiroz.....1876
Edilaine da Silva Freitas, Eliana Crispim França Luquetti, Roberta Santana Barroso, Clodoaldo Sanches Fofano e *Elisângela Ferreira Gomes Dornelas*

136. Metodologias ativas e neurociências: relato de experiência utilizando jogos em aulas de Neuroanatomia.....1894
Sayonara Nogueira de Souza, Felipe Adler de Almeida Pena, Felipe Adler de Almeida Pena, Renato Faria da Gama e *Aline Cunha Gama Carvalho*

137. Métodos de alfabetização no Brasil: uma perspectiva histórica.....1906
Rysian Lohse Monteiro, Luciana da Silva Almeida, Tatiane Almeida de Souza e *Eliana Crispim França Luquetti*

138. Michel Serres e gramáticas mestiças.....1914
Layssa de Jesus Alves Duarte e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

139. Multiletramentos no livro didático de inglês: características em análise.....1929
Joyce Vieira Fettermann e *Annabell Del Real Tamariz*

140. Multiletramentos e gêneros textuais: uma abordagem do gênero meme no III ciclo da EJA em Imperatriz-MA.....1941
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e *Jordana de Oliveira Brito*

141. Multilinguismo em práticas de linguagem criativa no Museu do Marajó-PA.....1958
Niceléia Muribeca da Cruz e *Maria José de Pinho*

142. No emaranhado de memórias e aventuras: uma análise da narrativa de Gavião Vaqueiro de Assis Brasil.....1969
Lilian Castelo Branco de Lima, Mônica Assunção Mourão e *Walquíria Lima da Costa*

143. Notas introdutórias sobre Linguística Histórica e mudança linguística.....1985
José Carlos Alves de Azeredo Júnior e *Thiago Soares de Oliveira*

144. O atendimento aos surdos no setor comercial de Araguaína-TO...2000
Nubia Regia de Almeida, Liliane Barbosa de Sousa e *Ranieri Leal*

145. O conceito de verbo nas gramáticas do século XIX.....2016
Cleide Bezerra de Melo

146. O conceito de teatro na poética de Aristóteles.....2032
Odi Alexander Rocha da Silva e *Roseli Bodnar*

147. O desenvolvimento da linguagem e o autismo: uma análise bibliométrica na base da *Scopus*.....2044
Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza, Fabio Luiz Teixeira Fully, Lucas Capita Quarto, Fernanda Castro Manhães e *Eliana Crispim França Luquetti*

148. O discurso jurídico à luz das textualidades contemporâneas e os limites hermenêuticos à liberdade criativa do leitor intérprete.....2054
Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro, Carlos Henrique Medeiros de Souza e *Analice de Oliveira Martins*

149. O ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil e a Ciência da Linguagem de Noam Chosmky.....2064
Carlos Alberto Fonseca Santos, Yoná Milhomem de Oliveira e *Inácia Neta Brilhante de Sousa*

150. O ensino da normatividade gramatical na perspectiva da teoria ator-rede de Bruno Latour.....2075
Eliane Miranda Machado e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

151. O ensino da Literatura em uma abordagem sociolinguística.....2093
Kayron Kaic da Silva Sousa, Gabriel Alves da Silva e *Inácia Neta Brilhante de Sousa*

152. O ensino de gramática em língua inglesa por meio da sequência didática.....2112
Maria Blanc Figuera, Sonia Maria da Fonseca Souza e *Eliana Crispim França Luquetti*

153. O ensino de gramática e seus múltiplos usos como código linguístico.....2127
Orleane Evangelista de Santana e *Antonio Cilírio da Silva Neto*

154. O ensino de leitura por interação construtiva.....2136
Ronyvaldo de Souza

155. O ensino de leitura no ambiente complexo de sala de aula: uma abordagem interdisciplinar à luz da pesquisa-ação.....2147
Francinete C. S. Barroso e *Ângela Francine Fuza*

156. O ensino de língua materna e as variedades linguísticas: reflexões necessárias nos livros didáticos.....2167
Lorrane Estacio do Prado da Silva, Solange Maria Souza Teixeira, Victória Henrique Picanço e *Monique Teixeira Crisóstomo*

157. O ensino de literatura em tempos de transição paradigmática....2181
Isaquia dos Santos Barros Franco e *Maria José de Pinho*

158. O ensino de Português como língua de acolhimento em um contexto de imigração.....2196
Maiane Machado Sá e *Vanessa Ferreira Camilo*

159. O letramento literário numa perspectiva para além do cárcere…….....2204
Inácia Neta Brilhante de Sousa e *Valéria da Silva Medeiros*

160. O letramento nas questões de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.....2222
Kamilla da Costa Guilherme, Rozeane de Oliveira Lemos, Sonia Maria da Fonseca Souza, Ezequiel Gonçalves de Paula e *Eliana Crispim França Luquetti*

161. O particípio futuro latino e seus resquícios na língua portuguesa.....2239
Daniel de Assis Soares e *Márcio Luiz Moitinha Ribeiro*

162. O pensamento linguístico de Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) e o idioma nacional no Brasil oitocentista.....2256
Leonardo Ferreira Kaltner

163. O percurso do(s) sentido(s) em "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector.....2267
Dagmar Vieira Nogueira Silva

164. O percurso gerativo de sentido da crônica: um olhar sobre a cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.....2283
Williane de Sá Marques e *Sérgio Arruda de Moura*

165. O perfil da mulher independente: especificidades da obra "Senhora", de José de Alencar.....2298
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva e *Francisco Edviges Albuquerque*

166. O português como segunda língua entre os apinajé: uma prática pedagógica na Educação do Campo.....2309
Mara Pereira da Silva e *Milena dos Santos*

167. O preconceito linguístico analisado nas *fanpages* do *site facebook* nas redes sociais.....2320
João Batista da Silva Santos, Andrik Barbosa Risso, Eliana Crispim França Luquetti e *Sérgio Arruda de Moura*

168. O processo de autoria da escrita acadêmica no Ensino Superior na modalidade EAD: tensões e perspectivas.....2332
Luciana da Silva Almeida, Rysian Lohse Monteiro, Tatiane Almeida de Souza, Priscila de Andrade Barroso Peixoto, Jaqueline Maria de Almeida e *Eliana Crispim França Luquetti*

169. O protagonismo da leitura em diferentes construções de pensamentos.....2345
Nilceia Gonçalves Cáceres, Lucilo Antônio Rodrigues, Roziléia de Oliveira Sales e *Natalina SierraAssêncio Costa*

170. O protagonismo feminino ultrarromântico: perspectivas da obra "A Moreninha", de Joaquim Manuel de Macedo.....2355
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva e *Francisco Edviges Albuquerque*

171. O que dizem as fachadas comerciais: a influência da variedade linguística na comunicação.....2366
Isabel Delice Gomes Macedo, Jéssica Mayane da Silva e *Maria da Guia taveiro Silva*

172. O sentir-se livre causado pelo perdão: uma análise em microconto de Dalton Trevisan.....2379
Jocirley de Oliveira e *Eliane Cristina Testa*

173. O subjuntivo e a formação da voz passiva no sistema verbal latino: uma abordagem histórica do latim ao português.....2392
Márcio Amieiro Nunes

174. O texto jornalístico em uma experiência contemporânea no Brasil: o caso do *site Ponte Jornalismo*.....2405
Vitor Luiz Menezes Gomes, Williane de Sá Marques e *Sérgio Arruda de Moura*

175. O uso da semântica democratização da beleza na tentativa de desconstrução de padrões.....2422
Priscila Barbosa Brunelli, Shirlena Campos de Souza Amaral e *Sheila Campos de Souza*

176. Omar Khayyam, Edward Fitzgerald e Fernando Pessoa: considerações sobre traduções do árabe para o inglês e a influência persa na literatura ortônima.....2434
Fadia Rodrigues Samra, Carla Bastiani e *Vinícius Martins Correa*

177. Os gêneros textuais apontados pela BNCC como adequados a trabalhar a variação linguística em sala de aula.....2448
Elizângela. Quintana Gonçalves e *Paulo Cezar Rodrigues*

178. Os letramentos autônomo e ideológico e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.....2469
Denyse Mota da Silva e *Maria José de Pinho*

179. Os nomes de lugares nas provas do Enem: reflexões sobre oponomástica e ensino.....2479
Anna Inez Alexandre Reis e *Karylleila dos Santos Andrade*

180. Os sentidos do silêncio no discurso musical: uma análise da relação entre poema e melodia na música "Cálice".....2500
Sarah Lohuamma Almeida Araújo Sousa, Marcos Aarão Sales Sousa e *Janete Silva dos Santos*

181. Os sobrenomes na antroponímia e na genealogia.....2516
José Pereira da Silva

182. Paráfrases discursivas: interdição e dispersão na construção de títulos de obras do PNLD de língua portuguesa.....2538
Álvaro José da Silva Fonseca e *Janete Silva dos Santos*

183. Percepção da prostituição carioca em "Lucíola": história e literatura em José de Alencar.....2559
Tamara Cecília Rangel Gomes

184. Perspectivas do ensino de Literatura no Ensino Fundamental ao Médio: uma breve abordagem.....2568
Daniel Abrão, Helga Ticiana de Barros Maciel e *Elesandra Rodrigues Dias Ferraz*

185. Poesia em sala de aula: a construção literária sob a ótica de Cecília Meireles.....2579
Nilceia Gonçalves Cáceres, Lucilo Antônio Rodrigues, Roziléia de Oliveira Sales e *Natalina Sierra Assêncio Costa*

186. Povos e comunidades tradicionais: apresentação de uma proposta pedagógica a partir do léxico toponímico tocantinense.....2588
Rodrigo Vieira do Nascimento

187. Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento: o que pensam os professores das séries iniciais.....2614
Edna da Silva Torres, Joas Moraes dos Santos e *Márcia Suany Dias Cavalcante*

188. Práticas de escritas científicas: o Relatório de Estágio como espaço de reflexão docente e construção identitária.....2626
Elem Kássia Gomes, Camila Rodrigues Viana e *Janete Silva dos Santos*

189. Preconceito étnico-racial, valores sociais e anticlericalismo no romance naturalista "O Mulato", de Aluísio Azevedo: uma análise literária à luz da narrativa etnográfica.....2644
Gabriela do Rosario Silva, Raquel do Rosario Silva, Camila do Rosario Silva Barreto e *Shirlena Campos de Souza Amaral*

190. Problematizar e projetar nas aulas de português: as metodologias ativas como estratégias potencializadoras.....2657
Adriene Ferreira de Mello, Thayone Aparecida da Silva Soares, Joane Marieli Pereira Caetano e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

191. Processos de construção de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal em contextos médicos.....2675
Felipe Garcia Pereira e *Ruberval Franco Maciel*

192. Produção de materiais didáticos para aulas de Português como língua de acolhimento no Neppe-UEMS.....2683
Isabella Saliba Pereira Chilante e *João Fábio Sanches Silva*

193. Produção e disseminação de notícias: da oralidadeno século XVI-II à mobilidade no século XXI.....2693
Milena Ferreira Hygino Nunes, Talita da Silva Ernesto, Shayane Ferreira dos Santos e *Carlos Henrique Medeiros de Souza*

194. Proposta de ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.....2713
Ronyvaldo de Souza

195. Recursos digitais para tradução: as variações semânticas do português para inglês e francês.....2726
Aline das Graças Monteiro Miranda Barros, Andrik Barbosa Risso e *Rafaela Sepulveda Aleixo Lima*

196. Reflexões de Bachelard sobre as águas e o Pantanal".....2744
Juliana Cristina Ribeiro da Silva, Moacir Pereira de Souza Filho, Manoel Garcia de Oliveira e *Patrícia Helena Mirandola Garcia*

197. Reflexões sobre Clarice Lispector e "A paixão segundo G.H."....2758
Haleks Marques Silva, Heliamar Marques Rosa Brito, Daniel Cervantes Angulo Vilarinho e *Walace Rodrigues*

198. Relato de Experiência: a importância da leitura como ato: Casa de Prisão Provisória de Aragunaína.....2772
Marcia Maria Soares de Souza Santos, Patrícia Karla de Morais e Walace Rodrigues

199. Relatório de 1858 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos: uma análise pela Historiografia Linguística.....2786
Barbara Poubel dos Santos

200. Representações discursivas da mulher na imprensa nos anos dourados: a moça de família e a leviana.....2804
Daniele Ribeiro Fortuna, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Renato da Silva e *Rosane Cristina de Oliveira*

201. Retextualização por meio do *WhatsApp*: a prática da acentuação gráfica com alunos do 9º ano.....2817
Ana Maria Salvador, Adélia Maria Evangelista Azevedo, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e *Natalina Sierra Assencio Costa*

202. Reticências e efeitos de sentido.....2835
Alcina Maria Barra de Oliveira e *Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira*

203. Revista Soletras: a importância da editoração para a expansão do conhecimento.....2847
Bárbara Gouvêa da Rocha e *Shirley de Souza Gomes Carreira*

204. "Richthofen: o assassinato dos pais de Suzane", traços da polifonia bakhtiniana no romance de Roger Franchini.....2855
Carlos Roberto Ludwig e *Nivaldo Monteiro Camilo da Silva Bodnar*

205. Semântica nos manuais didáticos lusófonos, década de 2010, de Angola e Brasil.....2868
Sônia Maria Nogueira e *Daniela Jaqueline Tôrres Barreto*

206. Sobre linguagem, formigas e cigarras: análise da (des)construção de identidades sociais.....2888
Rafaela Portela Bezerra e *Nilmara Milena da Silva Gomes*

207. Sociolinguística e etnomatemática: uma intersecção dialógica entre ciências humanas e ciências exatas.....2901
Bruna Viana Villaça Montezuma, Bárbara Viana Villaça, Eliana Crispim França Luquetti

208. Tecnologias móveis como suporte para ensino–aprendizagem de linguagens.....2916
Natanael Laurindo da Costa e *Miliane Moreira Cardoso Vieira*

209. Tecnológica: um olhar acerca das práticas pedagógicas na formação do leitor literário incluso.....2938
Ana Carolina Alves de Lima Oliveira e *Jocirley de Oliveira*

210. Textos literários *on-line*: o *google forms* como proposta pedagógica, no EJA – Ensino Médio, numa escola estadual em Autazes-AM.....2954
Francian da Silva Guedes, Joelma Monteiro de Carvalho e *Waldemir Lima de Carvalho*

211. Toponímia, cultura e identidade: um estudo a partir dos bairros da cidade de Imperatriz-MA.....2966
Luana Gonçalves da Silva, Raquel de Oliveira Lima e *Márcia Suany Dias Cavalcante*

212. Tradição gramatical no pensamento jesuítico.....2978
Janaina Fernanda de Oliveira Lopes

213. Transcrição e edição de uma carta oficial manuscrita do século XVIII.....2986
Rayane Thaynara Santos e *Carolina Akie Ochiai Seixas Lima*

214. Um diálogo entre autismo e a Sociolinguística.....2995
Fabrízia Miranda de Alvarenga Dias, Poliana Campos Côrtes Luna, Cristiana Barcelos da Silva, Jaqueline Maria de Almeida e *Eliana Crispim França Luquetti*

215. Um estudo sobre a percepção de idosos diagnosticados com IST acerca do autocuidado: letramento em saúde.....3011
João Pedro Arantes da Cunha e *Ruberval Franco Maciel*

216. Um leitor de almas nas teias da história cultural, da literatura e do jornalismo: uma análise do discurso no romance jornalístico de Fernando Molica.....3033
Lilian Castelo Branco de Lima, Dione do Socorro de Souza Leão e *Wemylla de Jesus Almeida*

217. Um olhar sobre a questão ambiental a partir da poesia de Manoel de Barros.....3048
Camila de Freitas Vieira e *Ângela Maria Zanon*

218. Um trajeto pelo ensino de Língua Inglesa no Brasil e o ressoar do *American Dream*.....3059
Janaína Aguiar Cavalcante Costa e *Naiana Siqueira Galvão*

219. Uma análise comparativa da percepção sensorial do ambiente precário nas obras "Poema Sujo" e "O cortiço".....3173
Kézia da Silva Calixto, Luciane Barros da Silva e *Katia Carvalho da Silva Rocha*

220. Uma análise da adaptação de "E não sobrou nenhum", de Agatha Christie para a televisão.....3082
Luiz Felipe Leite Trindade e *Altamir Botoso*

221. Uma análise da obra barrosiana "O Globo da Morte: Divino das Flores": inovações na forma de narrar.....3093
Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt, Giulia de Sá Oliveira Pacheco, Larissa Rocha Aguiar Pessôa Marreiros, Luiza Guimarães Lanes e *Vitória Moreno Musquim*

222. Uma análise da representação discursiva da mulher em duas versões cinematográficas de "Cinderela".....3100
Isadora Ortega Rosa e *Aline Saddi Chaves*

223. Uma análise discursiva sobre o modo como a leitura é mobilizada nos anúncios publicitários no livro didático de Português do Ensino Médio".....3119
José de Alcântara Ribeiro da Silva e *João de Deus Leite*

224. Uma análise filológico-ortográfica da língua espanhola, em documentos impressos na cidade de Cuenca, no final do século XVI.....3133
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima e *Joyce Damaris Augusta Machado*

225. Uma análise sociolinguística das construções sociais em São José do Calçado-ES.....3143
Mauricio Coli Bernardes e *Eliana Crispim França Luquetti*

226. Uma breve análise a respeito dos nomes próprios.....3154
Mercia Cristina Cardoso de Oliveira Luz e *Fábio Lopes de Souza*

227. Uma discussão sobre os reflexos que o Projeto Ciranda Cultural traz ao processo de ensino–aprendizagem nas escolas municipais de Imperatriz-MA.....3167
Sara Cristina da Silva Ribeiro e *Lilian Castelo Branco de Lima*

228. Uma perspectiva discursiva: a "Verdade" no discurso político na pós-modernidade:.....3188
Ana Cláudia Dias Ribeiro e *Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé*

229. Uma proposta de edição de seleta de textos dispersos de Gilberto Freyre em *A Província*: aspectos metodológicos e críticos.....3203
Vitor de Carvalho Pinto, Silvana Moreli Vicente Dias e *Marcela Coitinho de Aquino e Castro*

230. Universidade na fronteira: um olhar sobre a aprendizagem da língua inglesa.....3212
Fernanda Sousa Lima

231. Utilização da história em quadrinhos como uso pedagógico no processo de alfabetização e formação do leitor.....3224
Josélia Pedrosa Dos Reis, Patrícia Rodrigues Peixoto, Thaynara Martins Silva e *Tabitha Molina Monteiro*

232. Valorização da cultura de um povo: palavras de origem africana no ensino da Língua Portuguesa.....3239
Silvia Cristina Soares Cecilio Paixão

233. Variação linguística e Literatura infantojuvenil: possibilidades didáticas para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.....3245
Priscilla Cândido, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Adélia Maria Evangelista e *Natalina Sierra A. Costa*

234. Variação linguística: fenômeno ocasionado por princípios linguísticos e sociolinguísticos.....3259
Sinthia Moreira Silva Ribeiro, Eliana Crispim França Luquetti, Clodoaldo Sanches Fofano e *Roberta Santana Barroso*

235. Variação linguística: suas marcas na oralidade, valor cultural e relação com a construção da identidade do indivíduo por meio do gênero história em quadrinhos.....3275
Thalitta Mascarenhas Custódio Dias, Adélia Maria Evangelista Azevedo, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e *Natalina Sierra Assêncio Costa*

236. Variação linguística no livro didático de Língua Inglesa: uma pesquisa bibliométrica.....3290
Vyvian França Souza Gomes Muniz, Eliana Crispim França Luquetti, Sonia Maria da Fonseca Souza e *Lucas Capita Quarto*

237. Visibilidade *versus* estigmatização das práticas de escrita de surdos em comentários do *youtube*.....3300
Ana Paula Saffe Mendes, Adalgisa Aparecida de Oliveira e *Elaine de Moraes Santos*

238. Vivacidade e subversão de Caliban em "Tempestade", de William Shakespeare.....3314
Beatriz Lourdes da Silva Santos e *Naiana Siqueira Galvão*

239. Vozes no período da colonização portuguesa no Brasil: o multilinguismo dos primeiros dois séculos em terra brasílica.....3330
José Mario Botelho

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 75 da Revista *Philologus*, correspondente ao terceiro quadrimestre de 2019, com 239 artigos em 3344 páginas correspondentes aos trabalhos apresentados na XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizado em novembro de 2019 nas seguintes instituições brasileiras de ensino: Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), sob a coordenação local do Prof. José Mario Botelho; Universidade do Estado do Amazonas (UEA)), sob a coordenação local do Prof. Marcos André Ferrera Estácio – em Manaus; Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – *campus* Campo Grande, sob a coordenação local de Prof. Daniel Abrão, Profª Ariane Wust de Freitas Francischini, Profª Dagmar Vieira Nogueira Silva, Prof. Nataniel dos Santos Gomes e Profª Vanderlis Legramante Barbosa – em Campo Grande-MS; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sob a coordenação local da Profª Eliana Crispim França Luquetti – em Campos dos Goytacazes-RJ; Universidade Estadual de Roraima (UERR), sob a coordenação local da Profª Maria do Socorro Melo Araújo e Profª Fernanda Sousa Lima – em Bela Vista-RR; Universidade Federal do Acre (UFAC) – *campus* Rio Branco, sob a coordenação local da Profª Lindinalva Messias do Nascimento Chaves – em Rio Branco-AC; Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação local do Prof. Leonardo Ferreira Kaltner – em Niterói; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)), sob a coordenação local da Profª Carolina Akie Ochiai Seixas Lima – em Cuiabá; Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *campus* Araguaína, sob a coordenação local do Prof. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira e Profª Rosélia Sousa Silva – em Araguaína (TO); Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA), sob a coordenação local da Profª Francisca Paula Soares Maia – em Foz do Iguaçu-PR; e Universidade Veiga de Almeida (UVA), sob a coordenação local da Profª Anne Caroline de Morais Santos.

Nesta edição, estão incluídos os trabalhos completos com os seus respectivos resumos, sendo que os resumos dos trabalhos, cujos textos completos não puderam ser publicados estão disponibilizados na página.

Este suplemento do número 75 da Revista *Philologus* contém apenas os textos completos, referentes às apresentações nos diversos polos da XIV JNLFLP.

Os números regulares da Revista *Philologus* têm umas 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior. Este suplemento está com 3344 páginas, e sairá também como parte da eventual primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2020*.

Os números regulares têm três versões: uma impressa, que é distribuída aos associados do CiFEFiL em dia com suas anuidades e a instituições de pesquisa e ensino de linguística e letras; uma versão virtual (disponibilizada em http://www.filologia.org.br/revista) e uma versão digital (em CD-ROM), no *Almanaque CiFEFiL*). Por contenção de despesas, os suplementos não têm a versão impressa, A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 74 da *Revista Philologus* e *Anais da XIV JNLFLP*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 6 de janeiro de 2020.

Editor da Revista *Philologus*

A ABORDAGEM DE BAKHTIN E FIORIN SOBRE LINGUAGEM E IDEOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A SALA DE AULA

Yoná Milhomem de Oliveira (UEMASUL)
m.yon128@yahoo.com
Carlos Alberto Fonseca Santos (UEMASUL)
carlosyssame1992@gmail.com
Inácia Neta Brilhante de Sousa (UEMASUL)
profinacia@hotmail.com

RESUMO

A linguagem, tomada como meio de interação social, pode ser afetada por fatores sociais. Nesse sentido, a sala de aula é o lugar no qual acontecem interações a partir da linguagem e onde se desenvolvem a formação ideológica dos indivíduos. Tomando como base as abordagens de Bakhtin e de Fiorin, as quais versam acerca da linguagem e da ideologia, o presente artigo tem por objetivo apresentar o vínculo existente entre esses dois sistemas e a partir disso analisá-los sob a perspectiva da sala de aula. A metodologia utilizada para a abordagem da temática fundamenta-se em levantamento bibliográfico de cunho descritivo exploratório, contemplando os referidos teóricos. Tendo em vista os elementos que subsidiam a Linguística, entende-se que a palavra, ao ser portadora de significado e poder, com grande potencial ideológico, é uma ferramenta que viabiliza a relação dialógica e a construção da existência humana, potencializadas em sala de aula.

Palavras-chave:
Interação Social. Ideologia e Linguagem. Sala de aula.

ABSTRACT

Language, taken as a means of social interaction, can be affected by social factors. In this sense, the classroom is the place where interactions take place based on language and where the ideological formation of individuals develops. Based on Bakhtin's and Fiorin's approaches, which deal with language and ideology, this article aims to present the link between these two systems and from this point of view to analyze them from the perspective of the classroom. The methodology used to approach the theme is based on a bibliographic survey of exploratory descriptive nature, contemplating the referred theorists. Considering the elements that support Linguistics, it is understood that the word, being a carrier of meaning and power, with great ideological potential, is a tool that enables the dialogical relationship and the construction of human existence, enhanced in the classroom.

Keywords:
Classroom. Social Interaction. Ideology and Language.

1. Introdução

A língua é considerada parte social da linguagem a partir do momento em que a Linguística se consolidou como ciência autônoma. Dessa forma, o estudo da língua recaiu em si mesma, deixando de lado os aspectos externos dela, ou seja, sua concretização social, assim a linguagem, no contexto da sociedade, em seu âmbito interacional, obteve êxito ao ser abordada pelo Círculo de Bakhtin.

Partindo de conceitos marxistas, Mikhail Bakhtin (2006) em "Marxismo e Filosofia da Linguagem" concebe o signo linguístico como também ideológico, e José Luiz Fiorin (1998) em "Linguagem e Ideologia" compreende a semântica discursiva como a área da linguagem que sofre influências sociais e portanto, ideológicas, com isso entendem que a ideologia forma o pensamento individual.

Ao se aprofundar nos conceitos que ambos os linguistas trazem em suas obras, compreende-se a impossibilidade de um discurso não-ideológico, principalmente dentro da sala de aula que possui como objetivo a transmissão da cultura de forma sistematizada da geração anterior a uma geração atual.

A partir do exposto, este artigo foi organizado em três tópicos: a abordagem de Bakhtin, a abordagem de Fiorin e a linguagem e a ideologia dentro da sala de aula. No primeiro tópico, será apresentado o ponto de vista de Mikhail Bakhtin acerca do signo e da ideologia. No segundo tópico, faz-se visível a ideologia intrínseca na linguagem pela perspectiva de Fiorin e no terceiro tópico, como essas abordagens se relacionam com o contexto escolar.

É necessário que haja esse estudo por ser concernente ao campo da Linguística e torná-la mais próxima do meio social, podendo assim ser utilizada dentro da sala de aula, local que reflete a sociedade em suas relações e, tal como esta última, é influência no processo de desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, há neste trabalho referências teóricas as quais se baseiam no marxismo para explicar a linguagem e sua essência ideológica, bem como para compreender que só é possível abordar a linguagem, de forma completa, ao inseri-la em seu cenário de atuação.

2. A abordagem de Bakhtin

A concepção bakhtiniana de linguagem advém de sua natureza

social, como explica Voloshinov (1981), ela é produto da criatividade humana e se desenvolve nas relações materiais e, portanto, linguagem e trabalho estão essencialmente interligados.

Seguindo essa linha de pensamento, Bakhtin se opõe ao conceito de língua trabalhado por Saussure em que "é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos da linguagem como referência a suas formas estáveis e autônomas" (BAKHTIN, 2006, p. 87), e entende que esse "sistema de formas" é algo abstrato. A língua não tem importância enquanto um sistema estável, mas sim no contexto em que é utilizada, sua importância vem de sua variabilidade e flexibilidade. A relação entre o falante, o outro e o objeto é o que mantém a língua viva e concede-lhe relevância.

Tomar a língua como um sistema superior e imutável a torna una, o que, por sua vez, torna o signo linguístico monovalente, desconsiderando sua realidade material (BAKHTIN, 2006). O autor ressalta que não se aprende uma língua por um manual, ela é adquirida dentro da vivência em um determinado grupo social, determinado por sua classe social. Assim, a linguagem existe em todas as esferas da vida humana, em sua organização e suas relações e é moldada por elas.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é social e se dá na interação entre indivíduos, pode-se deduzir que ela é influenciada por fatores sociais e que, portanto, a ideologia está presente nela. Os signos são mediadores da ideologia, por poderem refletir e refratar a realidade. Assim, não há ideologia sem signos. Um signo é, ao mesmo tempo, reflexo da realidade e parte dela.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 32), "[...] a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signo", de forma a criticar o psicologismo e o idealismo, os quais afirmavam a ideologia na consciência, ele situou a ideologia na realidade, assim, a compreensão se dava na consciência por meio de uma encarnação material, sendo esta última o signo. Nesse sentido, esse teórico considerou a consciência individual como sócio ideológica.

Assim, os processos individuais de pensamento que se tem são puramente físicos, afinal os signos são constituídos do processo de interação entre uma consciência individual e outra. "Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis" (BAKHTIN, 2006, p. 34). Isso ultrapassa o campo fisiológico, pois "se não nos voltássemos para a função semiótica

do discurso interior e para todos os outros movimentos expressivos que formam o psiquismo, nós estaríamos diante de um processo fisiológico puro" (BAKHTIN, 2006, p. 51).

O referido autor (2006) afirma, ainda, que a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social, ela é um signo neutro, pois, não tem uma função ideológica específica servindo para os fins que lhe forem consignados. As formas discursivas e a conversação se situam na palavra, assim palavra tem cinco aspectos que a tornam essencial para o estudo da ideologia: pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação humana ordinária, possibilidade de interiorização e presença em todo ato consciente.

A pureza semiótica porque toda a realidade da palavra é absorvida pela função de signo; a neutralidade ideológica se refere ao fato de ela poder preencher qualquer tipo de função ideológica; implicação na comunicação humana ordinária pois a palavra está presente em todas as relações humanas; possibilidade de interiorização no sentido de que é a palavra é o material da consciência; e, sua presença perpassa todo ato consciente, de forma que está presente em toda criação ideológica.

O termo "Psicologia do corpo social" é utilizado para explicar a relação estabelecida entre a estrutura sócio-política e a ideologia que se concretizam na interação verbal num processo de comunicação (BAKHTIN, 2006). Como esse elo de contato é estabelecido pelas relações de trabalho e a estrutura sócio-política, os temas e as formas do ato da fala originam-se dele.

Os objetos que recebem atenção de determinado grupo social é o que dá origem aos signos, por conseguinte, os signos são ligados à situação econômica do grupo social, então, possuem uma significação interindividual e um valor social. Dada a origem da constituição de um signo em certa realidade, essa realidade recebe o nome de "tema do signo". O tema e a forma de um signo ideológico são dois lados de uma mesma coisa que se manifesta na palavra.

Como já mencionado, o signo é plurivalente. É essa dinâmica, essa dialética presente no seio dele, que o torna arena da luta de classes. Bakhtin (1997, p. 46) completa: "Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária.". A classe dominante tenta tornar o signo monovalente, no entanto, o signo possui duas faces.

Em contraponto ao signo, dependente de uma situação social, há o sinal, o qual é imutável e sempre igual a si mesmo, Bakhtin (2006) ressalta a necessidade de um contexto para se fazer valer o signo, em sua variedade e flexibilidade, de forma que, a verdadeira compreensão de algo aconteça na significação que assume em uma enunciação particular e não apenas na descodificação da forma linguística.

Na concepção de Bakhtin em relação ao signo como ideologia e de ambos como sociais, é possível que se compreenda que o signo reflete, ou deveria refletir, a realidade de determinada classe social, quando isso não acontece, isto é, quando há uma ideologia dominante que se sobrepõe a da classe, é o que se chama falsa consciência.

> [...] se renuncia à visão de mundo própria do grupo social ao qual pertence até então, é unicamente porque a ideologia de outro grupo social terá investido na consciência do sujeito, tendo-a invadido e obrigado ao reconhecimento da legitimidade da realidade social que a produziu. (RODRIGUES, RANGEL, 2015, p. 1135)

3. A abordagem de Fiorin

Na perspectiva da semântica discursiva enquanto área da linguagem que sofre influências sociais, Fiorin (1998) diz que a linguagem pode ser abordada de diferentes formas, por ser um fenômeno que pertence a diferentes áreas e que, portanto, a distinção dos níveis e dimensões da linguagem se faz necessária, para que se clareie a afirmação de que a linguagem é, ao mesmo tempo, delimitada pelas formações sociais, mas, também, usufrui de alguma autonomia quanto a isso.

A primeira diferenciação a ser feita é no tocante ao sistema virtual (a língua) e sua concretização. A língua é social porque é comum a todos os seus falantes, ela é "a rede de relações que se estabelece entre um conjunto de elementos linguísticos" (FIORIN, 1998, p. 11) e se realiza nos atos de fala: o discurso (combinações linguísticas usadas por um indivíduo, a fim de se comunicar com mundo) e a fala (ato individual, exteriorização psico-físico-fisiológica do discurso).

A fala é entendida como a exteriorização do discurso, portanto não sofre qualquer determinação social, "é o ato concreto, momentâneo e individual da manifestação da linguagem" (FIORIN, 1998, p. 12).

No que diz respeito à língua, apesar de ser possível supor a influência de fatores sociais em sua história, é difícil de se comprovar. Quan-

do a causa das mudanças, em um sistema linguístico, se perde, este último ganha autonomia, assim, as mudanças provenientes de aspectos sociais são consideradas mudanças com origem da língua em si mesma. Tendo em vista esse quadro, as determinações sociais devem ser procuradas no nível do discurso.

No discurso há o campo da manipulação consciente e o campo da determinação inconsciente. O campo da manipulação consciente é o da sintaxe discursiva e consiste em estratégicas com o fim de convencer alguém a respeito de algo. A ideia é criar efeitos de sentido de verdade. Apesar de ser chamada de consciente, pode ser usada inconscientemente por hábito.

Para Fiorin (1998), o campo da determinação inconsciente é o da semântica discursiva e onde há determinação ideológica. O referido autor explica que "o conjunto de elementos semânticos habitualmente usado nos discursos de uma dada época constitui a maneira de ver o mundo numa dada formação social" (1998, p. 19). Desse modo, discursos de naturezas diferentes se utilizam dos mesmos elementos semânticos, devido aos diferentes valores atribuídos.

Uma formação ideológica pressupõe uma formação discursiva, Fiorin (1998) conceitua formação ideológica como um conjunto de ideias que representam a forma como determinada classe social vê o mundo e formação discursiva como a materialização de uma dada visão de mundo a partir de figuras e temas. Sabendo que não existe pensamento sem linguagem, considerando pensamento em seu caráter conceitual, assim, também, não existe ideologia sem linguagem. O aprendizado linguístico acontece juntamente com a ideologia, logo, um corresponde ao outro. Dessa forma, o discurso é mais uma reprodução que uma criação.

Vale enfatizar que, apesar de Vygotsky (1987) afirmar que o pensamento e a linguagem tem origens diferentes, eles se desenvolvem de forma que tornam-se indissociáveis, pois, partindo do fato de que a linguagem é um fenômeno social é possível deduzir que, tal como ela, o pensamento também é social.

Ora, se a consciência humana é uma consciência social, então a atividade mental é um processo de fora para dentro e, destarte, nenhum discurso é individual. Ele é um amontoado de ideias adquiridas da sociedade e repassadas por um enunciador de forma inconsciente. De acordo com Fiorin (1998, p.42), "o homem coagido, determinado, aparece como criatura absolutamente livre de todas as coerções sociais".

O discurso pode ser um lugar de reprodução, conflito e heterogeneidade, apesar de servir como instrumento ideológico e ser pautado na reprodução, pode não reproduzir a ideologia dominante, no entanto, isso seria resultado de contradições da realidade em questão, tal como o sentido que uma palavra assume depende do meio, por exemplo as palavras "gorda" ou "preto" recebem uma conotação negativa enquanto as palavras "magra" ou "branco" são mais bens vistas.

4. A linguagem e a ideologia na sala de aula

A compreensão dos conceitos de linguagem e ideologia e como se relacionam permite que se estude esse fenômeno na sala de aula, lugar onde se tem acesso à cultura e ao conhecimento das gerações anteriores e vigentes. Isso posto, é possível entender como a palavra auxilia na reprodução da ideologia dominante, porém, também possibilita o desenvolvimento de um senso crítico.

Também é pertinente explicitar o modo como o processo de aprendizagem da língua materna e de assimilação da cultura se dão concomitantemente, tornando-se, assim, indissociáveis. Dessa forma, tem-se a finalidade de destacar a importância da linguagem na construção do ser.

Para Karl Marx, a escola faz parte da superestrutura e por conseguinte é instrumento de reprodução da hierarquia social e de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas,

> As ideias passadas pela escola burguesa à classe operária, passadas ao proletariado por professores ao serviço da "reprodução" cultural-social (e, neste sentido, "o educador tem ele próprio de ser educado"), criam uma falsa consciência de classe. (LOPES, 2012, p. 3)

Nessa perspectiva, o professor assume papel de mantenedor da ideologia dominante e lança mão de discursos para isso.

> Entretanto, toda palavra (todo signo) reflete e refrata a realidade, é um fragmento material dela e não é uníssona, e por meio dela se criam ranhuras, brechas, possibilidades de produção (nem sempre reprodução) material e não material da vida. (RODRIGUES; RANGEL; 2015, p. 1136)

O professor insere-se um lugar em que há a possibilidade de reprodução, no entanto as possibilidades de reprodução são diferentes, ou seja, cabe a ele entender sua posição e se colocar como mediador entre as diversas formas de ver o mundo, entre as diferentes ideologias que se dão com discursos diferentes. Para Bakhtin (2006), a construção de um dis-

curso não se dá no nada, mas é resultado de uma constante interação entre uns e outros, dessa forma, a criação do discurso de um indivíduo é também a criação da ideologia e a reprodução tanto desta quanto do discurso. Todavia é necessário lembrar que a existência de uma ideologia dominante não exclui a existência de outras ideologias e a pluralidade de diálogos, os quais podem ser estabelecidos mediante a contrariedade entre as visões de mundo.

Conforme explana Freire *apud* Silva (2012),

> [...] o conteúdo deve ser ensinado, apreendido, aprendido e conhecido junto com as implicações político-ideológicas; por isso, a importância da "leitura de mundo" em relação dinâmica se impõe com o conhecimento da palavra-tema, do conteúdo, do objeto cognoscível, da compreensão do mundo em que situa o educando. (FREIRE *apud* SILVA, 2012, p. 41)

Destarte, a leitura de mundo e a leitura das palavras são inseparáveis e, se assim o é, então, a política e a ideologia são parte essencial do estudo na sala de aula, não apenas essencial, como não há estudo nem linguagem sem a ideologia e o peso cultural que lhes é conferido naturalmente. Não é difícil de se concluir que, a ideia de um discurso não-ideológico é impossível, principalmente ao se falar num contexto escolar onde a dialogia tem um papel fundamental na formação dos cidadãos.

Dessa forma, todo discurso, carregado de ideologia, não deve ser mascarado pela chamada neutralidade, a discussão deve ser o ponto de partida. A ideologia em si não é o problema, e sim a dominação de apenas uma que suprime as outras.

O processo de formação do sujeito se dá em sua interação com a cultura e, portanto, a linguagem a qual é exposto, não a assimilando passivamente, mas sendo um sujeito ativo na transformação do mundo, ao mesmo tempo em que se deixa transformar por ele: "[...] por isso devemos ser conscientes de que é possível a transformação, juntamente com o esforço crítico-educativo" (SILVA, 2012, p. 127).

Nessa visão, o aluno é formado pela linguagem aprendida e formador dela, no sentido de que ele dialoga com ela, num processo de moldar e ser moldado. À vista disso, a coexistência de diferentes discursos promove a confluência entre eles, de modo que, a contradição existente entre diferentes formas de ver o mundo torna a linguagem incompleta, no sentido de estar sempre se formando, sendo dinamizada pelo processo de tornar-se.

A aquisição da linguagem se dá juntamente com a aquisição da

cultura, diz Bakhtin que (2006, p. 109) "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal", portanto, no interior da palavra há a cultura, também emaranhada em seu significado e em seu sentido, ajudando à construção do aluno, tanto enquanto ser crítico quanto entendendo-se como pertencente à sua realidade, e ainda como um ser que faz parte de uma sociedade. "Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência." (BAKHTIN, 2006, p. 110).

A tomada de consciência só se torna possível quando se compreende a dimensão da cultura como parte do eu em sua constituição, apenas quando se está compenetrado em sua própria realidade é possível entendê-la com suas particularidades e, então, buscar soluções. Partindo dessa premissa, "o homem não vive autenticamente se não se achar integrado criticamente à sua realidade" (FREIRE *apud* SILVA, 2012, p. 55).

Então, cultura e ideologia também estão imbricadas, uma vez que esta última é influenciada pela cultura que lhe é ensinada também. Nesse sentido, o processo de apropriação da própria cultura é também um processo de reconhecimento de si, com a finalidade de libertação do ser humano, em favor de torná-lo um ser pensante, dono de sua própria identidade.

Em suma, a perspectiva acerca da linguagem apresentada nas obras de Bakhtin e de Fiorin se relaciona com a ideologia constantemente e a palavra como ponte para interação entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na difusão de determinada ideologia. Assim sendo, a sala de aula tem um papel importante para formação dos cidadãos ao se utilizar da linguagem para explorar diferentes pontos de vista e para valorizar a cultura cotidiana.

5. Considerações finais

O caminho percorrido nesse estudo teve como ponto de partida a linguagem e sua atuação na interação social, isso levou ao desdobramento de múltiplos fatores advindos da sua íntima relação com diversos aspectos da sociedade. Sua relação com a teoria marxista tornou possível sua abordagem nas relações trabalhistas e, a partir daí, no contexto escolar.

Bakhtin (2006) e Fiorin (1998) foram excepcionais em suas abordagens acerca da linguagem, colocando-a num ângulo em que é possível

ver sua conexão com tantos aspectos da vida cotidiana, destrinchando o nível da aparência e entrando no nível da essência, quando a palavra não somente revela seu poder mas, também, a visão de mundo do enunciador.

Nesse enfoque, torna-se possível entender como o conhecimento está relacionado à linguagem e como ambos são fundamentais para o processo de formação do aluno, em seu reconhecimento como parte da sociedade. Nesse entremeio, o aluno é formado pela sociedade e também a forma, num processo de reconstrução constante e inacabável.

Em relação à proposta apresentada pelo artigo, as obras de Bakhtin e de Fiorin, cada qual a seu modo, propiciaram contemplar o ambiente da sala de aula, levando em conta a relação aluno e professor e a relação que a linguagem entre os sujeitos servindo de ponte para o conhecimento.

É nítida a importância da linguagem, sua presença em todo ato do indivíduo a torna um objeto de estudo complexo, com diversos olhares possíveis para desenvolvê-la, principalmente no que diz respeito à sua atuação na socialização em si, em que a capacidade da palavra, de carregar diferentes sentidos em diferentes realidades, mostra-se portadora de um valor enorme, tendo em vista que seu estudo é de uma relevância imensa.

Assim, espera-se ter sido relevante a abordagem acerca do assunto e também que contribua tanto para o prosseguimento das pesquisas nessa área, quanto para a fomentação sobre a discussão sugerida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 12. ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 6. ed. São Paulo: Ática; 1998.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. In: *Educação, Sociedade & Cultura,* Revista do Centro de Investigação e Intervenção educativas da Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Afrontamento, n. 23, dez. 2005, p. 7-20.

LOPES, P. *Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas:* Marx, Durkheim e Weber. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (ISSN: 1646-3137), 2012. Disponível em: http://bocc.ubi.

pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf. Acesso: 19 nov 2019.

RADAELLI M. E. B. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. In: *Rev Thêma et Scientia.* 2011.

RODRIGUES, J. N.; RANGEL, M. Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. In: *Perspectiva*, Florianópolis, V. 33, n. 3, p. 1015-42, set./dez. 2015.

SILVA, D. D. *Bakhtin e Paulo Freire:* a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. Tese. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2275>. Acesso em: 24 nov. 2019.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. In: *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, São Paulo, V. 20, n. 3, p. 745-56, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VOLOSHINOV, V. N. Estrutura do Enunciado. Tradução de Ana Vaz. In: TODOROV, Tzevan. Mikhail Bakhtin: *le principe dialogique.* Paris: Seuil, 1981.

VYGOTSKY, L. C. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA O MEBÊNGÔKRE: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGUE

Raimunda da Silva Nunes (UFT)
raynasilva@bol.com.br

RESUMO

A temática deste artigo é a aquisição do Português como segunda língua para o mebêngôkre. Tem como foco centrar uma reflexão sobre o paradoxo entre o direito de acesso ao ensino bilíngue e o dever do Estado de garantir políticas que efetivem esse direito, tendo em vista, as prerrogativas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 9.394/96 e demais normativas. Apresentaremos também uma historicidade do direito ao ensino bilíngue e intercultural e trataremos sobre a importância da aquisição da segunda língua como fator de autonomia para o indígena mebêngôkre. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e qualitativo, com aporte teórico baseado em autores das áreas da antropologia, sociolinguística e educação escolar indígena. Em linhas gerais, é notória, em partes, a garantia a esse direito atribuído ao indígena, no entanto, observam-se políticas públicas que estabelecem ações que são desenvolvidas, timidamente, na intenção de amenizar uma problemática que é mais ampla e que não pode ser resolvida de forma ineficaz e descompromissada.

Palavras-chave:
Ensino. Língua Portuguesa. Educação escolar bilíngue.

ABSTRACT

The theme of this article is the acquisition of Portuguese as a second language for the Mebêngôkre. Its focus is to focus a reflection on the paradox between the right of access to bilingual education and the duty of the State to guarantee policies that enforce this right, in view of the prerogatives established in the 1988 Federal Constitution of Federal Law No. 9,394 / 96. and other normative. We will also present a historicity of the right to bilingual and intercultural education and discuss the importance of second language acquisition as a factor of autonomy for the indigenous mebêngôkre. This is a bibliographical and qualitative study, with theoretical support based on authors from the fields of anthropology, sociolinguistics and indigenous school education. In general, it is well known, in part, the guarantee to this right attributed to the indigenous, however, there are public policies that establish actions that are developed, timidly, with the intention of softening a problem that is broader and that cannot be resolved ineffectively and without commitment.

Keywords:
Teaching. Portuguese language. Bilingual school education.

1. Introdução

Há uma atenção especial quando se trata de estudos sobre os povos indígenas mebêngôkre, na perspectiva de pesquisas etnográficas realizadas por antropólogos e demais estudiosos da área da educação e sociolinguística, no intuito de descrever e fazer análises que vão desde a sua localização, origem, ramificações, organização social e processo de educação indígena e educação escolar indígena. Quanto a este estudo, não tem como objetivo aprofundartodas estas questões, mas procurare-mostrazer algumas contribuições para aeducação escolarbilíngue a partir de reflexões sobre a aquisição do português como segunda língua para os povos indígenas mebêngôkre. Discutiremos também sobre o direito de acessoao ensino bilíngue e o dever do Estado de garantir políticas que o efetivem de fato, tendo em vista as prerrogativas estabelecidas na Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 9.394/96 e demais normativas.

Procuraremos também apresentar, com brevidade, o contexto histórico em que se insere o ensino na perspectiva bilíngue e intercultural, bem como, discutiremos sobre a importância da aquisição da segunda língua como fator de autonomia do povo indígenaMebêngôkre. Portanto, Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e qualitativo, com aporte teórico baseado em autores das áreas da antropologia, sociolinguística e educação escolar indígena, tais como Francisco Albuquerque (2011), Rute Monserrat (2006), Adriano Munduruku (2012), Kanavillil Rajagopalan (2003), Vanessa Leo (2012), Batista Modim (1980), Pablo Salanova (2001), Aryon Rodrigues (1986-2017), Terezinha Maher (1994-2007), Marcos Bagno (2017) e outros.

2. A questão ou problema da linguagem

Para adentrar a discussão ora proposta, convém antes percorrer de forma sucinta "ao problema da linguagem" como nomeia (MONDIM, 1980, p. 132-3) ao discorrer que são dadas ao homem várias definições que o identificam como tal, mas chama a atenção para aquela "que o caracteriza como ser falante, *homo loquens*", visto que é a fala que o distingue dos demais animais e demonstra a sua singularidade. Afirma ainda que vários filósofos se debruçaram, inicialmente, sobre o estudo do homem e posteriormente, ao estudo da linguagem, tendo início com os pré-

socráticos, que tomaram como norte, duas vertentes[1]: "a questão da origem da linguagem" e "a questão da natureza da linguagem" e passa-se a considerar então a sua importância, tornando-a universalmente reconhecida como ponto de argumento de reflexão.

A capacidade e a necessidade de comunicar-se e de relacionar-se são peculiares ao ser humano desde o princípio da formação da humanidade. A principal forma de comunicar-se e que é inerente apenas a ele, é através da linguagem. (LEVY, 1998, p. 37) faz referência a este fato afirmando que o processo de aquisição dessa faculdade passou por várias modificações até alcançar a complexidade vista atualmente, pois estudos "indicam que a faculdade da linguagem conforme conhecemos hoje, só foi plenamente desenvolvida pelo *homo sapiens*, a julgar pelas suas capacidades fonatórias".

Vygostky também corrobora que a linguagem, a memória, a percepção e a práxis são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Assim, esta faculdade, como um sistema estritamente humano possibilita a formação de conceitos e formas de organização do mundo real, sendo por meio dela que as funções psíquicas superiores são socialmente estruturadas e culturalmente transmitidas, traduzindo-se em um universo de significações que permitem interpretar o mundo e nele atuar (VYGOSTKY, 1998 *apud* REGO, 2009).

Neste sentido é que (MODIM, 1980, p. 137) define a linguagem "como um sistema de signos artificiais destinados à comunicação" e afirma que ela "comporta uma estrutura essencialmente intencional", sendo assim, "quer significar intenções, ideias, sentimentos, coisas, etc.", e (MAIA, 2006, p. 23) afirma que a "linguagem é a capacidade ou faculdade mental que todos os seres humanos – e apenas os seres humanos – possuem" e acrescenta que "essa capacidade pode ser considerada um órgão da mente, que nos permite adquirir e usar diferentes línguas".

Estas definições sobre linguagem, de certa forma são acatadas por (BAGNO, 2017, p. 230) que atribui à linguagem, dois conceitos, sendo o primeiro a "faculdade cognitiva da espécie humana que permite cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento", e o segundo como "todo e qualquer sistema de signos empregados pelos se-

[1] Vê História da Filosofia da linguagem segundo Modim (1980, p. 133), em O Homem, como ele é? Elementos de Antropologia Filosófica.

res humanos na produção de sentido". A partir da segunda concepção, o autor faz a distinção entre a linguagem verbal (oral, escrita ou sinalizada), e não verbal (signos não linguísticos).

No que concerne a um conceito que se possa atribuir à "língua", Bagno (2017) admite ser este um dos mais difíceis de definir, mas sintetiza-a como: "o conjunto de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que é compartilhado pelos membros de uma comunidade humana como recurso comunicativo, serve para a interação e integração sociocultural dessa comunidade (...)" (BAGNO, 2017, p. 227). Partindo desse pressuposto,sabe-se que existe um número expressivo de línguas que são utilizadas nos mais diversos territórios. Portanto, são aproximadamente dez mil línguasfaladas no mundo. Segundo Maia (2006), e entre estas estão incluídas as indígenas que chegam cerca de cento e oitenta, eque são também frutos dessa capacidade humana de produzir linguagem.

Tratando-se de Brasil, recorremos inicialmente a Bortoni-Ricardo que afirma

> [...] ser o Brasil um dos poucos países monolíngues de grande extensão territorial e vasta população. Somente pequenos contingentes dessa população – comunidades indígenas e descendentes de imigrantes europeus e asiáticos – não têm o português como língua materna e exibem variados graus de bilinguismo. [...] Mas o fenômeno, devido as suas dimensões, não compromete a característica de monolinguíssimo no país. BORTONI-RICARDO (2005, p. 20)

Mas em contraposição a autora, Rodrigues (2017) diz que embora exista uma ideia errônea de que o Brasil é um país monolíngue, na verdade ele é multilíngue, visto que existe em seu território cerca de 200 línguas maternas, no entanto, a língua portuguesa caracteriza-se como majoritária e as demais minoritárias, dando a ideia de monolinguíssimo. Vendo por esse prisma, historicamente, este é um país considerado multilíngue em função da diversidade de línguas existentes aqui, considerando à sua formação no período colonial com a vinda dos portugueses, africanos e demais imigrantes, bem como os nativos que já viviam no território, como esclarece Cunha (2008). Recorrendo também RCNEI[2] podemos observar que "o português não é a única língua falada em nosso país" e que "são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas" (BRASIL, 1998, p. 106).

[2] Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Este documento lembra ainda quequando se refere ao número de línguas indígenas existentes no país, geralmente há um espanto. Isso ocorre em função de informações distorcidas fornecidas por meios de comunicação de que os índios falam apenas a língua tupi ou tupi-guarani. Ao contrário, disso existe um número expressivo de línguas indígenas que são agrupadas em famílias linguísticas, tomando como base as semelhanças gramaticais e de vocábulos. Porém, vale ressaltar que:

> Quando falamos em uma determinada família linguística, estamos dizendo que as línguas dessa família têm uma origem comum, uma língua-mãe, que, em tempos antigos, era a língua de um só povo. Esse povo, ao longo de centenas de anos, foi, entretanto, se dividindo em povos que migraram para outras regiões e que, na maioria dos casos, passarama não ter mais contatos, ou a ter apenas relações esporádicas. Supõe-se, também, que a língua-mãe de um tronco linguístico tenha existido, com opovo que a falava, num passado distante. Existem famílias linguísticas que têm agora uma única língua como sua representante,provavelmente em Junção do desaparecimento das demais que antes as integravam. (BRASIL, 1998, p. 106)

Quanto à língua mebêngôkre, que pertence ao tronco linguístico jê, Rodrigues (1986) atribui a elauma divisão em vários dialetos. Essa, no entanto, refere-se a subgrupos que falam variedades linguísticas praticamente idênticas. Em todo caso, a única divisão geográfica dos mebêngôkre que pode ser relevante de um ponto de vista linguístico é entre kayapó e xikrin. Os jê centrais incluem os xavante, xerente e os xakriabá. Os jê setentrionais incluem os kaingang e xocleng (ou lakranó), com os primeiros sendo agora, um dos povos indígenas brasileiros maisnumerosos.

Segundo Salanova (2001), a língua mebêngôkre permanece ativa no uso cotidiano nas aldeiase afirma que entre os indígenas"na faixa etária entre 15 e 45 anos (...) há muitos homens que conhecem o português e podem fazer uso instrumental desta língua" (p. 13), apesar que aos poucos tem diminuído esta faixa etária, iniciando já aos 10 anos, falar com fluência a segunda língua. Portanto, observa-se que os homens, na sua maioria são bilíngues, diferentemente das mulheres que, em muitos casos compreendem o português, mas não falam regularmente.

As sociedades jês contemporâneas, segundo relata Lea (2012) estão espalhadas pelo Brasil, do sul do Rio Amazonas, no estado do Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, incluindo os estados do Pará, Mato Grosso, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Os mebêngôkre fazem parte dos povos conhecidos na literatura como jê setentrional. Inclui os timbiras orientais que, por sua vez, incluem os apãnjekra e ramkokamekra (conhecidos coletivamente os canelas); os krahó;

parakatêjê (ou gavião); pukobje e krikati do Maranhão e krenje (um grupo muito reduzido). Os apinayé são conhecidos como os timbira ocidentais (uma designação que se deve a sua localização a oeste do rio Tocantins).

A autora ainda explicita que o mebêngôkre (mais conhecidos como kayapó) remete ao nível mais inclusivo de designação: é o nome usado por vários subgrupos como etnônimo auto estabelecido. A palavra mebêngôkre significa "povo do buraco d'agua", embora ninguém possa explicar a origem desse nome e que, como acontece com frequência no Brasil, os povos indígenas chegaram ao conhecimento do mundo ocidental por meio de seus vizinhos e, portanto, os mebengôkre foram chamados de kayapó em tupi.

Vale enfatizar que este povo sempre foi considerado forte e adepto da guerrilha como meio para conquistar objetivos e garantia de direitos. Observa-se atualmente que esta característica permanece, de forma consciente, utilizando armas que vêm da aquisição do conhecimento, em especial da língua portuguesa. Sabendo-se que a língua, neste caso, tem grande importância para o fortalecimento da identidade e alcance de sua autonomia como indígena de forma individual e coletiva.

3. A aquisição do português como segunda língua para o povo indígena mebêngôkre: um paradoxo entre direito e dever

> "*Queremos um futuro melhor para nossa nação, nossos filhos e netos. A escola é importante porque queremos aprender ler, escrever, falar o português corretamente e ter um emprego, saber comunicar com os brancos. Queremos escola também para nos socializar e integrar ao mundo. Aprender reivindicar nossos direitos como pessoas e saber o que é certo e errado e assim defender nossos parentes. A escola que queremos é aquela que dê continuidade ao ensinamento da língua materna e assim não esqueçam a sua própria língua*."[3]

Iniciamos a discussão com este depoimento,por entender que ele

[3] Depoimento de um mebêngôkre na I Conferência de Educação Indígena realizada na Aldeia Kokraymôro em 2009, localizada no município de São Félix do Xingu-Pa.

reflete de forma incisiva os anseios do povo mebêngôkre quanto à aquisição do português como segunda língua. Esperam ainda que a escola proporcione mecanismos eficazes no processo ensino aprendizagem da língua portuguesa, pois entendemque esta, possibilita-os maior integração e socialização com a sociedade emergente, ou seja, com o mundo, como mencionado no depoimento, no entanto, sem perder sua identidade a exemplo da manutenção da língua indígena, através da qual são transmitidos todos os seus saberes.

A escola é sim, um canal para tal aprendizagem, no entanto, é pertinente considerar que "as atividades de ensino e aprendizagem de línguas "estrangeiras" fazem parte de um processo muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. Nesse caso não faz o menor sentido falar em perdas e ganhos (...)". É o que defende (ROJAGOPALAN, 2003, p. 70), além deacrescentar que "é preciso dominar a língua, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine.

Assim, podemos falar da autonomia que é o foco central das reivindicações do mebêngôkre. E em um sentido mais amplo, Catachunga (2008) fala da importância de aos poucos, o indígena conscientizar-se e assumir os rumos de sua própria história e que isto contribuirá até mesmo nas questões econômicas, pois assim poderá administrar com sustentabilidade seus bens.

Ainda no depoimento, ao mencionar querer que a escola ensine a ler e a escrever e falar o português corretamente, mas que dê continuidade ao ensinamento da língua materna, retrata uma preocupação recorrente entre os povos indígenas de que a escola possa se tornar um instrumento de enfraquecimento da cultura, ideia que vem de encontro àquilo que historicamente é notório como explicita Albuquerque (2011):

> A história da educação escolar indígena revela que, de modo geral, a escola sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. Dessa forma, a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a escrever em português. Somente há pouco tempo, começou-se, em algumas escolas, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, nesse caso, o português. No entanto, tão logo os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula. Dessa forma, a educação escolar que chegava às aldeias indígenas contribuía decisivamente para o enfraquecimento e, consequentemente, para o desaparecimento de muitas línguas indígenas no Brasil. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 301)

O enfraquecimento ou desaparecimento da língua materna, obviamente, não deve ser o resultado esperado com a implantação das escolas nas aldeias e consequentemente com a aquisição do português, mas sim possibilitar ao indígena a sua autonomia. Para tanto, Albuquerque (2011) enfatiza que deve existir, na escola indígena, uma prática pedagógica que sistematize o conhecimento sócio histórico e cultural da comunidade, que no processo de alfabetização tenha o mesmo valor, todos os aspectos linguísticos, dando sentido específico para o que se lê e o que se escreve.

Dentre os saberes ministrados na escola indígena, o mebêngôkre considera de fundamental importância o ensino da língua portuguesa, conforme pode ser observado por Nunes (2012) ao questionar sobre quais disciplinas da proposta curricular os mesmos consideravam mais importantes na formação do aluno. A resposta aponta para a língua portuguesa, como primeira opção, em segundo matemática e em terceiro a língua materna. Curiosamente ao perguntar sobre a disciplina que consideram menos importante, surge a arte que também é uma forma de linguagem bem presente entre os povos indígenas.

Pode-se notar, portanto, que a visão voltada à aquisição dos saberes da sociedade emergente prevalece em detrimento dos saberes do povo indígena, denotando uma relação de poder, geralmente presente oficialmente, através do currículo escolar, como expresso na concepção de Silva (2009):

> Por um lado, o currículo, enquanto definição "oficial" daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto "oficial", como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está assim como centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apena**s de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções**. (SILVA, 2009, p. 29)

Sabe-se que o currículo, como norteador para o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve valorizar as peculiaridades dos atores envolvidos no processo de ensino, atentando para o respeito e a preservação de suas culturas, com ênfase para a língua, que é uma das marcas de identidades mais fortes,quando se trata dos aspectos individuais ou sociais. No contexto da cultura indígena, supervalorizar a segunda lín-

gua em detrimento da língua materna, é contribuir para o enfraquecimento e até mesmo a perda desta. Maher (1994) trata sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas e analisa criticamente a situação ao advogar que o indígena deve emancipa-se quanto ao uso da língua.

> O português é a língua do dominador, de quem detém o poder de decisão no país. Por isso, sua linguagem é imposta: cabe ao índio, hoje, aprender a língua do branco e vice-versa. Se assim não fosse, o bilinguismo indígena, assim como o nosso seria facultativo e não compulsório. Visto deste prisma, o ensino de língua portuguesa pode constituir mais um fator contributivo para a manutenção da posição subalterna que o índio ocupa na sociedade nacional. A não ser que se opte – de maneira clara, consciente – por uma atuação pedagógica emancipatória, por ensino crítico [...] (MAHER, 1994, p. 71)

É com base nesta perspectiva que acreditamos está pautada uma nova visão sobre a aquisição, ou aprendizagem da segunda língua[4] e a manutenção da língua materna. Esta se revela em direito legalmente constituído e paralelamente, em dever do Estado de garantir tal ensino com igualdade e equidade.No entanto, é sabido que as mudanças de concepções a respeito das causas indígenas são recentes.

Segundo a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Legislativa do Brasil, atualmente,a preocupação pela garantia dos direitos dos povos indígenas tem se tornado assunto discutido a nível mundial. 1993 foi declarado o "Ano Internacional dos Povos Indígenas", pela ONU[5], mostrando assim a progressiva atenção dada a esta questão, com o intuito de reconhecê-los como sujeitos do Direito Internacional, especialmente os direitos humanos coletivos. Como meio de consolidar as reivindicações, institui-se a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, da qual destacamos os parágrafos abaixo:

> §9 – Os povos indígenas têm o direito de reviver, usar, desenvolver, promover e transmitir às futuras gerações suas próprias línguas, sistemas de escrita e literatura, e designar e manter os nomes originais de comunidades, lugares e pessoas. Os Estados tomarão medidas para assegurar que os

[4] A aquisição da linguagem como um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Já a aprendizagem é o estudo consciente da gramática, exige o estudo sobre a língua em uso. O estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua em estudo no que se refere às suas regras. Schutz (2006).

[5] Organização das Nações Unidas.

> povos indígenas possam atender e serem entendidos nos procedimentos políticos, legais e administrativos, quando seja necessário, através da provisão de intérpretes ou outros meios efetivos.
>
> §10 – Os povos indígenas têm o direito a todas as formas de educação, incluindo o acesso à educação em suas próprias línguas, e o direito de estabelecer e controlar seus próprios sistemas educacionais e institucionais. Os recursos serão proporcionados pelo Estado para estes propósitos.

No entanto, importa enfatizar que os direitos estabelecidos nesta declaração ocorrem posteriormente, à instituição de leis importantes no Brasil e que passaram a reger a sociedade, como um todo, de maneira mais democrática e igualitária. Vale lembrar também que o processo histórico dos povos indígenas não correu de forma tranquila e é possível observar que o preconceito era presente até mesmo por parte dos indígenas que não se reconheciam como tal. (MUNDURUKU, 2012, p. 44) lembra que "até o final da década de 1950, o termo *índio* era desprezado pelos povos indígenas brasileiros". Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito do "índio". Para ela, os povos originários "eram estorvo ao desenvolvimento do país".

O autor continua a esclarecer que apesar das pesquisas realizadas por antropólogos mostrarem a complexidade do sistema cultural indígena, isso não era suficiente para minimizar a ação dos agentes de colonização, e somente a partir de 1970 começou-se a compreender que a luta por direitos, realizados de forma individual, ou de um único povo, não estavam surtindo o efeito desejado. Dessa forma "os primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância pra afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas" (MUNDURUKU, 2012, p. 46). Começam aí os movimentos organizados em torno da busca por direitos que vieram a culminar em mudanças substâncias promulgadas na Constituição Federal de 1988, nos Artigos 231 e 232, que a princípio reconhece os indígenas como comunidades organizadas, com legitimidade, para em juízo, defender seus direitos e interesses inclusive podendo acionar o Ministério Público.

Dentre os direitos reconhecidos inclui-se a língua, os costumes, crenças e tradições, por serem estes que farão com que se mantenha viva a cultura indígena. Para tanto, garante-se no Art. 210, o direitoaos conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino fundamental, no que se refere à aprendizagem da língua materna e portuguesa, presando a sua maneira própria de aprender. Ainda quanto ao direito à educação bilíngue e intercultural aos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Bra-

sileira, promulgada em 20 de dezembro de 1996, no Artigo 78 determina que a União em consonância com os demais entes federativos deverá implantar programas integrados de ensino e pesquisa, visando possibilitar a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural para alcançar os seguintes objetivos:

> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. (BRASIL, p. 25, 1996)

Os objetivos propostos na Lei n° 9.394/ 96 passam a ser regulamentados pelos RCNEI com o intuito de propor diretrizes parao ensino nas escolas indígenas,e então define como objetivos gerais da área de línguas:

> • Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
>
> • Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país.
>
> • Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
>
> • Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s). (BRASIL, 1998, p. 128)

Outros fatores importantes ocorreram para a efetivação da educação escolar indígena bilíngue e intercultural, a saber: em 1999, com a aprovação da Resolução nº 3 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação fica definido que as escolas indígenas passam a ser tratadas como instituições de ensino com diretrizes específicas, diferenciando-as das "escolas rurais", como antes eram denominadas; no ano 2000 institui-se o Plano Nacional de Educação queestipula como meta a oficialização da "escola indígena" como via de garantira especificidade do modelo de educação bilíngue e intercultural.

No entanto, somente em 2005, estabelece-se a Pactuação com o MEC de uma agenda que criasse um novo patamar de compromisso e responsabilidade institucional com uma educação escolar que respeitasse os projetos de futuro dos povos indígenas. Esta pactuação ocorreuna I Reunião Ordinária do CONSED, sobre Educação Escolar Indígena em Manaus e documentada na Carta do Amazonas de 05 de abril de 2005.

Diante disso, podemos concordar comGrupione (2006) ao argumentar que:

> Embora não pareça, é muito recente a proposição de que os povos indígenas têm direito a ser o que sempre foram, a decidir seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programa de educação e de saúde específico. (GRUPIONE (2006, p. 34)

No que se refere especificamente aos avanços quanto às garantias legais ao ensino de línguas, tanto materna, quanto a segunda língua já são notórios, apesar de que as políticas públicas voltadas a esta área ainda encontram-se implantadas de forma tímida, como afirma Monserrat (2006) que o Governo Federal ainda não apresenta uma política linguística de fato para as sociedades indígenas.

> Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como "bilíngue, intercultural, específica e diferenciada...". É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na "alfabetização bilíngue" e, sempre que possível, na elaboração de materiais "bilíngues" a serem utilizados na escola. (MONSERRAT, 2006 *apud* NUNES, 2012, p. 18)

Apesar das deficiências apontadas, a base legal aqui apresentada garante ao povo indígena obter uma nova visão de futuro, visto que fica claro que é dever do Estado oferecer-lhes uma política linguística bilíngue e intercultural que favoreça o fortalecimento da culturaindígena, nos variados aspectos. No entanto, concordamos com Monserrat (2006) ao vislumbrar uma possibilidade de êxito, e considera isto como uma singela ambição, mas acredita que é necessário planejamento e ações efetivas no sentido de realmente haver mudanças nesse processo. Dessa forma contemplaria os anseios do povo mebêngôkre expresso nestes depoimentos[6] ao referirem-se à língua portuguesa: "quando a criança crescer ela precisa aprender a língua, quando tiver algo de mal, ela consegue ter melhor atendimento pra ela", e "todos precisam aprender para viver melhor, aprender a língua portuguesa, escrever, ler, falar para entender os direitos e deveres".

[6] Depoimentos de dois participantes da pesquisa de Mestrado, Nunes (2012).

A comunidade compreende a importância do ensino da segunda língua como mecanismo que os possibilite vida mais digna junto à sociedade emergente e de certa forma reafirma sua própria identidade, tendo em vista que: "as línguas não são meros instrumentos de comunicação (...), elas "são a própria expressão das identidades de quem delas se apropriam". "Logo quem transita em diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). Sendo assim, certamente espera-se contar com políticas educacionais eficazes e que atendam as expectativasem relação ao ensino de língua oferecido às crianças e jovens indígenas.

4. Considerações finais

No decorrer desta discussão tratamos de aspectos importantes em relação à aquisição do português como segunda língua para o povo mebêngôkre. Inicialmente apresentamos algumas definições de linguagem e língua e analisamosaimportância e complexidade linguística em função da diversidade existentes no mundo, em especial no Brasil, o que o torna um país multilíngue, apesar da insistente prevalência do português em detrimento às demais.

Quanto ao processo de aquisição da segunda língua dos indígenas mebêngôkre, evidentementenão difere muito dos aspectos que contemplam os demais povos indígenas, que certamente também consideram algo relevante. Esperam contar com a escola como um instrumento para alcançarsua autonomia e não para manter o teor repressivo existente no decorrer da história, tal qual descrita por (FREIRE, 2004):

> [...] quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. (FREIRE, 2004, p. 23)

Neste caso, a função da escola foi de certa forma distorcida, pois contribuiu para o desaparecimento da cultura dos estudantes indígenas. "Assim, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas".

No percurso histórico de lutas por reconhecimento da identidade indígena, iniciado em meados de 1950 até o presente momento, podem ser observadas algumas conquistas, quanto à garantia dedireitos, independente da etnia a que pertencem, inclusive no que diz respeito ao ensino bilíngue e intercultural, bem como, quanto ao dever do Estado em

promover políticas públicas que atendam as demandas existentes e que contraponha ao modelo de escola implantada no início.

A concepção repressivaem relação aos povos indígenas aos poucos vem desaparecendo, mesmo que de forma lenta, mas sabemos que os desafios para que esses direitos sejam reconhecidos e garantidos de fato, são inúmeros e possivelmente ainda levará muito tempo para concretizar-se, pois independe unicamente da promulgação de leis. Para tanto, não se deve esquecer que a efetivação das políticas educacionais para o indígenarequer comprometimento, engajamento e determinação dos agentes representantes das esferas federal, estadual e municipal, bem como o fortalecimento dos movimentos indígenas em prol de uma educação que contemple os preceitos estabelecidos nas leis, a exemplo do bilinguismo,e consequente, de um relacionamento intercultural pautado na dignidade e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE. Francisco Edvirges. A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural. In: *RBPG*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 299 a 322, dezembro de 2011. Disponível em ojs.rbpg.capes.goc.br. Acessado em 01/11/2019.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Legislativa do Brasil. Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. Disponível: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa. Acesso em 10 de novembro de 2019.

CATACHUNGA, Eli Leão (Ticuna). Autonomia indígena e escolha de rumos. In. I. C. de Souza; R. Lidório (Orgs). *A questão indígena – uma luta desigual*. 22. ed. Viçosa: Ultimato, 2008.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena. In: *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 143-59, 2008, editora UFPR. Dispo-

nível: http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11, acesso em 14 de novembro de 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis* – tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In. *Formação de professores indígenas*: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LEA, Vanessa Rosemary. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis*: os Mẽbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Universidade de São Paulo; Fapesp, 2012.

LÉVY. Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In. *Revista Famecos*. Porto Alegre. 1998.

MAIA, Marcus. *Manual de linguística*: subsídios para a formação de professores indígenas área da linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. Em Aberto. Ano 14, n. 63, julho/setembro. 1994.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue. In: CAVALCANTE, Marilda. C., BORTONI-RICARDO Stella (Orgs). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campina-SP: Mercado das Letras, 2007.

MODIM, Batista. *O homem, quem é ele?*: elementos de antropologia filosófica. Trad. de R. Leal Ferreira e M. A. S Ferrari; Revisão de Danilo Morales. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil; o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: *Grupioni*, L.D.B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NUNES, Raimunda da Silva. *Olhando a Escola: Concepções sobre a*

Educação Escolar da Comunidade Indígena Kayapó. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa-PT. Disponível em https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2715/TESE.pdf.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística critica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras*: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola. 1986.

_____. A Originalidade das línguas indígenas brasileiras. In: *Revista Brasileira de Linguística antropológica*. V. 9, n 1. Disponível: https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19521. Acesso em 20 de novembro, 2019.

SALANOVA, Andres Pablo. *A nasalidade mebêngôkre e apinayé*: o limite do vozeamento soante. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001. 93p.

SILVA. Tomás Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula*. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE INCENTIVO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Nilo Marinho Pereira Junior (UFT)
nilo@uft.edu.br
Valéria da Silva Medeiros (UFT)
medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

Partindo da premissa de que muitos alunos têm chegado à universidade com poucas habilidades de escrita e leitura; e que a leitura literária pode contribuir de forma significativa para a formação de leitores; este trabalho é um recorte da dissertação defendida pelo autor e tem como objetivo apresentar a biblioteca universitária como um espaço de incentivo à formação de leitores literários. Para sustentação teórica deste trabalho, faremos uma incursão nas seguintes temáticas: dificuldade de leitura e escrita dos alunos no ensino superior, a relação do leitor com a leitura no processo de formação de leitores, o papel das bibliotecas como promotora de ações de incentivo à leitura e o processamento de letramento. Em relação à metodologia, este trabalho terá uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, sendo bibliográfica e estudo de caso. Será descrito a importância da biblioteca no processo de formação de leitores literários na universidade. Para tanto serão descritas e analisadas algumas ações de incentivo à leitura realizadas na Biblioteca Professor Severino Francisco da UFT. Este trabalho apresenta, como resultado, a relevância da biblioteca como um espaço que soma esforços no processo de formação de leitores, permitindo que os alunos tenham acesso à leituras literárias, mas que os livros também circulem na universidade.

Palavras-chave:
Biblioteca. Leitura literária. Incentivo à leitura.

ABSTRACT

Assuming that many students have arrived at university with few writing and reading skills; and that literary reading can contribute significantly to the formation of readers; this work is a clipping of the dissertation defended by the author and aims to present the university library as a space to encourage the formation of literary readers. For theoretical support of this work, we will make an incursion into the following themes: difficulty reading and writing of students in higher education, the reader's relationship with reading in the process of training readers, the role of libraries as a promoter of actions to encourage reading and processing literacy. Regarding the methodology, this work will have a qualitative approach of descriptive nature, being bibliographic and case study. The importance of the library will be described in the process of training literary readers at the university. Therefore, some actions to encourage reading carried out at the Professor Severino Francisco Library of the UFT will be described and analyzed. This work presents, as a result, the relevance of the library as a space that adds efforts in the process of training readers, allowing students to have access to literary readings, but that books also circulate in the university.

Keywords:
Library. Literary reading. Incentive to read.

1. Introdução

Formar leitores é um processo que exige colaboração dos diversos profissionais envolvidos com a educação, como professores, bibliotecários, pedagogos e outros. Desde o ensino básico, vários esforços são direcionados para que os alunos desenvolvam suas habilidades leitoras. Contudo, infelizmente, no processo educacional algumas dificuldades estão aparecendo e influenciando de forma negativa na formação leitora de muitos alunos. Como consequência disso, temos diversos alunos chegando à universidade com dificuldades de leitura, sendocomuns as reclamações de professores que percebem em seus alunos universitários a dificuldade com leitura e a escrita, o que impactará diretamente na formação geral desse aluno, seja qual for a área que ele estiver vinculado.

É importante ressaltar que no ensino superior, não existem muitas preocupações relacionadas com a formação de leitor, justamente pelo fato de, teoricamente, esperar-se que o aluno chegue neste nível educacional com facilidade de leitura e escrita. Por isso, a preocupação específica dos cursos se direciona em formar profissionais e não se prendem à formação dos alunos como leitores. Desta forma é muito importante que espaços como a biblioteca, que tem contato direto com o aluno e com a leitura, tenham uma atenção especial para esta formação, sendo utilizada como ferramenta que colabore na formação do leitor.

Na biblioteca, o leitor tem acesso a diversas literaturas que podem ser exploradas, com o intuito de desenvolver cada vez mais suas habilidades com a leitura, podendo este leitor ter a liberdade para escolher o que deseja ler, de acordo com a sua vontade. Sendo também um local propício para aqueles que não possuem recursos para comprar livros, pois, nas bibliotecas, eles podem ser acessados de forma gratuita.

Em relação à formação do leitor literário, a biblioteca pode ser considerada como uma mediadora, pois ela seleciona e disponibiliza diversos materiais que poderão interessar ao leitor e, dependendo da forma que a biblioteca trabalhe, esta pode atender diretamente a necessidade do usuário. Castro Filho (2012, p. 33) mostra a importância da biblioteca para seus leitores, ponderando que:

> [...] a biblioteca deve ser participativa com os seus leitores, uma vez que ela seleciona o acervo e adquire obras levando em conta o perfil dos seus

> leitores e o público que irá saborear as palavras. Daí o seu papel de uma espécie de aconselhamento que consiste na indicação de obras para o leitor, o que não nos deixa esquecer as palavras de Ranganathan, quais sejam, "todo leitor tem o seu livro e todo livro tem o seu leitor". (CASTRO FILHO, 2012, p. 33)

É importante ressaltar que o maior motivador para o desenvolvimento da leitura é que o leitor tenha, principalmente, prazer com o material que irá ler, e esse prazer, como é citado por Castro Filho (2012), faz parte da função da biblioteca, que, depois de traçar o perfil de seu usuário, pode ser mais direta ao indicar leituras que o ajudem a desenvolver ainda mais o ato de ler.

Este artigo é um recorte da dissertação *A Biblioteca Universitária Professor Severino Francisco e suas ações de incentivo à leitura na UFT*, defendida pelo autor sob a orientação da coautora deste artigo, abordando uma visão da leitura no universo da biblioteca universitária. Assim, foi retirado para este artigo uma visão da relação existente entre as bibliotecas e o incentivo para formação de leitores.

Desta forma, partindo do pressuposto que os alunos tem chegado à universidade com poucas habilidades de leitura, este artigo tem como objetivo analisar a importância da biblioteca, de forma especial a universitária, no processo de formação de leitores a partir de ações de incentivo à leitura. No que tange a metodologia, a pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho descritivo, sendo desenvolvida, por meio de levantamentos bibliográficos, conceitos sobre formação e leitores literários, o papel da biblioteca na formação de leitores e o processo de letramento literário. Também serão analisadas algumas ações de incentivo à leitura, realizadas pela biblioteca Prof. Severino Francisco da Universidade Federal do Tocantins.

O universo da pesquisa será a Biblioteca Professor Severino Francisco da UFT, que é uma biblioteca universitária, mas que atende toda a cidade de Araguaína e região, por ter um acervo mais desenvolvido. Devido o alcance desta biblioteca, além de procurar contribuir com a formação de leitores na universidade, também tem interesse com a comunidade em geral, realizando ações que atendam a todos.

2. Biblioteca e formação de leitores literários

Falar sobre formação de leitores requer que deixemos de lado a ideia de "contos de fadas" de que a leitura não exige trabalho e esforço, é

preciso ser sincero com o leitor. Para que se chegue no dito "prazer pela leitura", é necessário, como salienta Azevedo (2004, p. 38), "treino, capacitação e acumulação", exigindo do leitor uma determinada dedicação. Contudo, é importante saber que mesmo exigindo algum esforço, a recompensa ainda leva a uma leitura prazerosa e que gera mais conhecimento.

Azevedo (2004, p. 38) ainda chama atenção para que se tenha cuidado com os ditos "pseudoleitores", descritos pelo autor como pessoas que indicam várias leituras, mas, na maioria das vezes, não tem o costume de ler. Essas pessoas podem afastar leitores da leitura, justamente por tentar mostrar que a leitura prazerosa não exige nenhum tipo de esforço. É importante que as pessoas que se dedicam à formação de leitores tenham real comprometimento com a leitura, tendo hábitos constantes e relacionamento fiel com os livros. Desta forma, ao motivar outras pessoas à leitura, não existirá dificuldade por parte do mediador, pois ele conhece e sabe como se relacionar com a leitura.

Ao trabalhar a formação do leitor, é preciso criar entre este possível leitor e o texto uma relação de intimidade, descrita por Azevedo (2004, p. 39), como "... uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e a liberdade de interpretação [...]". Desta maneira, o leitor poderá sentir-se à vontade para ir em busca de leituras que lhe sejam agradáveis, não tendo relação de obrigatoriedade com elas, o que poderia interferir no desenvolvimento pelo gosto da leitura.

Imagine se a personagem Liesel Meminger, da obra "A menina que roubava Livros", do autor Markus Zusak, fosse recriminada pelo primeiro livro que leu, um manual para coveiros; talvez uma leitura pesada e não apropriada para aquela menina, mas que a tocou de uma forma impressionante, que fazia com que ela sempre sentisse o interesse de voltar à ler aquele livro. É importante que não exista pressão, no que se refere ao processo de interpretação daquilo que está sendo lido, o leitor deve ser livre em relação ao seu entendimento do texto e ao que deseja ler.

E, desta forma, ressurge um pensamento que já vem sendo há muito tempo trabalhado por diversos autores, que é deixar de lado as diversas burocracias e regras que muitas vezes acompanham o ensino de leitura, em que os alunos devem ler e responder a questionários, não tendo liberdade para fazerem suas próprias interpretações. Principalmente na universidade essa formação de leitores deve ser pensada de uma forma mais envolvente e sem muita enrolação, pois a dinâmica é outra, o ritmo

é outro.

Silva (2009, p. 28), ao falar sobre formação de leitores, apresenta-nos dois quesitos fundamentais, que são: "a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros". Esses dois quesitos deveriam ser trabalhados por duas peças fundamentais no ensino, que são os professores e as bibliotecas, contudo, segundo a própria autora, infelizmente não tem funcionado desta forma no ensino básico, pois ainda existem divergências no que é responsabilidade de cada um.

No que se refere à "motivação para a leitura", é importante que, na universidade, também, tenhamos pessoas interessadas pela leitura e que motivem os alunos e demais indivíduos da comunidade acadêmica. Ressaltamos que, neste caso, não falamos apenas de professores, mas também de bibliotecários, técnico-administrativos e dos próprios alunos que já possuem afeição pela leitura, podendo, assim, desenvolver ações que ajudem no desenvolvimento do desejo pela leitura.

O segundo quesito, "disponibilidade de livros", relaciona-se com a necessidade de acesso a livros literários, que ainda é muito escasso na realidade brasileira. Por isso, a importância das bibliotecas neste processo de formação de leitores. No contexto desta pesquisa, temos as Bibliotecas Universitárias, que são as responsáveis por oferecer aos acadêmicos, além dos livros técnicos relacionados ao seu curso, também, livros literários, dando ao leitor possibilidades que muitas vezes ele não tem para ler esse tipo de livro.

Articulando estes dois quesitos fundamentais para a formação de leitores, podemos dizer que a biblioteca universitária precisa ter muitas e boas obras literárias para serem oferecidas para seus usuários, mas, também, precisa ter pessoas que os motivem a usarem este tipo de acervo, que muitas vezes ficam esquecidos nas estantes, aguardando um possível leitor corajoso que se disponibilize a sair um pouco de seus livros técnicos e dê uma oportunidade para as leituras literárias; e para assim, termos concretamente a formação de leitores acontecendo na universidade.

As bibliotecas têm a responsabilidade de oferecer aos usuários acesso às mais diversas informações. Conforme Castrillon (2011, p. 37), elas devem oferecer "[...] um acesso real e universal à informação", desse modo, é importante que seja oferecido aos alunos universitários, não apenas as obras científicas, mas, também, outros tipos de obras, como as literárias.

Apoiados nas palavras de Eco (1994) ao nos tematizar que provavelmente desde os tempos de Augusto e de Constantino, as bibliotecas já tinham como objetivo motivar as pessoas ao hábito da leitura, mostrando que a biblioteca já desde muito tempo apresenta um papel bem maior que apenas guardar livros e documentos, ela é também responsável pela formação de leitores na sociedade. Eco (1994, p. 9) ainda reforça seu pensamento, ao apresentar as deliberações da UNESCO, que postula "que uma das finalidades da biblioteca consiste em permitir que o público leia os livros".

Paulino (2004) ressalta que é importante que se tenham pessoas que auxiliem no processo de pré-escolha das obras literárias que serão apresentadas para seleção dos alunos, pois, dependendo da forma que forem apresentados os textos literários para este leitor, ele poderá desenvolver o gosto por esse tipo de leitura, ou pode nunca mais querer ter contato com textos literários. Assim, é apresentada a importância da biblioteca como mediadora na formação dos leitores, pois é onde se pode ter um trabalho de pré-seleção das obras literárias que serão apresentadas para os leitores e, mais ainda, tem-se a oportunidade de pensar maneiras interessantes e chamativas de oferecer a leitura para este leitor.

É certo que a utilização da biblioteca na formação de leitores encontrou durante muito tempo uma barreira, pois era constante um embate entre bibliotecários e professores que divergiam sobre o papel de cada um dentro deste espaço. Isto dificultava a execução de atividades concretas e eficazes de incentivo à leitura.

O que costumava acontecer e ainda acontece em alguns locais é que, conforme nos apresenta Silva (2004), muitos professores desconhecem a melhor forma de usar as bibliotecas no ensino da leitura e acabam obrigando seus alunos a frequentar este espaço de qualquer maneira, sem nenhum planejamento de ação que os envolvam de fato. Desta forma, ao contrário do que se espera, acaba criando barreiras nos alunos em relação à leitura, muitas vezes eliminando qualquer possibilidade de este desenvolver o gosto pela mesma.

É fundamental que professor e bibliotecário encontrem uma forma de juntos oferecerem propostas que possibilitem concretamente a utilização das bibliotecas na formação dos leitores, para que em um trabalho conjunto permitam que os alunos desenvolvam mais e mais o interesse pela leitura. Agindo assim, é possível que se melhore a situação da leitura no Brasil, apresentada por Silva (2004, p. 70) como "marginaliza-

dora e discriminatória".

Com o desenvolvimento da profissão, o bibliotecário foi mudando a concepção sobre o seu papel e consequentemente da biblioteca na sociedade, passando a inserir em sua formação e preocupações profissionais ações relacionadas a literatura e leitura, deixando de ser apenas responsável por armazenar e disseminar informação e passou a contribuir de forma direta na formação de leitores. Isto só foi possível pela quebra de paradigmas e redescobertas de seu papel educacional como podemos ver:

> [...] os bibliotecários começaram a se mobilizar no sentido de redescobrir e dar mais ênfase à dimensão educativa de suas práticas e, o que talvez seja mais importante, a acionar a sua imaginação criadora no sentido de elaborar programas para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a formação integral do leitor. A descoberta de novas funções – inserindo-se aí uma preocupação mais incisiva com os problemas da leitura – ainda serve para aproximar os bibliotecários dos professores através de diálogos mais frequentes, geradores de propostas conjuntas [...]. (SILVA, 2004, p. 73)

Ao assumir um novo papel, o bibliotecário tem dialogado mais com professores para que juntos possam promover atividades voltadas para o incentivo da leitura, permitindo que os alunos realmente encontrem na biblioteca possibilidades e experiências agradáveis de leitura. Assim, a biblioteca tornou-se um lugar para diversas atividades de incentivo à formação de leitores.

É importante perceber que a biblioteca universitária, assim como a escolar e pública, possui um papel muito relevante nessa formação de leitores, pois por meio delas e nelas, podem ser elaboradas e concretizadas ações voltadas para incentivo da leitura, como tem acontecido em muitas universidades, mas que não tem tido muita visibilidade.

3. Ações de incentivo à Leitura na Biblioteca Professor Severino Francisco da UFT

Antes de apresentarmos algumas atividades desenvolvidas pela biblioteca voltadas para a leitura, é importante saber que, as bibliotecas são classificadas de acordo com o público que atende, com suas funções e com as atividades desenvolvidas.

Temos como exemplos as bibliotecas escolares, que são direcionadas para os alunos da escola; temos também as bibliotecas públicas,

que procuram atender os usuários de um estado ou de uma cidade; outro tipo de biblioteca é a Biblioteca Nacional que tem como principal função resguardar toda a produção do país. No caso das bibliotecas universitárias, as suas funções e as atividades estão relacionadas a atender a comunidade acadêmica em geral, oferecendo suporte informacional para o bom desenvolvimento dos cursos presentes na instituição.

Desta forma, as bibliotecas universitárias têm suas funções principais influenciadas pelas diretrizes dadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão este que determina os parâmetros para avaliações dos cursos existentes nas universidades. É comum a maioria das bibliotecas se ocupar das diretrizes determinadas pelo INEP e acabam tendo pouco tempo e oportunidades de direcionar sua atenção para eventos que fomentem a leitura literária. Apesar disso, felizmente, muitas bibliotecas ainda buscam, em meio a catalogações e a classificações, proporcionar oportunidades que tragam o acadêmico para mais perto da leitura.

Mesmo que, de forma tímida, a Biblioteca "Professor Severino Francisco" procurou realizar algumas ações que valorizassem e incentivassem nos alunos o interesse pela leitura. No início o primeiro projeto de incentivo à leitura foi realizado com alunos da rede municipal de ensino, sendo uma forma de a biblioteca colaborar com a comunidade.

Depois disso, a biblioteca, ou por iniciativa própria ou em conjunto com o Sistema de Bibliotecas – SISBIB, passou a desenvolver outras atividades que fomentassem o interesse pela leitura e levassem os acadêmicos a buscar mais o contato com os livros literários, principalmente. Veremos algumas dessas ações, dos projetos e das atividades que foram realizadas, no decorrer destes anos na biblioteca da UFT de Araguaína Unidade Cimba, analisando sua relação com a contribuição na formação de leitores.

3.1. Projeto "O que você quer Ler?"

Para que o leitor crie laços com a leitura, um dos passos necessários é oferecer a ele a oportunidade de escolher leituras que lhe sejam agradáveis e chamem a sua atenção, para que, a partir desta experiência, ele comece a se abrir para novas leituras, chegando, inclusive, à leitura de clássicos da literatura.

Seguindo este pensamento, o SISBIB lançou, em outubro de

2010, o projeto Indique um livro, tendo como tema "O que você quer ler? Indique um livro para nossa biblioteca". Este projeto foi lançado para todas as bibliotecas do sistema, com o intuito de permitir que os alunos da instituição, também, participassem do processo de composição do acervo das bibliotecas da universidade, até então exclusivo das indicações dos professores.

Este projeto deu oportunidade para que muitos alunos pudessem solicitar livros que atendessem a seus desejos relacionados à leitura. Como foi mencionado, eles poderiam pedir livros técnico-científicos, mas também poderiam pedir livros literários, o que poucas vezes eram pedidos pelos professores, haja vista que suas solicitações precisam atender os PPC de seus cursos. Quando em algum momento eram solicitadas literaturas, era para atender as disciplinas do curso de Letras.

Na biblioteca "Professor Severino Francisco", foram disponibilizados para os alunos um espaço identificado com informações sobre o projeto e formulários para serem preenchidos com suas indicações. Em seguida, foram elaboradas, pela biblioteca, listas com as sugestões dos alunos e enviadas para a coordenação do SISBIB, que providenciou a compra dos itens.

Por meio deste projeto, foram comprados 49 títulos, somando 52 exemplares, sendo investido um total de R$2.663,62. Sendo que destes livros a maioria foram indicações de livros literários, como: "*Madame Bovary*", de Gustave Flaubert*;* "Os miseráveis", de Victor Hugo; "Memórias de minhas putas tristes", de Gabriel García Márquez; "A menina que roubava livros", de Markus Zusak; entre outros. É importante ressaltar que o livro "Madame Bovary", comprado neste projeto, aparece na lista de mais emprestados nos anos de 2012 e 2017 na biblioteca.

É importante lembrar que estas indicações foram feitas por alunos, mostrando que eles possuem interesse por leituras diferentes das científicas, tendo, assim, a oportunidade de ler livros literários de seu interesse, oferecidos pela biblioteca. Ressaltamos que muitos alunos, algumas vezes ou na maioria das vezes, deixam de ler justamente por não ter condições financeiras para comprar os livros literários que os interessam. Desta forma, este projeto foi muito importante para que alunos tivessem mais acesso à leitura literária por meio da biblioteca.

3.2. Semana do livro e das bibliotecas

Esperar, sem nenhuma ação específica, que o aluno pratique de forma autônoma a atividade da leitura, especialmente de livros literários, é algo desafiador, pois nem todos têm esta iniciativa e/ou o gosto estético. Torna-se, então, imprescindível a realização de eventos que tenham ações e/ou atividades voltadas para leitura; é uma forma de oferecer ao leitor novas chances de contato com livros e, assim, aumentar mais o seu relacionamento com a leitura.

Pensando nesta realidade, no ano de 2010, a equipe de bibliotecários do câmpus de Araguaína planejou e colocou em prática a "I Semana da Biblioteca e dia do Livro", realizada entre os dias 25 e 29 de outubro. Esse período foi escolhido devido ao fato de o dia 29 de outubro ser comemorado o dia nacional do livro. Além de comemorar o dia do livro, o evento objetivou, também, mostrar à comunidade acadêmica a importância da preservação de livros e da leitura, e ainda mostrar a produção cultural na universidade. Uma forma de fazer com que a biblioteca interagisse mais com todos da universidade.

O evento contou com diversas atividades envolvendo docentes, discentes e técnico-administrativos da UFT; contou, também, com a participação de professores da rede pública que trabalhavam em bibliotecas, fazendo uma interação entre a biblioteca universitária e a comunidade.

A primeira edição da "Semana da Biblioteca e dia do Livro" teve tão boa aceitação que foi inserida nas atividades gerais do SISBIB, passando a ser realizada em todas as bibliotecas do sistema, sendo considerado como um evento de extensão no âmbito da universidade.

Assim, até o ano de 2018, foram realizadas em toda a UFT três edições da Semana, cada versão com uma temática diferente, com o objetivo de chamar a atenção para uma realidade relacionada com as bibliotecas, conforme a escolha dos bibliotecários que compõem a equipe do SISBIB e fomentar o interesse pela leitura e contato com os livros.

A primeira edição ocorreu no ano de 2013, no período de 04 a 08 de novembro, com o tema "Preservar para não faltar", em que se trabalhou a conscientização com a preservação do acervo.

Já no ano seguinte, no período de 03 a 05 de dezembro, aconteceu a 2ª Semana do Livro e das Bibliotecas da UFT, naquele ano com o tema "Quem furta livros, furta oportunidades".

Essa temática se preocupou com a segurança do acervo, convidando a comunidade acadêmica para juntos combater o sumiço de livros do acervo. Com base nos relatórios e nos inventários realizados pelas bibliotecas, percebeu-se um aumento na quantidade de livros extraviados nas bibliotecas, despertando, assim, a necessidade para uma campanha de conscientização relacionada à segurança do acervo.

Neste ano, o objetivo do evento, como sempre, focou no incentivo à leitura e também na conscientização de que os livros, como patrimônio de todos, não podem ser desviados da biblioteca, pois prejudicará todos os usuários; também, foi incentivada a devolução de livros que foram extraviados do acervo.

Em virtude de diversos fatores que impossibilitaram a organização e a realização de uma nova versão do evento, apenas, no ano de 2018, foi possível realizar a 3ª edição da semana. O tema desta edição foi "Bibliotec: tecnologia na Biblioteca", que fomentou reflexões sobre a utilização das novas tecnologias no âmbito das bibliotecas. O tema foi escolhido devido à realidade da tecnologia digital, que cada dia mais toma conta das atividades cotidianas. De forma particular, a biblioteca não está fora desta realidade, principalmente no que diz respeito ao fato de estar sempre buscando disponibilizar serviços *on-line* para seus usuários, como é o caso da *homepage* do SISBIB.

Ressaltamos que, além do incentivo à leitura, como é comum em todas as edições do evento, o foco desta semana estava voltado para apresentar as tecnologias utilizadas pela biblioteca para melhor atender seus usuários, incentivando e ensinando a utilizar alguns serviços pouco acessados.

Apesar de cada edição ter uma temática específica, com diversas atividades, como palestras, oficinas e outras, ligadas ao tema proposto, sempre são realizadas atividades que contemplam o incentivo à leitura, que é o que nos interessa neste trabalho. Vejamos algumas atividades realizadas nas edições da "Semana do Livro e das Bibliotecas da UFT", na Biblioteca Professor Severino Francisco, ressaltando que à maioria das atividades apresentadas estiveram presentes em todas ou quase todas edições. Segue a descrição das atividades:

1. **Varal literário**: foram expostos em um varal na biblioteca, textos produzidos por alunos, por professores e por técnicos-administrativos, junto com textos de autores consagrados. Foi uma oportunidade de incentivar a produção de textos

literários, bem como motivar a leitura de produções literárias acadêmicas;

2. **Tenda de leitura**: espaço montado no pátio em frente ao prédio da direção, para realização de dinâmicas de leituras, em parceria com professores. Sob a responsabilidade das professoras Hilda Gomes e Eliane Testa, foram realizadas dinâmicas que proporcionaram um maior contato dos alunos com contos, com poesias e com outros textos literários. Na tenda, foi montado o varal literário, além de lançamento de livro e realização de um sarau literário;

3. **Feira do escambo**: essa atividade proporcionou a oportunidade de troca de livros, podendo o interessado levar um livro que já tinha lido e trocar com outra pessoa por outro livro. Assim, além de fazer circular os livros já lidos que costumam ficar parados em casa, também, foi uma forma de motivar as pessoas para fazerem novas leituras. É importante ressaltar que esta é uma atividade muito esperada e requisitada pela comunidade acadêmica;

4. **Espaço literário**: em um espaço da biblioteca, foram colocadas poltronas e alguns livros literários, para que os leitores pudessem, ao passar pelo local, parar e realizar uma leitura, mesmo que breve;

5. **Livro aventureiro: pegue, leia e repasse!** Foram espalhados, por diversos locais da universidade, livros literários com um bilhete informando que ele era para leitura e depois deveria ser repassado para outros leitores.

Essas atividades foram realizadas com o intuito de fomentar o interesse e a busca por leituras literárias. Ressaltamos que todas as atividades realizadas nas semanas são muito importantes, inclusive as palestras que foram realizadas, sendo oportunidades de aproximar os usuários da biblioteca, bem como de alertar para assuntos fundamentais para o uso daquela. Contudo, para esta pesquisa, foi dado destaque para as atividades que envolvessem diretamente a leitura.

3.3. Rodas de conversa: falando sobre leitura

No ano de 2018, na III Semana do Livro e das Bibliotecas da

UFT, a biblioteca "Professor Severino Francisco" realizou duas atividades que destacaram bem a formação de leitores. Por isso, será apresentado, em um tópico diferente, devido à relevância para esta pesquisa. Essas ações foram as rodas de conversa, sendo uma voltada para professores da rede pública que trabalham em bibliotecas e outra para os alunos dos diversos cursos da UFT câmpus de Araguaína.

Foram realizadas duas rodas de conversa, "Falando sobre Leitura" e "Além da Leitura", distintas em horários e com públicos diferentes, porém com a mesma temática voltada para a leitura. Pessoas com repertório em leitura foram convidados para falar sobre suas experiências com outras pessoas interessadas neste tema. Vejamos como aconteceu cada uma dessas rodas.

A roda de conversa "Falando de leitura" teve como público-alvo os professores da rede pública de ensino, inclusive alguns ex-alunos da universidade, que estão lotados nas bibliotecas das escolas que trabalham. Também estiveram presentes alguns alunos da graduação do curso de letras da UFT, totalizando 30 participantes.

Como podemos observar, no Relatório III SEMANA (2018), foi descrito que este evento se deu a partir de três exposições orais de uma doutoranda e dois mestrandos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT; todos os três professores da rede pública estadual de ensino, pesquisadores de leitura. Os temas apresentados foram:

- Bibliotecas escolares e leitura – Doutoranda Núbia Régia;
- Leitura e transformação social na escola – Mestranda Edileuza Batista;
- Leitura e poesia nas escolas – Mestrando Leomar Alves.

Cada um dos convidados falou um pouco dos temas propostos, falando de realidades tanto de suas experiências em sala de aula, bem como das experiências construídas em suas pesquisas. Em seguida, foi dada a palavra para os participantes, passando a ter um momento livre de conversa, com diversas trocas de experiências e aprendizado relacionado à leitura nas escolas em que trabalham.

A segunda roda de conversa foi direcionada aos acadêmicos da universidade, sendo convidados alunos de todos os cursos, apesar de a presença ter sido, principalmente, de alunos do curso de letras. O tema desta roda foi "Além da leitura", relacionado ao projeto que motivou esse

momento. Pois, como foi abordado no decorrer deste trabalho, para que se forme leitores literários, é muito importante que as pessoas que já tenham repertório com a leitura possam dar exemplos e, assim, motivar outros possíveis leitores. Daí surge a ideia de apresentar um projeto de leitores literários para outros alunos.

É importante ressaltar que o projeto "Além da Leitura" foi um projeto de extensão coordenado pelos professores Dra. Eliane Cristina Testa e Dr. João de Deus Leite, junto com um grupo de alunos que se propuseram a realizar leituras de livros literários em conjunto e trocar suas percepções acerca dos livros lidos. Em alguns momentos, eram convidadas pessoas para debater sobre algum livro específico, inclusive em escolas estaduais, onde os membros do grupo algumas vezes levavam o projeto para ser apresentado. No decorrer do projeto foi elaborado um blog, em que os alunos partilhavam um pouco de suas reflexões durante o projeto. Por fim, no mês de agosto de 2019, foi lançado o livro "Além da leitura: cartografias de leitura e escrita", organizado pelos professores que coordenaram o projeto.

A roda "Além da Leitura" contou com dois momentos, tendo início com uma palestra da professora Dra. Valéria Medeiros, falando sobre a história da biblioteca no Brasil, mostrando a importância das bibliotecas e da leitura na formação cultural de nosso país. Após a fala da professora, teve início o segundo momento, com a participação dos alunos do projeto "Além da Leitura".

Seis alunos levaram seis obras literárias de que eles gostaram mais durante a leitura no decorrer do projeto. Cada aluno fez uma pequena exposição sobre a obra lida, seguido de suas considerações, despertando, no público presente, diversas reações como interesse em ler a obra apresentada, bem como concordância ou discordância dos comentários daqueles que já haviam lido os livros citados.

É interessante mostrar que foram abordados livros diversos, passando por leituras regionais, nacionais e internacionais, algumas atuais outras clássicas. Vejamos, no quadro 1, as obras literárias apresentadas na roda de conversa e os nomes dos alunos que as abordaram.

Quadro 1: Obras apresentadas na Roda de Conversa "Além da Leitura".

Obra literária	**Aluno**
"Dom Casmuro", de Machado de Assis.	Felipe Maranhão
"A morte do bordado", de JJLenadro.	Débora Carvalho

"O conto da ilha desconhecida", de José Saramago.	Jherllison Monteiro
"O extraordinário", de R. J. Palacio.	Thais Helena Oliveira
"O menino de pijama listrado", de John Boyne.	Andressa Carvalho
"O cortiço", de Aluísio Azevedo.	Andreia Leodoro

Fonte: "Adaptado de" III SEMANA (2018, p. 2).

Foi importante a grande aceitação dos alunos nesta roda de conversa, sendo contabilizadas as presenças de 43 participantes, pois a intenção era despertar o interesse deles pela leitura literária a partir das experiências de outros alunos. Além de mostrar que é possível ler literaturas na universidade mesmo tendo outras leituras teóricas e técnicas para se realizar no decorrer de sua formação.

Por fim, tanto as rodas de conversa, como o projeto "O que você quer ler?" e a Semana do Livro e das Bibliotecas da UFT, são representações de práticas exitosas realizadas na Biblioteca Professor Severino Francisco que colaboram com a formação de leitores na universidade.

4. Considerações finais

Formar leitores é um processo árduo que exige bastante atenção e esforços de todos que trabalham com educação, contudo para que essa formação aconteça é importante que sejam utilizados meios e ferramentas que facilitem este processo, permitindo que os usuários tenham mais êxito em seu desenvolvimento leitor. Por meio deste trabalho foi possível observar que as bibliotecas podem e devem ser um desses facilitadores no desenvolvimento de leitores.

Seja por ser um espaço fisicamente adequado voltado para leitura ou por ser um espaço com acervo literário que pode ser utilizado para fomentar a leitura, a biblioteca apresenta-se como um "coringa" que deve ser utilizado por professores e demais pessoas que trabalham para desenvolver a leitura.

Utilizando a biblioteca universitária como universo da pesquisa, foi possível perceber que quando bem utilizada a biblioteca permite que muitos usuários, desenvolvam um gosto e/ou interesse pela leitura, especialmente a literária, que muitas vezes não existiam antes de chegar na universidade. E mais, a biblioteca apresenta-se como um espaço que de-

senvolve uma intimidade entre leitor e leitura.

É necessário destacar que a biblioteca é muito importante para toda comunidade acadêmica e comunidade externa, levando informação e contribuindo com o conhecimento de todos. No que se refere à leitura literária, a biblioteca possui um acervo rico, mas pouco utilizado, o que nos leva a um desafio institucional de promover mais ações que incentivem a leitura literária entre os acadêmicos. Mas é importante lembrar que esse desafio, também, deve ser expandido para a comunidade externa, pois além de um compromisso acadêmico a biblioteca é chamada ao compromisso social.

Outro ponto importante que devemos destacar ao final desta pesquisa é a importância das ações de incentivo à leitura que devem ser realizadas pela e na biblioteca, pois não basta ter um espaço e um acervo parado, pois mesmo que tenhamos público que busquem a leitura na fonte, também é necessário fazer circular os livros e trazer outros leitores para o espaço da biblioteca.

Desta forma é importante, que não apenas em bibliotecas universitárias, mas em todas as bibliotecas, existam parcerias entre professores, bibliotecários e demais agentes envolvidos com a educação, para desenvolver ações que permitam a formação e o desenvolvimento de leitores em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

III SEMANA DO LIVRO E DAS BIBLIOTECAS DA UFT: Relatórios de atividades realizadas – Biblioteca “Professor Severino Francisco”. Araguaína: UFT, 2018. 15p.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47

CASTRILLON, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CASTRO FILHO, C. M. Roger Chartier e práticas de leitura: uma abordagem para o campo da informação. In: SEGUNDO, J.E.S.; SILVA, M.R.; MOSTAFA, S.P. (Org.). *Os pensadores e a Ciência da Informação*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

ECO, Umberto. *A Biblioteca*. Lisboa: Difel, 1994. 29p.

PAULINO, Graça. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In: PAIVA, Aparecida et. Al. (Org.). *Democratizando a Leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 55-66

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca*. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004. 115p.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária & outras leituras*: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216p.

A CIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO SOB O PRISMA DA COMPLEXIDADE

Carla Bastiani (IFTO)
carlabastiani@gmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
karylleila@gmail.com
Fadia Rodrigues Samra (UFT)
fadia.rodrigues@gmail.com
Camila Rodrigues Viana (UFMA)
teachercamilars@gmail.com

RESUMO

O presente estudo visa tecer uma breve reflexão acerca da ciência em construção, tomando como referencial teórico central os livros "Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora", de Bruno Latour (2000), e "A estrutura das revoluções científicas, de Thomas S. Kuhn" (2007), em uma tentativa de encontrar as possíveis conexões existentes entre os trabalhos mencionados, tendo como fio condutor a noção de complexidade proposta por Morin (2000). O objetivo primeiro é a tentativa de estabelecer um diálogo entre os referenciais aludidos, bem como entre outros que serão arrolados durante o desenvolvimento da explanação sobre a temática da ciência em construção.

Palavras-chave:
Complexidade. Interdisciplinaridade. Ciência em construção.

ABSTRACT

This paper aims to weave a brief reflection about science in construction taking as central theoretical books "Science in action: how to follow scientists and engineers society apart", by Bruno Latour (2000) and "The Structure of Scientific Revolutions", by Thomas S. Kuhn" (2007), in an attempt to find possible connections between works mentioned as having the notion of complexity proposed by Morin (2000) as conducting wire. The first objective is to attempt to establish a dialogue between alluded authors, as well as others which will be selected during the development of the explanation of the themes about science in construction.

Keywords:
Bruno Latour. Edgar Morin. Science in construction.

1. Introdução

"*A última coisa que se encontra ao fazer uma obra é o que se deve colocar em primeiro lugar" (Pascal, Pensée, frase nº 19, 1978), pois "sendo então*

> *todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediata e imediatamente, e todas se relacionando por um vínculo natural e insensível que liga as mais afastadas e mais diferentes, creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.*" (PASCAL, *Pensée*, frase nº 73, 1978)

É a partir da dialética expressa por Pascal na epígrafe citada que este ensaio irá ser delineado. O princípio do pensamento que permite estabelecer vínculos entre coisas que se apresentam, *a priori*, separadas e desconexas será o fio de Ariadne[7] que conduzirá ao longo do caminho a ser percorrido nesta pesquisa com vistas ao alcance do objetivo proposto, qual seja, refletir acerca dos seguintes questionamentos: É possível definir de maneira categórica o que é ciência? Existe um tipo de ciência que pode ser considerada ciência normal? Se sim, essa ciência tem um objetivo claramente delineado? O que pode ser considerado um paradigma científico, uma caixa-preta em relação à ciência ou à tecnologia? Ciência pronta e ciência em construção: quais são as suas particularidades?

São essas questões e outras, que surgirão em decorrência da explanação sobre as anteriores, que este ensaio se propõe a explanar. Tomando como referencial teórico central os livros "Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora", de Bruno Latour, e "A estrutura das revoluções científicas", de Thomas S. Kuhn, este trabalho se propõe a tecer uma teia, articulando algumas ideias apresentadas nos referenciais citados. O objetivo primeiro é tentar encontrar algumas possíveis conexões existentes entre os trabalhos mencionados para, em seguida, à luz de toda a teoria analisada, tecer considerações acerca das provocações suscitadas inicialmente, as quais servem de norte para este ensaio.

---

[7] Conforme a mitologia, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta. Retornando a Atenas, levou consigo a princesa. (*Desenrolando o fio de Ariadne*. Disponível em: http://www.unicamp.br/~hans/ mh/fio.html. Acesso em 23 de junho 2019).

Antes de iniciar as reflexões referentes às questões acima aludidas, cumpre mencionar que outros autores serão citados com o objetivo de auxiliar quanto ao alcance dos objetivosaqui propostos, dada a relevância das suas contribuições, sendo eles:Andrade (2012), Ávila-Pires (2007), Fazenda (1993), Henriques (2011), Minayo (2004), Neves (1996), Santos (2008) e Silva e Pinho (2011). Importa mencionar que, tendo como fio condutor a complexidade, este estudo será desenvolvido buscando subsídio primeiro na teoria proposta por Morin (2000), teoria essa que dá primazia a uma abordagem do conhecimento não fragmentado.

2. Conhecimento em rede: ciência e complexidade

De acordo com a etimologia, subjacente à palavra "conhecer" estão as seguintes ideias: *procurar saber, tomar conhecimento de, reconhecer*[8]. Nesse sentido, um pensamento segmentador descaracteriza a essência etimológica consoante à palavra apresentada, pois ao encerrar o conhecimento a um único objeto, suprimem-se as possibilidades de *procurar saber* a quais outros saberes esse conhecimento encontra-se vinculado, de *tomar conhecimento da* rede de relações significativas que compõem esse conhecimento, bem como de *reconhecer* a necessidade de um pensamento complexo para a construção de conhecimentos pertinentes.

Não é somente o ser que condiciona o conhecer, mas também o conhecer condiciona o ser; essas duas proposições geram uma a outra num circuito retroativo. Dito de outra maneira: a vida só pode autoorganizar-se com o conhecimento. A vida só é viável e passível de ser vivida com conhecimento. Nascer é conhecer (MORIN, 1999, p. 58).

O pensamento complexo não se reduz a uma concepção simplista e inócua de justaposição de conhecimentos. Antes de qualquer coisa, trata-se de perceber a relação de complementaridade existente entre os saberes. Em uma realidade cujo panorama é a complexidade, em que as esferas física, biológica, humana, social e política apresentam-se imbricadas e em constante interação, o processo de construção de conhecimentos só irá progredir quando a capacidade de contextualizar informações e de estabelecer conexões entre elas for estimulada e exercitada. Segundo Morin

[8] HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

(2000, p. 199), "Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma no nosso modo de pensar".

É prática comum correlacionar ciência e estudo sistemático. Assim sendo, define-se uma determinada área do conhecimento como científica quando esta possui um objeto de estudo próprio e um corpo de regras metodológicas definidas. Etimologicamente, ciência deriva do termo latino *scientia*, cujo significado era conhecimento ou saber. O dicionário Houaiss de língua portuguesa define ciência como "corpo de conhecimentos sistematizados que, adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenômenos e fatos, são formulados metódica e racionalmente" (HOUAISS, 2001, p. 715).

Diante do que foi aludido acima, percebe-se que, no cerne da noção de ciência, encontra-se subjacente a ideia de busca metódica por um determinado conhecimento inerente a uma área específica. Isto posto, cumpre indagar sobre o que pode ser considerado ciência normal. Nesse sentido, o termo ciência normal, conforme proposto por Kuhn (2007), refere-se à:

> [...] pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior. (KUHN, 2007, p. 29)

Desse modo, é possível entender ciência normal, conforme a abordagem proposta por Kuhn (2007), como sendo uma alusão àqueles trabalhos que durante certo tempo serviram como base de orientação das pesquisas a serem feitas pelas gerações de pesquisadores subsequentes pelo fato de delinear as questões e os métodos fidedignos de uma área de pesquisa.

Elucidado o termo ciência normal, cabe evidenciar qual é o seu objetivo. Em termos genéricos, se todo campo de investigação que recebe o adjetivo "científico" visa ao alcance de objetivo especifico, o que é atinente à ciência normal? À ciência normal cabe incrementar o paradigma estabelecido. Não é seu objetivo elementar apresentar novidades. Determinado o paradigma, cumpre à ciência normal articular as teorias e os fenômenos que já foram propostos por esse paradigma. Em outros termos, refinar o paradigma, aumentar seu alcance e precisão. Mas se à ciência normal não compete a busca por novidades, mas apenas fortalecer o paradigma, poder-se-ia apresentar uma deficiência nessa forma de proceder: a significativa restrição do campo de visão do cientista.

Trata-se de uma situação ambivalente. Remetendo ao senso comum: "uma faca de dois gumes". Se é inquestionável o fato de que essa atitude perpetrada pela ciência normal tende a restringir o panorama de investigação do cientista, é inegável que essa redução também contribui de forma expressiva para que haja o desenvolvimento da ciência, uma vez que delimitados certos problemas, o cientista a eles se dedica com maior profundidade, maior afinco, impelido pela confiança que tem no paradigma ao qual se encontra vinculado, acreditando em sua plausibilidade, confiando nele e comprometendo-se com ele de modo efetivo.

Mas o que acontece se, em determinado momento, o paradigma ao qual o cientista assenta as bases de sua pesquisa deixar de funcionar efetivamente? Antes de responder a essa questão, cumpre esclarecer o que é um paradigma científico, já que esse termo há pouco veio à discussão.

Kuhn (2007) considera paradigma "as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, oferecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 2007, p. 13). Em outras palavras, trata-se de um modelo de ciência que, durante um determinado período, torna-se referência para todo o fazer científico. Essa noção de paradigma científico aproxima-se daquilo que Latour (2000) denomina de caixa-preta. Tomando de empréstimo esse termo da cibernética, o autor designa de "caixa-preta" aquilo que já está estratificado como verdade, consolidado de forma indubitável, apesar de toda a complexidade e controvérsia relacionadas à sua constituição. Em suas próprias palavras "um caso encerrado, uma asserção indiscutível, uma caixa-preta" (LATOUR, 2000, p. 43). Em vista do exposto, paradigma científico e caixa-preta podem apresentar uma possível relação a partir do momento em que a noção de estrutura fechada de complexidade potencialmente alta se apresenta como um axioma comum a ambos.

A partir das considerações acima sobre o que Kuhn (2007) considera um paradigma, a título de exemplificação, é possível estabelecer uma associação entre essa noção com os paradigmas positivista (clássico) e alternativo (contemporâneo), assim como associar a crise do paradigma vigente com aquela pela qual passou o paradigma positivista diante da impossibilidade de responder consistentemente a todas as inquietações científicas que se apresentavam, do mesmo modo que a emergência de um novo paradigma pode ser comparada à emergência do paradigma alternativo, que surge como opção à ineficiência do paradigma positivista

em relação aos novos interesses científicos.

O primeiro paradigma reinou absoluto durante um determinado período como único modelo capaz de discernir, mediante a obediência ou não aos seus postulados, a ciência da não ciência. Uma das principais características desse modelo era desconsideração da relação entre o sujeito e o ambiente ao se estabelecer como axioma a generalização dos resultados independente do contexto. Em busca do rigor científico e da objetividade, tinha no método quantitativo o instrumental ideal de realização das pesquisas. Devido a essas características, encontrou abrigo no seio das ciências naturais, pois atendia bem ao seu principal propósito: buscar informações por meio de dados quantitativos que lhes possibilitasse estabelecer, testar e provar relações entre variáveis sistematicamente definidas.

Ocorre que, a partir do momento em queo ser humano, assim como sua vida política, social e cultural, tornaram-se objetos de investigação científica, o paradigma positivista, calcado em um instrumental de cunho quantitativo de pesquisa, não se mostrou suficiente para abarcar a complexidade que marca as relações humanas. Nesse momento, há a emergência do paradigma alternativo como uma resposta para essa questão.

O segundo paradigma emerge da constatação de que as abordagens unicamente quantitativas não eram satisfatórias para analisar o novo objeto de estudo em tela, abrindo-se espaço para o uso de técnicas qualitativas como forma de gerar conhecimento, pois diferentemente do paradigma anterior, nos estudos que se desenvolvem sob a égide do paradigma alternativo, o pano de fundo são relações humanas, o que se leva em consideração é a relação existente entre sujeito e mundo, a qual não pode ser expressa apenas à luz de dados quantitativos. Segundo André (1995, p. 17), foi Max Weber quem contribuiu de forma significativa para caracterização da pesquisa de natureza qualitativa ao enfatizar a compreensão como elemento que distingue a ciência social das ciências físicas e naturais. Assim sendo, a autora assinala que, para Weber, o objetivo da investigação deve contemplar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações no interior de um contexto específico, tomando como premissa o fato de que a realidade não é externa ao sujeito.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador a tarefa de buscar compreender os porquês das coisas. Na abordagem qualitativa, dá-se ênfase a interpretação, ou seja, o pesquisador busca aprofundar a sua compreensão

sobre o fenômeno estudado, que sempre estará relacionado a sujeitos ou grupos que realizam ações específicas em um contexto determinado, em uma construção social dos significados.

A complexidade vital do sujeito humano não pode simplesmente ser esquecida em função da busca por uma suposta objetividade desmedida na pesquisa científica como propunha o paradigma positivista por meio da abordagem quantitativa de pesquisa. Essa complexidade que permeia as relações humanas torna utópica a tentativa de generalização de resultados para contextos que, à primeira vista, apresentam características semelhantes, bem como impossível defender a ideia de identidade de meios culturais, uma vez que os sujeitos, enquanto seres complexos, são imbuídos de crenças, valores, visões de mundo, sentimentos e experiências diferentes, o que torna cada contexto singular. Isto posto, importa mencionar que determinadas variáveis, como: aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos não são passíveis de controle, apenas de interpretação.

De posse das informações e do exemplo ilustrativo acima, é possível compreender o que ocorre a partir do momento em que o paradigma dominante se esgota devido a uma crise de credibilidade em relação às bases estruturantes de seu conhecimento. Kuhn (2007) responde a essa questão da seguinte maneira:

> E a ciência normal possui um mecanismo interno que assegura o relaxamento das restrições que limitam a pesquisa, toda vez que o paradigma do qual derivam deixa de funcionar efetivamente. Nessa altura os cientistas começam a comportar-se de maneira diferente e a natureza dos problemas de pesquisa muda. No intervalo, entretanto, durante o qual o paradigma foi bem sucedido, os membros da profissão terão resolvido problemas que mal poderiam ter imaginado e cuja solução nunca teriam empreendido sem o comprometimento com o paradigma. E pelo menos parte dessas realizações sempre demonstra ser permanente. (KUHN, 2007, p. 45)

Eis que é a ocasião propícia para a emergência de um novo paradigma. A partir do momento em que o paradigma anterior não consegue responder aos problemas que se apresentam no interior de seu campo de conhecimento, quando surge uma anomalia incorrigível pelas bases do paradigma convencional, um novo paradigma se torna necessário. Em outras palavras, uma ruptura com o convencional faz-se necessária para que haja uma abertura para o novo, o que, certamente, não acontece de modo absolutamente pacífico, sem crises e contestações.

Tomada a consciência da anomalia, isto é, reconhecendo que as

expectativas paradigmáticas que orientam a ciência normal foram malogradas pela natureza, e tendo início uma crise, esta pode terminar de três formas: 1ª – a ciência normal revela-se capaz de resolver a questão; 2ª – o problema é rotulado e postergado à resolução por uma geração subsequente que disponha de instrumentos mais sofisticados; 3ª – a emergência de um novo candidato a paradigma, seguida de um esforço ímpar de seus correligionários para sua aceitação.

Quando um paradigma mais antigo é de modo total ou parcial substituído por um novo, inconciliável com o anterior, tem-se o surgimento de uma revolução científica. As revoluções científicas surgem como um mecanismo de inovação interno da ciência normal. Importa mencionar que as resistências por parte dos seguidores do antigo paradigma em relação à nova proposta se deve ao fato de que quando há uma transição entre um paradigma em crise e um novo não ocorre uma articulação entre o novo e o velho, mas sim uma completa "reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações" (KUHN, 2007, p. 116).

Porém, cumpre salientar que mesmo que as bases do paradigma antigo sejam suplantadas pelas inovadoras propostas apresentadas pelo novo paradigma, esse movimento de ruptura com o velho e abertura para o novo sempre será um "a partir de", ou seja, o novo paradigma se estrutura com base em uma negação, uma contestação, de algo outrora estabelecido e legitimado pela comunidade científica, que em outro contexto passou a ser analisado sob a ótica do ultrapassado, incoerente e assaz falho. Sobre o exemplo citado anteriormente, pode-se mencionar, nesse sentido que:

> Há efetivamente uma mudança no processo de investigação, entre o positivismo (indutiva) e a epistemologia contemporânea (dedutiva). Ainda que a epistemologia contemporânea tenha, no seu fundamento, uma ruptura, ela possui características herdadas do positivismo. Tais características não são suficientes para denominar de positivistas diferentes concepções de produção do conhecimento em ciências sociais.

Henriques (2011, p. 34) assinala que "as limitações de uma teoria abrem caminho para outras teorias que, nem que seja temporariamente, suprem as falhas das precedentes. Isso, sem dúvida, alimenta a pesquisa, em constante evolução".

Apenas quando o novo paradigma se mostrar, de fato, eficiente e funcional, é que poderá ser capaz de convencer seus opositores de que é

legítimo, e vir a se tornar aquilo que Latour (2000) denomina de caixa-preta. Para consagrar-se como uma caixa-preta, é necessário que todos os incontáveis erros que se manifestam ao longo fazer científico sejam dirimidos, conforme evidencia o autor no seguinte excerto:

> E por que se transformava em caixa-preta? Porque é uma boa máquina, diz o lado esquerdo de nosso amigo Jano. Mas não era uma boa máquina antes de funcionar. Portanto, enquanto está senda feita, não consegue convencer ninguém pelo seu bom estado de funcionamento. É só depois de depurados os infindáveis errinhos que se revelam a cada novo ensaio exigido por um novo grupo interessado, é só aí que a máquina, finalmente e de forma progressiva, é posta para funcionar. (LATOUR, 2000, p. 27)

Assim sendo, até o novo paradigma se estabilizar, arregimentar suas bases, a insegurança e a incerteza são duas constantes no espírito dos cientistas, pois modificar a concepção, os objetivos e os métodos de investigação de uma área de estudos não é algo que se faça sem conflitos e esforços consideráveis.

Nesse sentido, conforme descreve Feyerabend (1989 *apud* HENRIQUES, 2011, p. 26) "os cientistas são como os arquitetos, que constroem prédios de diferentes tamanhos e formas e que só podem ser avaliados depois de prontos, isto é, somente depois de terminado o alicerce. Esse alicerce pode ou não resistir à ação do tempo – nunca se sabe".

No caso específico do exemplo dado, não se trata, absolutamente, de atribuir prioridade de um paradigma em relação ao outro, ou mesmo da abordagem de pesquisa quantitativa em relação à qualitativa, pois não há sentido algum nessa postura. No caso das abordagens qualitativa e quantitativa, tanto uma como a outra podem conduzir o pesquisador ao alcance de resultados importantes acerca da realidade social, pois cada uma dessas abordagens tem seu papel, sua especificidade e sua aplicabilidade. Sobre essa questão, Minayo (2008) salienta que:

> Ao se desenvolver uma proposta de investigação e no desenrolar das etapas de uma pesquisa, o investigador trabalha com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho. (MINAYO, 2008, p. 54)

Tomando como referência a fala da autora acima, trata-se de reconhecer que a função primeira do método é tornar admissível a abordagem da realidade orientada pelas perguntas do pesquisador.

Em uma perspectiva de complementaridade, e não mais de su-

premacia de um paradigma em relação ao outro, Boaventura de Sousa Santos (2008) propõe um novo modelo de ciência, que surge da inter-relação entre as ciências naturais e ciências sociais, rompendo com o modelo totalitário das ciências naturais. O autor propõe a busca por um conhecimento mais amplo, que articule as diversas áreas das ciências, por meio de novas abordagens, que atualmente tomam forma nas perspectivas de análise do conhecimento inter e transdisciplinares. Segundo Santos (2008), esse novo momento da ciência:

> [...] é o resultado interativo de uma pluralidade de condições sociais e condições teóricas, resultado de importantes reflexões, onde o cientista problematiza sua prática cientifica, onde o conhecimento também remete ao conhecimento de si, das condições sociais, dos contextos culturais, organizacionais da investigação. É ainda um momento criativo e fascinante em momento de se despedir, com dor dos lugares conceituados, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos em busca de uma vida melhor. (SANTOS, 2008, p. 41)

Na esteira desse pensamento, no que tange à interdisciplinaridade, Fazenda (2001) esclarece que ela surgiu como oposição à primazia que certas ciências conferiam ao plano epistemológico, às organizações curriculares excessivamente especializadas, bem como a toda e qualquer proposta de conhecimento restritiva.

Assim sendo, uma possível definição da proposta do paradigma interdisciplinar é a que se segue: um redimensionamento do objeto de estudo a partir de enfoques múltiplos. Diversos enfoques e distintos olhares de vários autores para um mesmo assunto com vistas a tratar de forma menos simplista e reducionista um determinado objeto de cunho científico.

> A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. (FAZENDA, 1993, p. 40)

Partindo do pressuposto de que todo conhecimento mantém um diálogo constante com outros conhecimentos, o conceito de interdisciplinaridade pode ser compreendido como um processo de diálogo e cooperação entre as disciplinas em vista de um objetivo comum, de um eixo norteador, a partir do qual são realizadas ações coordenadas.

Já uma abordagem transdisciplinar tem em seu cerne a noção de pensamento complexo. Morin (2000) resume esse pensamento ao esclarecer que:

> O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que

> trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (*complexus:* aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (MORIN, 2000, p. 206)

Ávila-Pires (2007) salienta que é cada vez mais relevante se pensar na construção da ciência a partir de um viés transdisciplinar, uma vez que o tênue limite entre as áreas tende a desaparecer gradativamente, fazendo com que o conhecimento realmente se torne universal, na medida em que todos tenham acesso aos conhecimentos básicos de cada área.

3. Considerações finais

São as incertezas e dúvidas, as controvérsias e disputas que ocorrem antes de um paradigma, ou de uma caixa-preta, se legitimar que são os objetos da discussão proposta por Latour (2000). Esse autor volta seu foco de atenção para a ciência em construção e não para a ciência pronta e acabada. O que interessa para esse autor, isto é, a sua proposta na obra em tela, é percorrer o caminho que um fato científico atravessa para se estabelecer como tal. Nas próprias palavras desse autor "nossa entrada no mundo da ciência e da tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada" (LATOUR, 2000, p. 17). Para alcançar tal propósito, investiga, nos mínimos detalhes, o passo-a-passo dos cientistas em sua tentativa de conceber o que por ele é denominado de caixa-preta.

O autor acima mencionado mostra o caminho tortuoso e, muitas vezes, ingrato, que os cientistas percorrem em seu cotidiano, ou seja, a ciência acontecendo, o fazer científico, o lidar com objetos "quentes". Além disso, expõe todas as disputas e controvérsias que antecedem a consolidação de um fato, ainda que essa consolidação seja momentânea, em outras palavras, possa novamente ser questionada no por vir por outra comunidade de cientistas, que, inserida em outro contexto (social, cultural e econômico) analisa sob outro prisma, ou ponto de vista, o que havia sido legitimado, pois tomado como certo e verdadeiro, anteriormente.

Do mesmo modo, Latour (2000) evidencia toda uma gama de atores que fazem parte do processo de construção da ciência. Nesse sentido, demonstra a ligação direta que há entre o que é desenvolvido dentro dos laboratórios pelos cientistas e a sua atuação política perante instituições acadêmicas, esferas governamentais, patrocinadores, agências de fomento, etc. O que é deixado claro por esse autor é que impossível desvincular

a coletividade social da prática da ciência, uma vez que sociedade e ciência estão articuladas de tal maneira que se tornam fadadas ao fracasso as tentativas de analisá-las de *per si*, poisé impossível pensá-las de forma dissociada, uma vez que se encontram imbricadas, como dois lados da mesma moeda, como duas pontas de um mesmo fio.

Nessa perspectiva, em consonância com Silva (2011 *apud* SILVA; PINHO, 2011, p. 73), "as redes, formadas pela união de fios, entrelaçados por nós, são compostas por inúmeros atores, de natureza humana e não-humana, resultando numa construção híbrida. Esses atores são caracterizados por vivências marcadas pela sociedade e história de que fazem parte". Andrade (2012, p. 213) salienta que: "a noção de rede está conectada, correlacionada ao paradigma da complexidade [...]. É a fatia de um movimento que vem se consolidando na "contramão" de um paradigma simplificador[9], que é o paradigma hegemônico".

O que se pretendeu até aqui foi demonstrar como várias abordagens podem tratar de uma mesma questão, cada uma contribuindo com os conhecimentos de suas respectivas áreas para engrandecer a consistência da análise proposta. E é justamente isso o que o presente ensaio pretendeu realizar: um diálogo entre vários autores, que analisam sob vários enfoques, a temática da ciência em vias de se constituir ciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA-PIRES, F. D de. *Interdisciplinarity in fact and fiction*. R B P G.4(8): 217-226, 2007.

ANDRADE, K.S. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. In: *Domínios de Lingu@gem.* 6 (1): 205-225, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 2003.

[9] [...] o paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê, quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo. O princípio da simplicidade quer separar o que está ligado (disjunção), quer unificar o que está disperso (redução) (MORIN, 2001, p. 86).

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LATOUR, B. *Ciência em ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Trad. de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução de Jesus Paula Assis. São Paulo: Unesp, 2000.

MINAYO, M. C. de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. *O método 3*: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulinas, 1999, 286.

_____. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. In: Caderno de Pesquisas em Administração. 1, (3): 01-05, São Paulo, 1996.

SILVA, W. R.; PINHO, M. J. de. Construção de práticas de ensino e pesquisa interdisciplinares na pós-graduação em Letras. In: Dernival V. Ramos; Karylleila dos S. Andrade; Maria José de Pinho (Orgs). *Ensino de língua e literatura*: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 57-78

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antonia Aparecida Pereira Borges (UFT)
aparecida-b2007@hotmail.com
Davi Pereira Gomes (UFT)
dvgomesuft@gmail.com
Márcio Araújo de Melo (UFT)
marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda o modo como alguns alunos do Ensino Fundamental constroem a questão da coerência textual em suas produções de texto. A coerência, no âmbito dos estudos da Linguística Textual, é considerada como um fator de textualidade. Nesse campo, o conceito de coerência passou por diferentes definições, tendo em vista o escopo de cada fase da Linguística Textual. Interessa-nos, neste trabalho, pensar a coerência como princípio de interoperabilidade de texto, na vertente proposta por Kock e Travaglia (2001) e por Charolles (1978). Assim, objetivamos analisar e problematizar o modo como os alunos produzem a coerência de seu texto, quando a ele é demandado escrever em sala de aula. De possedas produções de textos, vamos particularizar para análise os seguintes elementos que constituem o fator de coerência textual: (1) Repetição (2) Progressão (3) Não contradição (4) Relação. Considerando esses elementos, mostraremos que a coerência responde pelo efeito de sentido de um texto, e que o aluno deve respeitá-los. A ancoragem teórica dar-se-á em autores como: Koch e Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). O método de análise é constituído pelo movimento de pensar a produção textual, como um objeto simbólico que é fruto das demandas escolares. Assim, a metodologia empregada para obtenção dos dados foi a análise textual da escrita de alunos do ensino fundamental II tendo como princípio norteador dessa análise a Linguística Textual.

Palavras-chave:
Coerência. Interpretabilidade. Metarregras Produção Textual.

ABSTRACT

This paper discusses how some elementary school students construct the question of textual coherence in their textual productions. Coherence, within the framework of textual linguistics studies, is considered as a factor of textuality. In this field, the concept of coherence has gone through different definitions, given the scope of each phase of Textual Linguistics. In this paper, we are interested in thinking about coherence as a principle of text interoperability, as proposed by Kock and Travaglia (2001) and Charolles (1978). Thus, we aim to analyze and problematize the way students produce the coherence of their text, when it is required to write in the classroom. With the production of texts, we will particularize for analysis the following elements that constitute the factor of textual coherence: (1) Repetition (2) Progression (3) Non-contradiction (4) Relation. Considering these elements, we will show that coherence accounts for the

meaning effect of a text, and that the student must respect them. The theoretical anchoring will be given to authors such as: Koch and Travaglia (2001), Marcuschi (1983), Michel Charolles (1978). The method of analysis is constituted by the movement of thinking the textual production, as a symbolic object that is the result of the school demands.

Keywords:
Coherence. Interpretability. Text production.

1. Introdução

Neste trabalho, faremos uma incursão em teorizações da Linguística Textual para mostrar de que como a coerência textual é construída em produções textuais de alunos da educação básica. É sabido que o texto se faz presente, cada vez mais, no espaço de sala de aula, inclusive como orientação de diretrizes oficiais, como aquelas encontradas no âmbito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, por exemplo. Não vamos entrar na discussão de que o texto, em muitos casos, foi levado para a sala de aula com outros pretextos. A nossa discussão já parte da perspectiva de que o texto, com todos os limites que ele pode impor à aula de língua portuguesa, a depender da prática pedagógica, figura como uma ferramenta metodológica relevante e promissora.

Se a questão do texto, nas aulas de língua portuguesa, pode ser considerada um caminho sem volta, trabalhos que analisem e problematizem o modo como ele abordado e trabalhado são relevantes e necessários. É que, a partir de situações pedagógicas concretas, podemos empreender discussões, avaliar percursos e gerar espaços de interlocução. Nesse sentido, a Linguística textual pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis para realização do trabalho com o texto em sala de aula. Torna-se importante o acesso aos novos conhecimentos no campo da Linguística textual, sobretudo em relação ao trabalho com as produções textuais no âmbito de sala de aula.

Este trabalho nasce das diversas inquietações que tivemos ao analisar as produções textuais, durante a realização dos Estágios Supervionados obrigatórios do Curso de Letras. A inquietação se intensificou, quando passamos a perceber o modo como o professor de língua portuguesa se endereçavam às produções textuais dos alunos. A correção, em geral, era realizada apenas para se atribuir nota, e a correção se voltava, quase sempre, para a intervenção gramatical, de acordo com a gramática normativa. Assim, o foco era os "erros" de grafia, de acentuação e de

pontuação. Não se levava em consideração o que os PCN ressaltam sobre o trabalho com a escrita no espaço de sala de aula. Não davam vasão aos processos linguísticos desenvolvidos nas produções de textos.

Essas inquietações nos motivaram a produzir este trabalho, levando em conta que os alunos precisam de repertório temático e linguístico para poder produzir textos e que, geralmente, os professores não atentam a essas questões. A Linguística textual se mostra como o aporte escolhido, dentre outras áreas que trabalham a escrita, para ancorar nossas investigações. É que, como já ressaltamos, estamos interessados em mostrar questões de coerência textual em produções de alunos da educação básica, tendo por base a prática pedagógica de uma professora.

Tomamos os conceitos e os métodos adotados por autores como Ingedore Koch (2001; 2010), Luiz Carlos Travaglia (2001), H. Iseberg (1976), Luiz Antônio Marcuschi (2006) e Michel Charolles (1978), sendo que deste último mobilizamos a noção das quatros metarregras. As metarregras que vamos utilizar para construir o trabalho de análise das produções textuais consistem em: (1) Repetição (2) Progressão (3) não contradição (4) relação.

A definição de coerência de que tratamos é "a possibilidade de se estabelecer sentidos para o texto, ou seja, é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo portanto ser entendido, como um princípio de interpretabilidade ligada a intelegibilidade" (KOCH; TRAVAGLIA, 2010, p. 21). Partindo dessa premissa, vamos discorrer um pouco sobre a linguística textual, centrando-se em sua última fase, que é a sociointerracional. De posse das produções textuais, iremos analisar e problematizar como os alunos formulam suas produções e como eles constroem sentidos em seus textos. Daremos, em nossa incursão teórica, ênfase às fases de como a linguística textual conceitua texto, de modo a mostrar que o texto é primordial nas aulas de língua portuguesa e como a Linguística textual, como dispositivo teórico-metodológico, pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto em sala de aula.

Tomando o texto em seu caráter sociointeracionista, configura-se também como objetivo deste trabalho destacar que é possível trabalhar com as produções textuais âmbito de sala de aula, partindo do princípio de que não existe textos incoerentes e de que a coerência é um princípio de interpretabilidade, ou seja, é a partir do texto que o leitor pode construir a coerência. Não existe uma forma correta e coerente de construção

de textos, mas os leitores, que ativando seus conhecimentos de mundo, constroem sentidos aos textos.

Neste trabalho, texto será entendido, como afirma Koch (2001),

> [...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escrito/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH, 2001, p. 10)

Partindo dessa citação, vamos considerar texto como um processo sócio-interacionista, como mencionado anteriormente, para podermos entender o processo de construção da coerência a partir das produções textual, desenvolvido no capítulo de análise. Faremos análises, buscando mostrar como os produtores dos textos deixam entrever a produção da coerência em seus textos, como ela é construída ao longo do processo escolar. Buscamos desenvolver, no capítulo metodológico, uma maneira metodológica de abordagem das produções textuais, lendo em consideração a entrevista feita com a professora de língua portuguesa e língua inglesa participante da pesquisa. Ela é professora de uma escola pública da rede de ensino municipal, da cidade de Carmolândia-Tocantins. A partir dessa entrevista, buscamos entender a relação dessa professora com a escrita em si e com o ensino pautado no texto.

Nas páginas que se seguem, o leitor encontrará um trabalho que aborda teorico-analiticamente as questões do texto, buscando, em nossa leitura e interpretação, transparecer o encantamento e o fascínio pela temática. Ao leitor, na leitura deste trabalho, cabe desfrutar um pouco do percuro que trilhamos para levar a bom termo este trabalho.

2. Coerência e texto

Quando focalizamos a relação entre coerência e texto, alguns questionamentos surgem, como levantou Koch (2005), quais sejam: (a) qual a contribuição da coerência para a constituição de um texto?, (b) Há sequências linguísticas que não se constituem texto? e (c) existe o *não texto*?.

Em primeiro plano, procuraremos responder ao que é a coerência e, em seguida, quais são os seus fatores de interpretabilidade, para que, assim, este trabalho possa ter uma sequência coerente. Consideremos, a seguir, as palavras de Koch e Travaglia (2005):

> É a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras e expressões, frases, parágrafos e capítulos, etc.), permitindo construi-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p. 45)

Essa discussão começa ocorrer, quando se percebe que os sentidos do texto não estão nele, mas que é, a partir do texto, que se constroem sentidos em si, o que depende de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais.

Esses fatores servem de base para se postular a afirmação de que o texto em si não é capaz de estabelecer uma constituinte de sentidos, mas que os critérios dependem da constituição da coerência. Para Beugrande e Dressler (1981 *apud* KOCH, 2001, p. 46), "há sequências linguísticas incoerentes que seriam aquelas em que o receptor não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre os conhecimentos e seu universo cognitivo". De modo semelhante aos referidos autores, Marcuschi (1983) também defende a ideia de textos incoerentes.

Michel Charroles (1978) afirma que, a partir da década de setenta, houve uma revisão da gramática de texto, porque se verificou que as sequências de frases não eram coerentes ou incoerentes, mas que dependia muito da situação em que essas sequências eram enunciadas e da capacidade do leitor em calcular os sentidos dos enunciados. Charolles (1989) escreve em seu artigo *Introdução aos Problemas da Coerência dos Textos* que não há textos incoerentes. Isso porque não há regras de boa formação de textos, segundo o autor, a construção de coerência vai depender muito dos usuários (do autor e, principalmente, do leitor) do texto e da situação. Segundo o autor, quando estamos diante de um texto, devemos ter atitude de cooperação para podermos entender e sempre agirmos como se o texto fosse coerente.

Até este ponto, expomos que a coerência faz parte da interpretabilidade do leitor e de que não existem textos incoerentes, mas que existem situações em que determinados textos produzem efeitos diferentes. E é o leitor que calcula os sentidos do texto, ou seja, é ele quem vai avaliar o texto, se ele é coerente ou se, para aquela determinada situação ou proposta, o texto não se enquadra. Essa realidade se apresenta, e muito, quando os professores estão avaliando produções textuais, em que se faz uma mera "correção gramatical" e não se observam os conhecimentos

que o aluno partilha nem o modo como ele desenvolve a sua produção textual. Não significa dizer que a qualquer texto ou a determinado amontoado aleatório de palavras o professor deverá atribuir sentido. Charolles (1989) afirma que todo texto possui uma carga semântica e que ele carrega consigo um determinado sentido, que pode ser válido dependendo da situação e dos conhecimentos que o leitor possui. Para isso, o autor atribui fatores de coerência.

3. Critérios de seleção e análise do corpus

Diante do questionamento central deste trabalho, que diz respeito ao modo como a coerência textual é produzida por alunos do ensino fundamental II em seus textos, o *corpus* de nosso trabalho de análise está circunscrito às seguintes quatro metarregras: (1) repetição, (2) progressão, (3) não-contradição e (4) relação. Trata-se de metarregras descritas por Charolles (1978), como temos considerado no trabalho. Essas metarregras buscam avaliar os conhecimentos linguísticos e a produção de sentido dos textos, ampliando, assim, os horizontes dos padrões normativos. Durante muito tempo, e ainda hoje, avaliaram-se as produções textuais pautados tão-somente nesses padrões. Como nos orienta Charolles (1978, p. 49), "com essas regras, as gramaticas de texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação), o que não deixa de aumentar o seu poder".

Para as análises, enfocaremos uma produção textual, que para os critérios que listamos evidenciaram métodos que podem ser avaliados considerando o gênero, a estrutura e, principalmente, a linguagem escolhida pelo produtor, às relações de mundo que são possíveis de serem identificadas no texto e seu contexto pragmático e semântico melhor. A produção é, respectivamente, de uma aluna do 6º.

Para procedermos a análises propriamente ditas, vamos apresentar, primeiro, em formato Recorte Discursivo (RD), a produção textual. Em seguida, vamos contemplar recortes de indícios textuais, tendo em vista cada metarregra, alinhavando esses indícios a nosso movimento de interpretação.

4. Enfocando as produções textuais: a tessitura da coerência

Neste trabalho, enfocaremos as produções textuais em si, conside-

rando o modo como os alunos escrevem seus textos. É preciso ressaltar que as produções textuais estão circunscritas a um ensino de língua, no caso, à língua portuguesa, que tem como base os efeitos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de língua portuguesa, do ensino fundamental. No âmbito dos PCN, mobilizam-se diferentes perspectivas teóricas para promover a constituição da língua portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem. Para citarmos duas perspectivas, podemos destacar a Linguística textual, com as questões dos gêneros de texto, e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com as questões da linguagem e sua constituição dialógica.

Por meio dessas perspectivas, e de outras, fundamenta-se a concepção de que o aluno, por ser um ser social, precisa ser levado a desenvolver competências e habilidades, de modo a se constituir como um ser humano que participa ativamente da produção e da recepção de sentidos. O aluno precisa ser levado a participar das diferentes esferas sociais, tendo por base a mediação que essas esferas exigem a partir de gêneros de textos específicos. Não é à toa que, no âmbito dos PCN, assumiu-se, radicalmente, a perspectiva da "competência discursiva".

Assim, a escrita assume um lugar de destaque, na escola, até mesmo pela sociedade grafocêntrica a que estamos expostos. O trabalho pedagógico com a escrita deve resultar em escritores de textos, que saibam, inclusive, pensar e repensar o texto em seus constituintes internos. Para se proceder à escrita de todo e qualquer texto, o aluno deve ser levado, por um lado, a arquitetar e a planejar seu texto e, por outro, a planear e a executar a escrita do texto. Há um trabalho complexo a ser feito com a escrita.

A produção textual a ser analisada é uma produção elaborada por uma aluna da turma de sexto ano. Vejamos no formato Recorte Discursivo, a produção:

RD 1

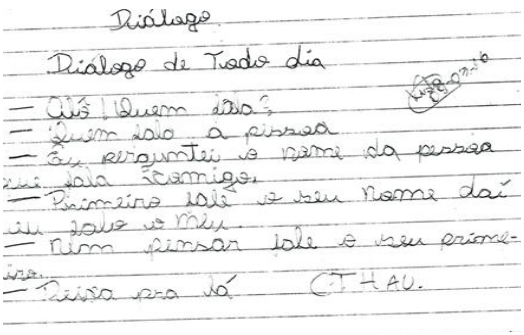


Figura 1: Primeira produção textual de uma aluna do sexto ano.

Diálogo

Diálogo de todo dia

1 – Alô quem fala?

2 – Quem fala a pessoa

3 – Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.

4 – Primeiro fale o seu nome daí eu digo o meu.

5 – Nem pensar fale o seu primeiro

6 – Deixa pra lá tchau.

Figura 2: Transcrição da produção textual da Figura 1.

Essa produção textual foi escolhida, dentre as várias outras produções, pelas suas características composicionais e linguísticas; inclusive, para mostrarmos a coerência em textos em que não aparecem todos os elementos de coesão, que chamamos de “conectores”, ou seja, as conjunções, as preposições e as demais classes de palavras.

4.1. Enfocando as metarregras: o caso da primeira produção textual

4.1.1. Enfocando a Repetição

Podemos perceber que o RD1 apresenta um texto, cujo título é "Diálogo de todo dia" e, acima do título, aparece à inscrição "Diálogo", que se trata da temática demandada pela professora. Após o título, a aluna escreveu um diálogo entre duas pessoas, que, no caso, trata-se de um diálogo que se passa através do telefone. Na produção textual, a aluna marca cada fala por meio de travessão. O travessão, gramaticalmente, expressa o turno de fala de cada pessoa do diálogo, servindo de base para marcar o discurso direto. Alguém assume a voz e diz na estrutura do diálogo, conforme destacou a aluna em sua produção.

Por mais que se trate do gênero "redação escolar", conforme fora demandado pela professora, a aluna em questão materializa seu texto no formato gênero "diálogo". Ela desenvolve a temática "diálogo", fazendo uma especificação, como dá a perceber já no título, de que o diálogo de que ela vai tratar é o do cotidiano. Como é sabido, todo diálogo tem como foco um objeto de discurso – "algo sobre o que se fala". A partir desse objeto de discurso, locutor e interlocutor passa a se correferir ou não, segundo ela mostrou em sua produção.

No caso do texto produzido pela aluna, ela passa a jogar exatamente com o processo de correferênciação entre os participantes do diálogo. No primeiro turno de fala, aparece o enunciado: "– Alô! Quem fala? ". Faz-se supor que o interlocutor irá se identificar, nominalmente, contudo ele assume o turno de fala, por sua vez, produzindo o seguinte enunciado: "– Quem fala a pessoa. ". Esse enunciado, com o verbo "ser", flexionado na terceira pessoa do singular, que aparece em elipse, quebra a expectativa de identificação da segunda pessoa que fala ao telefone. Em vez de aparecer alguma referência passível de identificar a pessoa, ocorre o sintagma nominal "a pessoa". O nome "pessoa", que aparece nesse sintagma, é genérico, não atendendo com êxito o que fora demandado pela primeira pessoa que fala ao telefone. Além disso, esse nome, por denotar, o traço semântico de [+ humano], soa como óbvio, já que só humano poderia atender ao telefone. No primeiro turno de fala, apareceu "quem fala" na forma interrogativa, já, no segundo turno de fala, essa expressão aparece na forma afirmativa. Há uma repetição da forma da língua "quem fala", com função diferente.

O diálogo segue seu fluxo com a primeira pessoa demandando o nome em si de seu interlocutor. Eis o terceiro turno de fala "– eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo". Nesse turno, o locutor, por meio do prefixo performativo "– eu perguntei...", acentua seu propósito de ter a sua pergunta respondida de fato. Após o prefixo, ocorre a proposição, "– o nome da pessoa que fala comigo". Nessa proposição, volta a se repetir o nome "pessoa", só que agora em co-referência com o sintagma "o nome", na tentativa de evitar o desligamento da comunicação. O locutor desse terceiro turno de fala vai circunstanciando as informações com mais detalhes. Por exemplo, nesse turno de fala, aparece o "prefixo performativo", em articulação com "o nome", seguido do sintagma preposicional "da pessoa", bem como do sintagma verbal "quem fala comigo". Dessa relação de formas da língua, resulta um turno de fala diferente dos turnos iniciais. Esse turno em questão mostra-se mais preciso em termos de informação, conforme a aluna foi construindo a sua produção.

Diante desse terceiro turno de fala, o interlocutor produz um quarto turno não respondendo em si ao que era esperado, como foi projetado pelo turno de fala anterior. O interlocutor passa a fazer a exigência de que só vai revelar seu nome se a outra pessoa com quem ele fala revelar o nome primeiro. Vejamos a estrutura linguística do turno de fala "– Primeiro fale o seu nome daí eu falo o meu". Percebemos que há repetição de "nome", do verbo "falar", flexionado ora na terceira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do singular. Trata-se, inclusive, de uma repetição que está em função da temática que é um diálogo através do telefone. Como a aluna foi textualizando, é um diálogo que passa a refletir sobre o próprio ato de acontecimento do diálogo. Sendo assim, a repetição de "quem fala", "nome", "seu nome" produz um efeito de sentido, inclusive de reiteração da temática do diálogo.

No quinto turno de fala do diálogo, o locutor, diante da demanda de que ele teria de se identificar primeiro, mostra-se irredutível e categórico sobre a revelação de sua identidade. Eis a estrutura linguística desse turno de fala: "– nem pensar fala o seu primeiro". Por meio do advérbio "nem", que gramaticalmente expressa negação, o locutor desse turno de fala nega-se a atender ao pedido e passa a dar uma ordem a seu interlocutor. Essa ordem expressa pelo verbo "falar", no modo imperativo, produz o efeito de que ele jamais irá revelar primeiro a sua identidade. Nessa ordem, aparece a referência ao nome por meio de elipse, isto é, da ausência da menção na frase. Por meio do símbolo vazio (**Ø**) da matemática, vamos marcar essa elipse: "[...] fale o seu **Ø** primeiro". Essa referência só é

possível de ser construída a partir dos turnos de falar anteriores.

No turno de fala seguinte, o locutor desiste de continuar o diálogo e se despede de seu interlocutor. Vejamos a estrutura linguística desse último turno de fala: "– deixa pra lá thau". Esse último turno de fala mostra que o diálogo foi interrompido por uma das pessoas envolvidas sem que eles obtivessem êxito no propósito do diálogo, que era passar uma mensagem em si. Contudo, há um desvio na manifestação do conteúdo da mensagem, já que outro assunto passou a ser foco do diálogo, a saber: a identidade de quem fala. No caso de um diálogo ao telefone, dado o conhecimento prévio de mundo, é sabido que essa identificação é pressuposta para se levar a bom termo a conversa.

4.1.2. Enfocando a Progressão

Para que um texto seja coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada, de acordo com Charolles (1978), sem, contudo, romper com a temática que é tratada no texto. Na produção textual em análise, a progressão diz respeito ao fato de os turnos de fala irem sendo apresentados no fluxo do diálogo. Cada locutor produziu seu turno de fala, como construiu a aluna produtora do texto, buscando fazer pensar que em algum momento o diálogo iria se desenrolar. O primeiro turno de fala mostra que, por ser o início, a primeira pessoa produz um enunciado típico de quem atende ao telefone, no caso se trata do enunciado "Alô.". Em seguida, ele produz uma frase interrogativa, a saber: "Quem fala?", demandando a identidade da outra pessoa, como já mencionamos na subseção anterior.

No turno de fala seguinte, a progressão dessa produção textual é construída pela ocorrência de uma frase afirmativa em que o locutor ressalta que quem está ao telefone falando é "a pessoa". Esse turno de fala quebra a expectativa de que a identidade de quem fala seria revelada. Como há essa quebra, e considerando que essa produção textual é um intertexto do poema "Diálogo de todo dia", de Carlos Drummond, produz-se o efeito de que um possível propósito seja mostrar que o diálogo do cotidiano produz muito mais desentendimento do que entendimento.

No terceiro turno de fala, a progressão ganha feição a partir da necessidade a que o locutor se vê em ter de reiterar, para seu interlocutor, o seu pedido, que, no caso, foi a revelação da identidade de quem fala do outro lado do telefone. A progressão se apresenta nesse turno de fala a

partir da ocorrência, por exemplo, do prefixo performativo "Eu perguntei". Como já destacamos na subseção anterior, esse prefixo cumpre a função de acirrar o propósito do locutor, que é saber a identidade da outra pessoa que fala. Em articulação a esse prefixo, há a co-relação com as expressões "o nome da pessoa" e "que fala comigo". A primeira expressão, normativamente, cumpre a função de objeto direto do verbo "perguntar", que se encontra no prefixo performativo. A segunda expressão, normativamente, desempenha a função de oração subordinada adjetiva restritiva. É que o locutor busca obter a informação precisa de quem fala com ele.

No quarto turno de fala, a progressão se materializa a partir da resposta que a segunda pessoa produz, expressando que a condição para que ele revele a identidade é a primeira pessoa revelar o nome primeiro. Há a tematização de uma condição, para que o nome seja revelado. A força semântica de "primeiro" incide sobre a expressão "fale o seu nome". Em seguida, ocorre o "daí", forma tipicamente da linguagem oral, denotando a força semântica de "em consequência". O "daí" está em uma relação com "eu falo o meu".

No quinto turno de fala, a progressão assume a forma a partir da negação que a primeira pessoa do diálogo produziu frente à condição imposta pela segunda pessoa do diálogo. A ocorrência do advérbio "nem" expressa que ela não está de acordo com a proposta feita pela segunda pessoa. Trata-se de um advérbio que encabeça a ideia de "negação", conforme já mencionamos neste trabalho. Esse advérbio incide, semanticamente, na relação sintagmática com "pensar". Após a negação, a progressão textual, conforme estruturado pela aluna em questão, assume a feição de uma ordem, tendo por base o verbo "falar" no imperativo afirmativo, seguido de seu objeto direto "o seu primeiro". Nesse caso, como já ponderamos na subseção anterior, ocorre, nesse objeto direto, a referência a "nome" em uma forma de elipse.

4.1.3. Enfocando a não contradição

Para que haja a não contradição, na esteira de Charolles (1978), é preciso que o texto, em seu desenvolvimento, não possua "elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior" (CHAROLLES, 1978, p. 61). Nessa produção textual em foco, a aluna mantém o princípio da não contradição, ao longo de seu texto. Do ponto de vista sintático-semântico e pragmático, as sequências

linguísticas em relação, em seu texto, não se contradizem. Ela vai jogando com os turnos de fala, tendo por tarefa mostrar a questão do desencaixe enunciativo entre os interlocutores do diálogo.

Para citarmos o princípio da não contradição funcionando nesta produção textual, podemos particularizar o caso dos dois primeiros turnos de fala do diálogo. Quando a primeira pessoa diz "Alô! Quem fala?", o verbo "falar", nessa frase interrogativa, produz referências, tais como: "Quem enuncia?", "Quem é o interlocutor?". Já a segunda pessoa produz outra referência para o verbo "falar" nesse primeiro turno de fala. Dada a resposta no segundo turno de fala, é possível dizer que a referência trabalhada para o verbo "falar" é "falar como faculdade humana". A aluna da produção textual em questão joga com esse desencaixe de referência, de modo a produzir, inclusive, certo efeito de humor.

O princípio da não contradição está funcionando justamente pelo fato de não aparecer, por exemplo, nesse segundo turno de fala, um enunciado do gênero: "Quem fala Ø o cachorro.". O verbo "falar", em sua estruturação semântica, comporta o traço de [+ humano], por exemplo. O próprio verbo já projeta sentidos, não sendo possível aparecer qualquer sequência linguística nessa projeção. Essas projeções assumem feições lógicas, como mostramos anteriormente. É que só pode atender ao telefone e falar "alô?"um ser humano.

4.1.4. Enfocando a Relação

Para que um texto seja coerente, "é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados" (CHAROLLES, 1978, p. 74). Desse modo, na produção textual em análise, podemos perceber que, desde o título, que é "Diálogo de todo dia", a aluna já mostra a temática que será contemplada em seu texto. Cria-se a expectativa de que ela mostrará como ocorre o diálogo do cotidiano. Ao desenvolver o texto, ela mostra o diálogo entre duas pessoas, que ocorre por meio do telefone, que há modos típicos de se atender ao telefone e de se despedir ao telefone. No caso em análise, a aluna do texto joga justamente com a prática comum de todo diálogo ao telefone, que é se identificar primeiro. Contudo, a resistência das duas pessoas em se identificarem gera um impasse, conforme vimos considerando neste capítulo, provocando o não acontecimento em si do diálogo. Ao contrário, o diálogo se intensifica até certo ponto em torno do propósito que é demandar a identificação do interlocutor.

Para dizermos da relação em si, nesta produção textual, podemos destacar que o primeiro turno de fala "Alô! Quem fala?" já mostra que se trata de um diálogo que se passa ao telefone. Charolles (1978) vai trabalhar com a perspectiva de que o texto precisa, de forma fundamental, estar ligado com o mundo possível do leitor. A aluna, considerando a projeção de interlocutor de seu texto, apresenta de maneira clara o mundo simples e convencional que é atender ao telefone, por exemplo. Nesse diálogo do cotidiano, tendo por base o tom de seu texto, ela busca mostrar que não é só o ato de atender ao telefone, mas o diálogo pressupõe entender o outro. Essa busca pelo entendimento se mostra com clareza nos seguintes turnos de fala:

1 – Alô! Quem fala?

2 – Quem fala a pessoa

3 – Eu perguntei o nome da pessoa que fala comigo.

Figura 3 – Turnos de fala constantes da primeira produção textual.

Desse modo, dada a natureza da análise que estamos construindo, podemos ressaltar que a aluna aborda um fato comum e constitutivo de todo diálogo do dia a dia, que é o desentendimento e a não-comunicação, quando se está em um processo de comunicação. A aluna não aborda um fato desconhecido, pouco provável. Ela tematiza, em seu texto, um fato que acontece na vida e no cotidiano dos leitores.

5. Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar e problematizar o modo como a coerência textual ganha circunscrição em produções de texto de alunos da educação básica pública. Por se tratar de um dos fatores de textualidade, considerados formais no âmbito dos estudos da Linguística textual, a coerência responde pelo efeito de sentido que o texto produz. É que os elementos linguísticos que estruturam o texto constroem sentido, na medida em que eles são postos em relação no texto. Como ressaltamos, neste trabalho, o conceito de "coerência textual" passou por mudanças no percurso de desenvolvimento da Linguística textual. De uma concepção estritamente linguística, passando por questões pragmáti-

cas, até uma dimensão dos gêneros textuais, a coerência se mostrou como sendo um fator de textualidade instigante e intrigante.

No âmbito do ensino, esse fator de textualidade se mostrou ainda mais instigante e intrigante. É que o aluno, ao escrever seu texto, mobilizando os fatores de textualidade, por sua conta, submete sua produção textual ao olhar avaliativo do professor. Este, por sua vez, de posse do resultado, necessita ler e intervir no texto do aluno, não perdendo de vista os fatores de textualidade. Em geral, quase sempre, o critério de avaliação é: "o texto do aluno faz sentido? ". Contudo, chegar a uma definição plausível e operacionalizável de "fazer sentido" não se constituiu como tarefa fácil. O grande desafio, para os professores de Língua Portuguesa, foi delimitar os momentos em que o texto do aluno faz ou não sentido. Dito de outro modo, do momento em que o texto é ou não coerente.

Com base nessas considerações, o presente trabalho buscou trazer à tona as questões do texto, em sala de aula, vislumbrando a perspectiva do modo como as produções dos alunos fazem sentido. Sobretudo, a perspectiva do modo como essas produções se materializam, em termos de efeito de sentido. Essa produção, como já destacamos, são frutos da prática pedagógica de uma professora, que, comumente, trabalha a escrita em sala de aula. Ela demanda, sempre, que os alunos escrevam. No caso específico, trata-se de uma professora sensível à proposta do texto.

No decorrer do trabalho, fizemos um percurso pelas fases da Linguística textual, sempre procurando evidenciar o texto como ferramenta fundamental do trabalho do professor em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de Língua Portuguesa, do ensino fundamental, como documento oficial, contribuíram para a reformulação do ensino. É que o texto passou a ser ponto de partida, de passagem e de chegada para o ensino de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, queremos que o nosso trabalho contribua com os professores de língua portuguesa, de maneira a lançar luz na complexidade que é empreender uma correção na produção textual do aluno. Buscamos recolocar a questão da escrita em outros termos. Longe de concebê-la como um resultado em si, defendemos a perspectiva de que ela é um processo complexo que deve ser encarado, em sua complexidade, inclusive no momento da correção. Defendemos, também, que trabalhar com texto na perspectiva da construção da coerência pode contribuir para que o processo de avaliação do professor se torne mais viável e com mais clareza na hora de empreender relações de sentido com o texto do aluno.

Para finalizarmos, esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir para a discussão do ensino de língua portuguesa, no que con-

cerne ao fato de se trabalhar com o texto e a com a produção textual em sala de aula. O trabalho com a produção textual deve se configurar tal qual uma boa trajetória de ensino, deve ser um instrumento que possibilite ao aluno saber sobre seus avanços, suas dificuldades, sobre aquilo que ainda deve ser desenvolvido em sua aprendizagem. Além disso, deve possibilitar ao professor um diagnóstico de sua prática pedagógica por meio de um diálogo com o aprendizado do aluno. Nessa medida, acreditamos que este trabalho, entre outras contribuições, possa servir também de referência teórica para o professor de língua portuguesa da educação básica, servindo de base para o desenvolvimento da prática de produção textual e do modo como trabalhar com o texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M, VOLOCHINOV, V, N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa, história, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, PUCSP. 1998. p. 101-119.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BUARQUE, Regina Lucia. Reescrita de textos na escola: efeitos da interferência de uma professora em processos de produção textual. In: *Revista eletrônica de educação de Alagoas*. V. 01. n. 01, 2013.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Ler e escrever – uma mera exigência escolar?*. Fala outra Escola. Gepec. São Paulo, 2010.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; Paulo OTONI, Paulo. *O texto: leitura e escrita*. 3. ed. revisada. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grünfield Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Grünfield Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed., 2. impr. São Paulo: Contexto, 2009.

LUIZ, Antonio Marcuschi. *Gêneros textuais*: Reflexão e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MUSSALIN, Fernanda; Anna Christina BENTES (2001) (Orgs). *Introdução à Linguistica*: domínios e fronteiras. V. 1 e 2. São Paulo: Cortez, 2001).

A CONSTRUÇÃO DO FEMININO NA LITERATURA INDÍGENA: IDENTIDADE E DIFERENÇA

Paola Efelli Rocha de Sousa Lima (UFT)
paola@fest.edu.br
Walace Rodrigues (UFT)
walace@uft.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa busca mostrar uma reflexão acerca da poesia indígena brasileira, com base nos Estudos Culturais, sobre a figura feminina e as diferenças que formam as identidades representadas nos textos. Tomamos como caso de estudo dois poemas da poeta indígena amazonense Márcia Wayna Kambeba, retirados de seu livro intitulado "Aykakyritama (Eu moro na cidade)", de 2013. Este trabalho deu-se por meio de um estudo teórico e tomou como instrumento uma revisão bibliográfica, acrescida da análise de dois poemas. Vale salientar que a mulher ocidental passou por um longo período histórico de subjugamento e inferiorização. Durante muitos anos elas não podiam estudar, votar ou trabalhar fora de casa, pois elas tinha apenas a função de cuidar do lar e procriar. No matrimônio elas eram "propriedade" dos maridos, que poderiam fazer o que quisessem com elas, até matar. Nesse cenário, a mulher foi excluída, silenciada e marginalizada. Quando se trata da mulher indígena, essas características são distintas, pois o espaço reservado à mulher indígena é rigidamente marcado na sociedade, e isso parece se refletir nas produções poéticas analisadas. Entender a literatura indígena na voz de uma mulher indígena significa entender o papel da mulher indígena na contemporaneidade. Nosso resultado preliminar demonstra que os Estudos Culturais podem ser de grande valia para auxiliar na análise de poesia indígena, pois esse campo de conhecimento busca trabalhar com conceitos fora da tradição ocidental e que abarcam as identidades dos povos não ocidentais.

Palavras-chave:
Feminino. Estudos culturais. Literatura indígena.

ABSTRACT

This research shows a reflectionon Brazilian indigenous poetry, based on Cultural Studies, on a female figure and differences that form as identities represented in thetexts. We take as case study two poems of Amazonian indigenous poet Márcia Wayna Kambeba, retired from his book entitled "Aykakyritama (I live in the city)", 2013. This work was done through a theoretical study and as an instrument. bibliographic review, plus the analysis of two poems. It is not eworthy that a Western woman went through a long historical period of subjugation and inferiority. For manyyears, they could not study, vote orwork at home, as they had only the function of taking care of the home and other people. In marriage they were the "property" of their husbands, who could do what they wanted with them, even killing them. In this scenario, a woman was excluded, silenced and marginalized. When dealing within digenous women, these characteristics are distinct, the space reserved for indigenous women is rigidly marked in society, and this seems to reflect in the poetic productions analyzed. Understanding

indigenous literature in the voice of an indigenous woman means understanding the role of indigenous women in contemporary times. Our preliminary result demonstrates that Cultural Studies can be of great value to assist in the analysis of indigenous poetry, as this field of knowledgee seeks to work with concepts out side the Western tradition that embrace the identities of non-Western peoples.

Keywords:
Feminine. Cultural studies. Indigenous literature.

1. Introdução

A mulher ocidental passou por um longo período histórico de subjulgamento e inferiorização, durante muitos anos não podia estudar ou trabalhar fora de casa, tinha apenas a função de cuidar do lar e procriar, o objetivo da mulher era apenas o casamento. No matrimônio, era propriedade da marido, que poderia fazer o que quisesse com ela, até matar. Nesse cenário, a mulher foi excluída, silenciada e marginalizada. Mas quando se trata da mulher indígena essas características são divergentes, podemos perceber isso por meio da literatura indígena, e notamos que existe muita força e resistência nas ações das mulheres indígenas que não são observados na mulher ocidental.

Essa resistência indígena pode se manifestar por diversas forma de arte, na cultura, na dança, nas pinturas e artesanatos. Uma forma e manifestação escolhida por nós foi a literatura, na voz de uma mulher indígena.

A mulher ocidental alcançou um certo reconhecimento no campo literário, mesmo que algumas autoras ainda se escondam atrás de nomes masculinos, mas esse é um espaço que ainda precisa ser conquistado pelas escritoras indígenas, pois os cânones literários são de origem ocidental e masculina.

Nesse cenário, a literatura indígena representa a resistência do povo indígena que luta por reconhecimento, por seu território e pelo direito de permanecer em uma terra que originalmente era sua, até a invasão dos portugueses.

É nesse cenário de força e resistência que apresentamosos aspectos de identidade marcados pela diferenças nos textos da autora indígena Márcia Kambeba, em seu livro "Aikaritama" (eu moro na cidade), em uma análise da literatura indígena tomando como base os estudos culturais, para que possamos entender um pouco do papel da mulher indígena na atualidade.

2. Historicidade

O percurso histórico feminino ocidental foi marcado por inferioridade, preconceito e estigmas, na esfera social, política eaté mesmo no seio familiar. A mulher enfrentou, e enfrenta até hoje, preconceito no modo de pensar, de agir, de vestir e de escrever. Durante muito tempo foi considerada incapaz de pensar por vários filósofos do século XIX, como Schopenhauer (*Apud* GASPARETTO, 2002), ao afirmar que a mulher tinha cabelos longos e pensamentos curtos. Além disso, relatos históricos afirmam que o aprendizado da leitura e da escrita priorizavam apenas os meninos (ZILBERMAN, 2009).

Com base nisso, a mulher ocidental não era considerada uma cidadã, visto que não podia estudar, trabalhar fora de casa, votar ou ser votada, esses direitos foram conquistador por meio de muitas batalhas, protestos e mortes. Segundo Maria Berenice Dias (2010), "O lugar dado pelo Direito à mulher sempre foi um não-lugar. Sua presença na História é uma história de ausência. Era subordinada ao marido, a quem precisava obedecer".

E nesse cenário a mulher ocidental foi excluída, silenciada e marginalizada. Quando se trata da mulher indígena, essas características são diferentes, pois as mulheres indígenas são um símbolo de força e resistência, essas características são evidenciadasnos textos de algumas autoras indígenas, como Márcia Kambeba, Graça Graúna e Eliane Potiguara. A literatura indígenaestána frente de combate ao esquecimento indígena promovido pelo discurso nacional dominante, que procura colocar o indígena em um "não lugar", sem identidade e sem território, essas autoras lutam para que a cultura indígena seja preservada.

Essa luta pode ser vivenciada por meio dos textos de autoras indígenas, pois eles demonstram a tradição oral desse povo, desse modo, todas as informações sobre cultura, história e demais conhecimentos diversos desses povos sãotransferidos de geração em geração por meio da oralidade, é por isso que os anciões das tribos são os mais respeitados, pois são os sujeitos detentores do maior conhecimento sobre a aldeia. Entretanto,alguns especialistas afirmam que quando o indígena escreve deixa de ser indígena, porque isso é incompatível com sua tradição oral (MUNDURUKU, 2018). Por conta desses fatores, escrever em uma língua ocidental é um processo difícil para o indígena.

Escrever não é uma tarefa fácil, e para o indígena,escrever em uma língua que não é a sua língua materna representa um desafio. Até

porque alguns estudiosos afirmam que não existe uma literatura indígena, e tal categoria só existirá quando a literatura for produzida em língua indígena e não em línguas ocidentais. Para Munduruku (2018, s/p), "está claro que haverá um outro passo a ser dado, que é escrever na própria língua e com parâmetros intelectuais desenvolvidos por pensadores indígenas. Nesse momento, diria, teremos uma literatura indígena".

Durante a colonização, os índios foram massacrados, e algumas etnias foram completamente extintas. A cultura do colonizador foi imposta a custo de extermínio e escravidão (MACIEL, 2013). Durante o histórico da população indígena, eles foram impossibilitados de escrever e expor seus costumes, suas crenças, sua história, assumindo um lugar de subalternidade social. Por isso a memória oral continuou sendo a única forma que os indígenas encontraram para registrar a sua história (GRAÚNA, 2012).

Nesse sentido, a formação do cânone literário ocidental foi construído com obras de autoria masculina, ocidental, branca e de classe alta,essa foi a composição dominante do universo literário do país, que determinou os códigos de representação e produção da área. Devido a isso, qualquer modelo literário que não corresponda aos já pré-constituídos por essa ideologia dominante está fadado ao fracasso, segundos alguns teóricos, por não ser considerado literatura. Aí está a justificativa para a subalternidade e exclusão de determinados grupos da pirâmide social e consequentemente do universo literário (REIS, 1992).

Os registros sobre os índios, que temos conhecimento nos estudos literários e históricos, são uma visão ocidentalizada do "selvagem" que vive na mata, usa roupa de penas e sobrevive da caça e pesca. Ao ter acesso a textos escritos por autores indígenas, o leitor pode conhecer a versão dessa história na voz do povo colonizado, que ficou silenciada durante anos.

Nesse cenário, o papel do intelectual pós-colonialista é criar e desenvolver espaços nos quais o subalterno tenha voz, onde ele consiga se pronunciar na certeza de que será ouvido (SPIVAK, 2018). Essa manifestação pode ser feita de diversas formas, pela música, por apresentações culturais, danças e vídeos. Dentre elas, uma forma de "dar voz" ao sujeito subalterno é por meio da literatura, pois por ela pode ser registrada toda a história ancestral desse povo, enfatizando suas batalhas, vitórias, conquistas, derrotas, crenças e cultura.

Nesse contexto de produção indígena, algumas autoras ganham

destaque no cenário nacional, dentre elas podemos citar: Eliane Potiguara, Graça Graúna e Márcia Kambeba. Esta última é a autora da obra objeto de análise desse artigo, a qual escreveu o livro "Aykakyritama (Eu moro na cidade)", tomamos alguns poemas para analisar a cultura indígena na voz da autora, sob a égide dos estudos culturais.

3. Questões de identidade

Antes de abordar a identidade feminina presente nos textos indígenas e a importância de se evidenciar a força da mulher indígena e a sua função na sociedade contemporânea, é necessário levantar alguns pontos clássicos sobre o conceito de identidade no cenário atual.

Tratar de identidade não é uma tarefa simples, apesar de ser um assunto muito discutido nas últimas décadas, falar de identidade intriga e coloca em questionamento os sujeitos analisados. Além do mais, esse tema possui duas vertentes principais de percepção: perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas (SILVA, 2014).

Trazendo essa perspectiva para o nosso campo de estudo, de um lado existem os teóricos essencialistas que defendem que há um conjunto de características autênticas e límpidas comum de todos os indígenas, por exemplo, e que elas não mudam com o passar do tempo, essas características são inerentes ao sujeitos, independente do lugar ou época em que estejam situados. Já a definição não essencialista, possui uma outra perspectiva: observar as diferenças ao invés das similaridades, entre os próprios indígenas ou entre os indígenas e os ocidentais, essa perspectiva também leva em consideração o que significa ser um indígena na atualidade, pois isso tem mudado ao longo dos séculos desde o período colonial.

Desse modo, segundo Silva (2014) para afirmar uma identidade, como por exemplo a indígena, é necessário não apenas coloca-la em oposição a outa identidade, mas também reivindicar essa identidade autêntica e verdadeira que não se modificou, mesmo com os passar dos anos, encontrando assim uma "verdadeira" identidade indígena.

Foi a partir da modernidade tardia que o sujeito começou a ser visto como um ser fragmentado e provido de muitas identidades, mesmo que essas identidades sejam mal resolvidas e por vezes contraditórias. Nessa perspectiva, é possível observar a identidade como algo que é entendido a partir das diferenças, e não mais como algo imutável. A identi-

dade não é algo hermético, ela é construída por meio de uma convecção social, que está relacionada com a representação (HALL, 2014).

Para nos aprofundarmos na questão de identidade, é necessário levantarmos alguns conceitos básicos e centrais envolvidos nessas discussões a respeito do tema, para compreendermos como a identidade funciona e como ela deve ser estudada.

Segundo Silva (2014), a identidade é marcada por abordagens essencialistas, no intuito de definir quem pertence ou não pertence a um determinado grupo identitário, colocando-a como algo fixo e imutável. Em outros momentos a identidade é percebida como algo inerente à natureza, como por exemplo as relações de raça e hereditárias, entretanto, as abordagens que aparecem com maior frequência estão relacionadas a uma versão essencialista, arraigadas a algum período histórico no passado que não pode ser mudado e está intimamente associado ao sujeito.

Ainda nesse contexto relacional, a identidade está associada também à convivência, definida por uma marcação simbólica, como uma bandeira nacional. Ela também está vinculada a condições sociais e materiais. A identidade é construída também com base no simbólico e no social. Sendo que a marcação simbólica define quem será incluído ou excluído com base nas práticas e relações sociais, e a vivência dessa segregação é a diferenciação social (SILVA, 2014).

A identidade também está associada a um exame de sistemas classificatórios, que evidenciam como as relações se organizam e se dividem, nesse caso, deve-se ter pelo menos dois grupos em oposição – "nós e eles", indígenas e ocidentais.

Assim como nos explica Hall (2013), os sistemas classificatórios são utilizados por nós para que a realidade tenha sentido. A cultura também nos situa em sociedade enquanto sujeitos a partir das classificações que são feitas no convívio social que estamos inseridos. Dessa forma, podemos definir quem nós somos e o que podemos ser.

Para compreender porque estamos levantando esses conceitos que estão envolvidos na questão da identidade, é necessário examinarmos a forma como a identidade é apresentada no "circuito da cultura", e também como a identidade e a diferença estão relacionadas com a discussão sobre a representação (HALL, 2013).

Trazendo essa análise para o contexto da sociedade brasileira, entende-se que ela é composta por diversos povos, conforme o processo

histórico que o país passou. As origens do povo brasileiro não são únicas, mas muitas. Na antiguidade, as terras do país pertenciam a um determinado povo, que pereceu com o processo de colonização, por meio de doenças e do trabalho pesado. Todos os povos foram deslocados de sua realidade materna, do seu pertencimento nato, tanto os que aqui chegaram como os que já estavam no país, mesmo antes do descobrimento. Isso nos coloca numa busca eterna pelo nosso local de pertencimento, pois não pertencemos mais ao local de origem, no entanto não pertencemos também ao local que nos encontramos hoje.Um reflexo sobre essa busca pelo lugar de pertencimento é que se tem discutido muito sobre identidade nas últimas décadas, segundo Mercer (*Apud* SILVA, 2014, p. 20) "quase todo mundo fala agora sobre 'identidade'. A identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza".

Os termos "identidade" e "crise de identidade" são termos muito utilizados atualmente, pois a partir momento em que se levanta questões de ressurgimento de identidades étnicas nacionais que sucumbiram no tempo, acontece o conflito com as identidades atuais que se formaram da união de todas identidades existentes no processo social.

Alguns autores argumentam que "crises de identidade são características da modernidade tardia e que sua centralidade atual só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características da vida contemporânea" (GIDDENS apud SILVA, 2014, p. 21).

Nesse sentido, a globalização tem uma parcela significativa no processo de diáspora que envolve todo o globo terrestre, uma vez que ela envolve uma interação entre fatores históricos e culturais, essa interação causa mudança nos padrões de produção e consumo, desencadeando em novas identidades globalizadas, movimentadas e desenvolvidas em uma relação de consumo provocada pelo capitalismo presente na globalização. Como exemplo disso, podemos citar os jovens que usam *IPhone* e comem hambúrgueres no *McDonald's*, eles formam um grupo de "consumidores globalizados".

Entretanto, a globalização provoca diferentes resultados nas identidades. A homogeneidade cultural que esse mercado consumista provoca nos indivíduos pode desenvolver um distanciamento dessa realidade e desse grupo social, podendo levar a uma resistência que pode reafirmar e fortalecer determinadas identidades que não se encaixam nesse padrão de

consumo e consequentemente não se sentem parte do grupo. Esse paradoxo também pode levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Nessa esteira, o processo de globalização provoca a migração de trabalhadores para diferentes áreas do globo terrestre, para fugir do desemprego, da fome, da miséria, dentre outas situações que causam a falta de dignidade humana. Essa realidade provoca impactos tanto sobre os países de origem quanto sobre os países de destino. Uma exemplo brasileiro dessa migração em todo o mundo é o bairro Liberdade, localizado na cidade de São Paulo, que é formado apenas por japoneses que vieram em busca de emprego e melhor qualidade de vida no Brasil.

Esse movimento migratório em todo o globo reflete nas identidades que são moldadas em diferentes lugares com junção de diferentes culturas e sujeitos. "Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também podem ser desestabilizadoras" (Silva, 2014). O conceito de diáspora abordado por Hall (2013) é o que nos permite compreender como isso acontece, como as identidades não têm uma pátria e não podem ser associadas a uma única fonte, fixa e imutável.

A identidade deve ser vista não como única e imutável, pois não temos como negar as miscigenações que ocorreram e que ainda ocorrerão no decorrer da história por todo o globo. Hall (2013, p. 33) esclarece que as sociedades são compostas por vários povos, as origens são muitas, segundo ele "a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica [...] a terra não pode ser 'sagrada', pois foi 'violada' – não vazia, mas esvaziada. Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar".

A história está marcada por violentas rupturas, as quais não podem ser apagadas. Segundo Hall (2013, p. 36), "o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está tudo fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora", ou seja, o que pertence ou não a determinada identidade, mas que não pode ser fixada definitivamente.

Pensar a identidade como sendo límpida e pura, foi o que provocou o genocídio liderado pelos nazistas ao longo da Segunda Guerra Mundial, que exterminou mais de seis milhões de pessoas consideradas "impuras", dentre elas judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová, pessoas com deficiência física ou mental, partindo do pressuposto de que a raça alemã era superior aos demais, que estes eram indignos de viver no país, por isso deveriam ser exterminados. Segundo Bauman

(1998, p. 40), "a civilização moderna não foi a condição suficiente do holocausto, mas ela foi sua condição necessária. Sem ela o holocausto seria inimaginável". Dessa forma, a modernidade e a noção de "identidade em crise" contribuíram para o acontecimento do holocausto.

O caminho para a descoberta da identidade é reafirmar as diferenças e não as singularidades que existem entre os sujeitos. Também é deixar de examinar os motivos que fizeram com que determinadas histórias se cruzassem, pois não é possível separar os sujeitos depois que a vida se passou, não existe a possibilidade separar as histórias já vividas.

Esse reconhecimento da identidade também é discutido por Hall (2013), ao abordar sobre a cultura caribenha, que é essencialmente diaspórica, e segundo antropólogos, suas culturas são "impuras", pois a maioria dos cidadãos existentes no caribe vieram de outros lugares. Hall afirma que é por meio dessa impureza, da mistura de raças, culturas, ideias, políticas, canções e danças, que a novidade entra no mundo. Entretanto, não se sugere que os elementos diferentes entrem em harmonia com os outros, pois eles são diferidos pelas relações de poder entre os sujeitos, sobretudo nas relações de dependência que o colonialismo sustenta.

Nesse processo de reapropriação da cultura, há o questionamento se existe uma verdade histórica única, que possa ser resgatada. Isso nos leva a pensar sobre um passado construído com base em heranças que são sustentadas pela indústria para vender mansões, por exemplo, pois estariam representando a história autêntica da sociedade inglesa antiga, ou a cultura inglesa apresentada nos romances de Jane Austen, que é sustentado como um passado inglês autêntico.

Assim, as histórias devem ser contestadas e examinadas, para que possamos entender a sua autenticidade, pois se temos histórias diferentes, temos também sujeitos e identidades diferentes. Stuart Hall (2013) explica os diferentes tipos de identidade, bem como todo o processo que é necessário para se autenticar uma determinada identidade, quando se descobre o seu determinado passado. Assim, existe um ponto de partida sinalizado pela questão de quem e o que nós falamos, ou seja, existe sempre uma posição histórica e cultural que o sujeito se apropria na hora da fala. A primeira concepção de identidade cultural apresentada pelo autor, é quando uma comunidade procura a sua verdadeira história, a segunda é quando o sujeito, além de buscar sua raiz histórica, reconhece que não pertence mais ao local de origem, isso não representa negar o passado relacionado à identidade, mas entender que o sujeito precisa se reconstruir

a partir do processo de transformação cultural sofrido pela comunidade. Nesse sentido, o conceito de identidade não é fixo ou completo, mas temos uma pluralidade de centros identitários, pois é algo em transição, levando em consideração as misturas que ocorrem entre as culturas e identidades nos processos diaspóricos.

Apesar de a identidade se modificar principalmente pelas mudanças de lugares dos sujeitos, os movimentos diaspóricos, ela também sofre influência com as mudanças econômicas, como por exemplo as modificações nos padrões de consumo movimentadas pela indústria e pelo capitalismo (SILVA, 2014).

Do mesmo modo, a identidade, além de se mostrar em construção, ela também se apresenta de formas diferentes a depender do contexto em que o sujeito se apresente. Pois os indivíduos vivem em diferentes instituições, família, amigos, trabalho, escola, e cada um desses grupos possui um contexto simbólico específico. Por exemplo, a casa é um local onde a mídia consegue exerceu o seu poder de influência para produzir determinados tipos de identidades, por meio de anúncios, das novelas, hoje temos os famosos *digital influencer*[10], que conseguem influenciar centenas e até milhares de pessoas, por meio das suas redes sociais, com o seu estilo de vida, hábitos e opiniões, atualmente essas pessoas ganham muito dinheiro para usar determinado produto e convencer as pessoas a usá-lo.

Mesmo que vejamo-nos como sendo as mesmas pessoas em todos os lugares e situações, os ambientes em que nos pronunciamos exercem uma grande influência sobre nós e isso nos faz exercer posicionamentos diferentes, a depender do contexto. Assim, diferentes contextos nos fazem ter diferentes posicionamentos, dependendo dos papeis sociais que estamos exercendo (HALL, 2013).

Assim, a identidade possui um conceito complexo que requer atenção, uma vez que os sujeitos estão em busca da sua "verdadeira" identidade, e para que isso aconteça, é necessário antes de tudo que o sujeito descubra a sua verdadeira história, sua base cultural, sua essência. Sabemos que ele não poderá retornar ao seu local de origem, mas descobrir uma nova identidade a partir do local em que se encontra.

---

[10] O digital influencer é a pessoa que detém o poder de influência em um determinado grupo de pessoas. Os influenciadores digitais impactam centenas e até milhares de seguidores, todos os dias, com o seu estilo de vida, opiniões e hábitos. (Disponível em: <https://freesider.com.br/marketing-digital/o-que-e-um-digital-influencer/>)

A identidade sofre influência de vários aspectos na sociedade, ainda que seja de modo inconsciente os indivíduos são influenciados pelas mais diversas formas de comunicação no meio social, entender a identidade é entender a história de um povo e restaurar e reafirmar a sua essência.

4. Sobre literatura indígena

A literatura indígena é um campo recente de estudo, pois os indígenas possuem a tradição oral como cultura. Desse modo, existe uma forte relação da escrita indígena com a oralidade, ainda que os textos sejam escritos em uma língua ocidental.

Por conta dessa cultura, os autores indígenas enfrentam preconceito ao escrever, pois muitos entendem que eles estão renegando suas origens, quando na verdade a escrita é a reafirmação da identidade registrada pelos ancestrais (MUNDURUKU, 2018).

Nesse sentido, estudar a literatura indígena é um convite para descontruir e repensar esses preconceitos e estereótipos existentes nesse ramo de produção. Essa modalidade tem evoluído, mas ainda está buscando um espaço de reconhecimento social. O "ser indígena" evoluiu com o passar dos anos, é preciso redescobrir o que é ser índio hoje e a visão da cultura indígena na mídia, na poesia, na prosa e nos livros (GRAÚNA, 2017).

A literatura indígena tem fundamental importância nesse processo de redescobrimento do "ser indígena" na contemporaneidade, mas para que isso aconteça é preciso que os indígenas tenham a oportunidade de apresentar sua cultura nas áreas de difusão de conhecimento, como escolas e universidades, e isso se dá pelo domínio da escrita, tanto da língua indígena quanto na ocidental.

Ao dominar a técnica da escrita, ela poderá ser utilizada em defesa dos direitos indígenas ou para terem autonomia na sociedade ocidental. Aprender a escrita não significa negar a tradição oral, mas transformar a memória em identidade, reforçar o que foi, e é, passado de geração em geração por meio da oralidade. A literatura indígena tem a função de reforçar a memória tradicional do povo indígena. Essa memória deve se atualizar para se manter viva e a escrita tem um grande significado nesse processo. Estudar Literatura Indígena é reforçar a memória do povo indígena, no sentido de reafirmar a sua existência e a sua identidade. (MUN-

DURUKU, 2008).

Sobre essas relações da oralidade com a literatura indígena, entende-se que a Literatura indígenaé um processo dinâmico composto pela força da oralidade e das ações que criam vida na voz dos recitadores. A medida que o mundo evolui, o discurso também evolui e vira outro. O passado é modificado pelo presente e os espaços devem se adequar a essas mudanças. "Nada menos primitivo que este trabalho de reinvenção constante – estamos longe de ideias de autenticidade paradas no tempo." (FIOROTTI; MANDAGARÁ, 2018, p. 15).

Nesse ínterim o indígena precisa de apoio para se manifestar, pois, segundo Derrida (*Apud*, SPIVAK, 2018), o subalterno não pode falar por si mesmo, mas o estudioso, também denominado por ele de "quase-outro", deve assumir a voz do sujeito pesquisado e dar vida até aos silêncios que não foram ditos no discurso, desse modo, fazer com que o discurso do outro ganhe vida na voz do "quase-outro".

Uma forma de analisar e compreender a voz desse sujeito subalterno na literatura indígena é por meio dos Estudos Culturais. Tal campo de investigação tem caráter interdisciplinar e explora as formas de poder, como construímos significados, como representamos o mundo que nos cerca e seus produtos, as formas de linguagem, as formas de identidade entre outros pontos. Tal disciplina começou a tomar forma nos países de língua inglesa a partir da década de 1960.

Abordar a identidade nos poemas indígenas nos remete à questão cultural da poeta e à formação da sua personalidade enquanto sujeito indígena. É preciso fazer um posicionamento prático e teórico a respeito disso nos textos analisados. Desse modo, os poemas serão decodificados por meio da análise de categorias como gênero, nacionalidade, etnia e funções sociais.

A literatura em questão é carregada de cultura, uma vez que toda ação social é cultural. A literatura indígena reflete o conhecimento do povo não-ocidental, que é superior a qualquer conhecimento ocidental dessa realidade. Essa forma de significar as coisas, por meio das ações sociais é o que nos define. Todas essas práticas sociais expressam um significado, por isso são práticas de significação (HALL, 1997).

Desse modo, abrir-se à literatura indígena significa buscar novas formas de ver a literatura fora dos cânones ocidentais. Essa atitude pode desvendar muitos saberes que só podem ser encontrados nesse universo

de concepções indígenas sobre o mundo, a história e a cultura ancestral da base do povo brasileiro.

Não reconhecer outras formas de literatura, como a literatura indígena, é se fechar ao novo, e isso é muito perigoso, pois provoca o empobrecimento conceitual por conta de preconceitos e racismos de várias formas. Spivakexplica que (2018), "se nós podemos aprender racismo, nós podemos desaprendê-lo, e desaprendê-lo precisamente porque nossas assunções sobre raça representam um fechamento de possibilidade criativa, a perda da opção do outro, outro conhecimento".

E por meio desse novo campo de estudo, desmistificando os preconceitos, pode-se contribuir grandemente na área educacional, no sentido de incentivar e contribuir com a abertura de novas fontes de conhecimento fora do olhar ocidental. Nesse sentido, estudar literatura indígenas brasileira significa contribuir para a educação escolar dos jovens, pois os conteúdos relacionados às minorias devem ser ensinados tomando como base vários contextos (ocidentais e não-ocidentais) que existem no brasil, não se pode estudar os fatos em uma visão unívoca. Mesmo não sendo uma tarefa fácil, a escola deve dispor essas informações para os alunos, sendo a escola o espaço primário de promoção de saberes (RODRIGUES, 2016).

Nesse mesmo sentido, Hall (2003) reforça que a literatura permite ao leitor conhecer costumes, culturas e comportamentos de outros povos, que podem estar em outros tempos, lugares e espaços que não são os mesmos que o seu. Assim se dá a apropriação de novos conceitos para reforçar a organização da ideia de mundo, como também a construção da identidade na busca pelo lugar de fala.

Todas as pessoas possuem um lugar de fala, que é o resultado de um lugar social, e é por meio de uma escuta legitimada das vozes nos lugares diferentes que poderá haver um debate significativo sobre os variados assuntos que existem na sociedade (RIBEIRO, 2017). Pensar nesses lugares é reforçar identidades que foram silenciadas durante muito tempo, rompendo com o cenário hierárquico elitizado e masculino existente no campo literário até a atualidade.

5. Formação da identidade feminina indígena: análise dos poemas de Márcia Kambeba

Ainda que a literatura de autoria feminina tenha conquistado um

espaço no cenário literário brasileiro, o espaço reservado para as autoras indígenas ainda é bem pequeno, ou até mesmo invisível, se levarmos em consideração a opinião de alguns estudiosos da área que afirmam não existir literatura indígena.

Essa afirmação perdura até hoje, pois, segundo Todorov (1984 *apud* ROUXEL, 2012), há duzentos anos existe a insistência de que a linguagem encontra a sua finalidade em si mesma, entretanto algumas evidências precisam ser relembradas: a literatura está relacionada à existência humana, à moral e à verdade, ela é a possibilidade de compreender valores comuns dentro de uma sociedade. A literatura transcende a padrões estéticos e linguísticos, ela é muito mais que isso.

Nesse sentido, dar espaço para manifestações literárias indígenas significa colocar em evidência a nossa cultura ancestral, que está associada à existência do povo brasileiro, compreendendo e resgatando valores, crenças e costumes que foram esquecidos no percurso colonial do país.

O livro da indígena Márcia Kambeba é marcado por fortes traços de oralidade e ancestralidade, a todo momento a autora cita rituais, crenças, dentre outras características da cultura indígena, apresenta a reconstrução da identidade feminina indígena em seus poemas, quando aborda termos como "filha da selva" ou "minha cara de índia".

A estética da poesia da autora é uma característica inerente nas suas produções, encontramos rimas e entonações próprias da língua indígena. O livro é marcado pela história do povo kambeba, que lutou durante muitos anos para conseguir sobreviver ao período colonial.

O poema que pretendemos examinar entitula-se "Ser indígena – Ser omágua", a autora aborda no título a denominação original da etnia, Omágua, pois Cambeba é um apelido dado ao povo pela prática de achatar o crânio, como dito anteriormente. Logo no título, nota-se que a autora busca reafirmar a existência do povo omágua/kambeba. Esse poema é formado por três estrofes, Eis o texto:

SER INDÍGENA – SER OMÁGUA

Sou filha da selva, minha fala é Tupi.
Trago em meu peito,
as dores e as alegrias do povo Kambeba
e na alma, a força de reafirmar a
nossa identidade,
que há tempo fico esquecida,
diluída na história.
Mas hoje, revivo e resgato a chama

ancestral de nossa memória.

Sou Kambeba e existo sim:
No toque de todos tambores,
na força de todos os arcos,
no sangue derramado que ainda colore
essa terra que é nossa.
Nossa dança guerreira tem começo,
mas não tem fim!
Foi a partir de uma gota d'água
que o sopro da vida gerou o povo Omágua.
E na dança dos tempos
pajés e curacas
mantêm a palavra
dos espíritos da mata,
refúgio e morada
do povo cabeça-chata.

Que o nosso canto ecoe pelos ares
como um grito de clamor a Tupã,
em ritos sagrados,
em templos erguidos,
em todas as manhãs!

A escrita da Márcia Kambeba é perpassada por um corpo que procura inscrever a figura indígena feminina na poesia, esse poema é fruto de vários momentos históricos que autora passou em sua vida, ou que conheceu por meio da voz dos ancestrais. A autora dá vida aos momentos sofridos pelo seu povo, por meio dos poemas. Ela dá vida ao papel estéril e consegue transpor sua identidade, a origem do seu povo, resgatando a memória em uma luta pelo território indígena.

Na primeira estrofe, a autora reafirma a sua identidade, enquanto índia, apresenta a sua língua materna, o tupi, que atualmente é ensinado para as crianças e adultos, afim de que a língua não desapareça, segundo Silva (2002), existiam mais de mil línguas indígenas faladas no início da colonização, que eram faladas no Brasil, línguas de diferentes famílias linguísticas. Nessa mesma estrofe, ela fala que seu povo passou por alegrias e tristezas. A autora fala sempre de modo coletivo, ainda que ela tenha vivido isso, ela fala em nome do seu povo, retrata as memórias de seus ancestrais, assim se exprime o sentimento de uma coletividade, é o que pode ser observado no verso que diz "revivo e resgato a chama ancestral de nossa memória", a autora fala em nome do seu povo. Reafirmando que a escrita é uma forma de fazer registrar a cultura indígena kambeba. Logo no final da primeira estrofe ela evidencia a luta pelo ter-

ritório indígena, ao afirmar que a terra é deles, ser mulher indígena é lutar por direitos, por território, pelo não esquecimento da cultura indígena.

Os kambebas foram povos que viveram boa parte da história escondidos, com medo, na segunda estrofe fica claro que eles não querem mais viver no anonimato, isso se comprova com o "grito" da autora em afirmar que "Sou Kambeba e existo sim", ela afirma a sua existência indígena, enquanto ser um humano, que deve ser valorizado e respeitado, dentro da sua cultura, das suas crenças, nos seus rituais.

Também na segunda estrofe, a autora fala das guerras que o seu povo enfrentou no decorrer da história, reafirma também a sua territorialidade, quando diz "essa terra que é nossa", para reafirmar que quando os colonizadores chegaram no país os indígenas já estavam aqui. Relata o surgimento do povo omágua/kambeba, que cresceu as margens do rio. A função da mulher indígena na contemporaneidade é lutar pelo território, que está sendo atacado pela sociedade atual.

Nessa mesma estrofe, ela reafirma a cultura do seu povo, novamente falando em nome da coletividade, citando as danças, os pajés, espíritos da mata, toda a sua cultura ancestral que se mantém viva até hoje, que foi transmitida principalmente pela oralidade, por meio de seus ancestrais, mas que pode também ser resgatada por meio da escrita, com o uso da poesia.

Na terceira a última estrofe, a autora suplica para que o grito do seu povo chegue para as outras pessoas, para que todos conheçam e respeitem a cultura dos kambeba, reforçando a forma como fazem seus rituais todas as manhãs, na aldeia. Levando em consideração que o subalterno não tem voz, segundo Spivak (2018). Os poemas de Márcia Kambeba são carregados de memórias orais e representam não apenas a autora, mas todo o seu povo, isso pode ser verificado no segundo poema que escolhemos para a análise, entitulado de "Território Ancestral"; ei-lo:

> TERRITÓRIO ANCESTRAL
> Maámunhã ira apigáupérikué
> Waáperewa, waáyuká
> Waámunhãmaáputari.
> Tradução:
> O que fazer com o homem na vida,
> Que fere, que mata,
> Que faz o que quer.
>
> Do encontro entre o "índio" e o "branco",
> Uma coisa não se pode esquecer,

Das lutas e grandes batalhas,
Para terra o direito defender.

A arma de fogo superou minha flecha,
Minha nudez se tornou escandalização,
Minha língua foi mantida no anonimato,
Mudaram minha vida, destruiram o meu chão.

Antes todos viviam unidos,
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri,

Hoje, é cada um para o seu lado.

Antes a terra era nossa casa,
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar,
Hoje, nosso território está dividido.

Antes para celebrar uma graça,
Fazia um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia,
Não consigo entender tanto mal.

Como estratégia de sobrevivência,
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força,
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos tanutyura,
A herança do conhecimento milenar.

Mesmo vivendo na cidade,
Nos unimos por um único ideal,
Na busca pelo direito,
De ter o nosso território ancestral.

O que fazer com homem na vida
Que fere, que mata,
Que faz o que quer.

A começar pelo título, esse poema nos remete à memória do povo Cambeba, quando a autora usa o termo "ancestral", é um poema que fala de tudo o que foi transmitido de geração em geração por meio da oralidade. A primeira estrofe do poema é escrita na língua materna da autora, o tupi, desse modo, ela nos remete a sua oralidade, para o indivíduo ocidental conheça um pouco da sua língua.

A segunda estrofe é a tradução da primeira, ela fala do homem não indígena, que é capaz de matar ferir para conseguir o que quer, nessa

estrofe é possível identificar traços da oralidade no sentido externar todas as atrocidades que o povo kambeba passou por culpa do "homem branco", ela transmite o sofrimento da coletividade.

Logo na terceira estrofe a autora fala da luta entre "índio" e "branco", que eles não esquecem, e as histórias são transmitidas de geração em geração, com a eterna batalha do índio defendendo a sua territorialidade.

A autora, na quarta estrofe, fala da inferioridade de armamento dos índios em relação aos brancos, da forma como foram tratados e sua língua foi considerada sem valor. Os colonizadores obrigaram os índios a usarem roupas ocidentais e eram proibidos de usar a língua materna, os índios eram considerados povos sem cultura, a qual deveria ser extinta. Com a chegada dos europeus toda a cultura indígena foi destruída.

A quinta estrofe mostra a individualidade dos povos como uma herança da colonização também. A autora afirma que antes da chegada dos europeus ao continente, os índios viviam em união, faziam "ajuri", que significa mutirão, tudo o que se caçava todos comiam e ninguém passava necessidade pois todos se ajudavam, essa é a cultura indígena. Com a colonização os povos ficaram individuais, "cada um para o seu lado".

A sexta estrofe fala da opressão que os índios sofreram em suas próprias terras, onde antes viviam livres, sem preocupações com demarcações ou moradias fixas, o território indígena passa a ser dividido.

A autora relembra rituais dos seus ancestrais, na sétima estrofe, que deram lugar agora para a maldade que assola o território indígena, marcado pelo "homem branco". Na oitava estrofe, a autora descreve o momento da história que os kambeba optaram por se esconder, para preservar a existência do seu povo, para assegurar às próximas gerações a cultura milenar indígena.

Na nona estrofe, a autora reafirma a sua identidade indígena mesmo morando na cidade, pois muitas pessoas acreditam que o índio que mora na cidade está renegando a sua cultura, o que é uma inverdade, pois mesmo morando na cidade o índio pode manter a sua cultura viva, assim como faz a autora do poema ora analisado, pois ela mora em Belém, no estado o Pará, no entanto não esquece de suas raízes, seus antepassados, suas crenças, seu povo.

6. Considerações finais

As mulheres e autoras indígenas tem movimentado o cenário literário com produções contemporâneas, a autora em questão traz à baila assuntos como o massacre sofrido pelos índios kambeba no período colonial, aborda também a cultura, costumes, identidade, medos, alegrias, conquistas do seu povo por meio da literatura.

A autora faz o uso da literatura como resposta a superação do período colonial. Em seus poemas destacamos a história da sua etnia, a luta do seu povo, a sua identidade indígena. São textos que rompem os padrões atuais de literatura e possuem uma carga cultural muito densa.

Com fortes marcas de oralidade, a autora nos leva para sentir o que seu povo sentiu, a passar o que eles passaram, a viver a cultura e aprender os rituais. Sua literatura transita em uma poética de confronto e de relação provocando uma leitura de análise e imaginário.

A autora rompe o preconceito que existe quando o índio mora na cidade, e defende que mesmo que ela more na cidade não perde a sua identidade, não deixa de ser índia. Reforçar esses conceitos na sociedade e nos meios acadêmicos é de suma importância, visto que é preciso desmistificar a imagem do índio, ensinar uma outra versão da história no período colonial nas escolas, a versão indígena, pois eles são os detentores do lugar de fala dessa história.

Entendemos que a função da mulher indígena na contemporaneidade é continuar a batalha pelo não esquecimento dos povos indígenas, a literatura é um excelente meio para essa manifestação, pois por meio dela se alcança um incontável número de pessoas. A mulher indígena deve batalhar para que seu povo não perca a sua cultura nem o seu território, pois o indígena precisa das suas terras para manter suas raízes.

Assim, é por meio da literatura que a mulher indígena encontrou uma forma de fortalecer a registrar sua memória oral e manter viva sua cultura ancestral. Ainda que o discurso da sociedade dominante atual seja pela não preservaçãodas terras indígenas, elas devem promover e incentivar esse movimento de proteção indígena, dar força e voz ao povo indígena, e isso pode ser feito de forma eficaz por meio da literatura indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Trad. DE Marcus

Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

DIAS, Maria Berenice. O Direito das mulheres. Maria Berenice Dias. 31 de ago. de 2010. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/artigos.php?cat=702&subcat=&termobusca=&ordem=&pagina=3#anc>. 2010. Acesso em: 19 de julho de 2019

Du GAY, Paul, HALL, Stuart; JANES, Linda; McKAY, Hugh; NEGUS, Keith. In: *Doing Cultural Studies*: The Story of the Sony Walkmann. London: Sage, 1997.

FIOROTTI, Devair. MANDAGARÁ, Pedro. Contemporaneidades ameríndias: diante da voz e da letra. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. *On-line* version ISSN 2316-4018. Estud. Lit. Bras. Contemp. n. 53 Brasília Jan./Apr. 2018. Disponível em: <http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182018000100 013>. Acesso em: 15. Out. 2019.

GASPARETTO, Zibia. *Espinhos do Tempo*. São Paulo: Vida e Consciência, 2002.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. In: *Educação & Linguagem*. V. 15. n. 25, p. 266-76, jan.-jun. 2012 ISSN impresso: 1415-9902. ISSN eletrônico: 2176-1043.

GRAÚNA, Graça. *Literatura Indígena*: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf> 2017. Acesso em: 27. Jul. 2019

Hall, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais/stuart Hall; Organização Liv Sovik. Trad. de Adelaide La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

_____; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Aykakyritama* (Eu moro na cidade). Manaus: Grafisa, 2013.

MACIEL, Benedito. Apresentação. In: *Aykakyritama* (Eu moro na cidade). Manaus: Grafisa, 2013. p. 13-15

MUNDURUKU, Daniel. A literatura indígena não é subalterna.Publicado em 16/03/2018. In: *Itaú cultural*. Disponível em:

<http://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna>. Acesso em: 19. Nov. 2018.

REIS, Roberto. Canôn. In: JOBIM, José Luis (Org.). *Palavras de crítica*: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES. Walace. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. In: *Educação, cultura & comunicação*. V. 8 n. 1 jan-jun 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Paola/Downloads/21990-89396-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 27. Jul. 2019

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Trad. de Samira Murad. In: *Revista Criação & Crítica*, 2012, n. 9, p. 13-24. Disponível em: <http://www.revista.usp.br/criacaoecritica> acesso em: 30.Jul.19

SILVA, Thaïs Cristófaro. Morte de língua ou mudança lingüística? - Uma revisão bibliográfica. In: *Revista do Museu Antropológico*. Goiás: UFG, v. 5, 6, n. 1, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais/Thomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá: Darlene Taukane, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À LEITURA EM CONTEXTO PRISIONAL

Inácia Neta Brilhante de Sousa (UFT)
profinacia@hotmail.com
Valéria da Silva Medeiros (UFT)
medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

O artigo em tela tem o intento de apresentar as contribuições da linguística textual à leitura em contexto prisional, bem como expor acerca dos benefícios da leitura para a vida social dos apenados, considerando além da remição penal. Sabe-se que a leitura é de suma relevância para a formação do sujeito. No contexto prisional, ela assume um valor mais expressivo tendo em vista a necessidade de reinserção, na sociedade, dos apenados, cuja situação de marginalização pode ser minimizada ao adentrarem ao mundo da leitura. A metodologia utilizada nesta pesquisa contempla uma abordagem qualitativa a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos que versam sobre o tema. Assim, considera-se que a leitura em contexto prisional pode contribuir não somente par a remição de pena, mas ser consolidada como uma prática social que, ao ser potencializada a partir de conhecimentos provenientes da Linguística Textual, viabiliza aos sujeitos não somente entender o mundo que os cerca, como também adquirir conhecimento, tornando-se um sujeito mais consciente e crítico acerca de sua realidade bem como de diversos assuntos que permeiam a sociedade. Inicia-se a abordagem apresentando a relação existente entre a leitura e a Linguística Textual, em seguida a leitura no contexto prisional e como ela pode ser potencializada a partir da Linguística Textual.

Palavras-chave:
Leitura. Contexto prisional. Linguística textual.

ABSTRACT

This current article intends to present the text linguistics contributions to reading in a penitentiary context, as well as to expose the benefits of reading to the social life of convicted people, considering more than judicial redemption. Reading is so relevant to subject formation. In the prison context assumes a more expressive value given the need for re-integration of the inmates in the society, because when they enter the reading's world their situation of marginalization minimizes. The methodology used in this research includes a qualitative approach from a bibliographic survey in books and articles about the topic. Thus, considering that reading in a prison context can contribute not only to criminal rescue but assumes a social practice. So, when it is potentiated from knowledge coming from Textual Linguistics, it enables to subject not only understand the world around them but also acquire knowledge, becoming a more conscious and critical subject about their reality as well as various subject permeate society. The approach begins presenting the relationship between reading and Textual Linguistics, then the reading in the prison context and how it enhances from Textual Linguistics.

Keywords:
Reading. Prison context. Textual linguistics.

1. Introdução

A prática de leitura viabilizada nas prisões, ainda é pouco abordada em trabalhos científicos. Ao pensar essa prática obsecra a ruptura com o estereótipo do criminoso e o alargamento da sua figura para além dos muros do cárcere. Assim, o ato de ler torna-se relevante no contexto prisional e merece ser abordado e analisado para além da possibilidade de exclusão e neutralização deste indivíduo. Ele pode ser potencializado a partir de conhecimentos abordados pela Linguística Textual.

Sabe-se que a leitura é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito e, em contexto prisional, ela exibe um valor mais expressivo, tendo em vista a necessidade de reinserção, na sociedade, dos apenados, cuja situação de marginalização pode ser minimizada ao adentrarem ao mundo da leitura.

Nesse contexto, as práticas de leitura contribuem não somente para remição de pena, mas como uma prática social que, ao ser potencializada a partir de conhecimentos provenientes da Linguística Textual, viabiliza aos sujeitos não somente entender o mundo que os cerca, como também adquirir conhecimento, tornando-se um sujeito mais consciente e crítico acerca de sua realidade, bem como de diversos assuntos que permeiam a sociedade.

Este artigo objetiva apresentar as contribuições da Linguística Textual à leitura em contexto prisional, bem como expor acerca dos benefícios da leitura para a vida social dos apenados, considerando além da remição penal. A metodologia utilizada contempla uma abordagem qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos que versam sobre o tema.

Inicia-se a abordagem apresentando a relação existente entre a leitura e a Linguística Textual, a partir dos pressupostos apresentados por Kock (1999; 2000; 2002; 2003), Marcuschi (1983), Chareaudeau (2009), Bakhtin (2000), dentre outros. Em seguida, a leitura no contexto prisional e como ela pode ser potencializada a partir da Linguística Textual, questões embasadas por teóricos como Beaugrande e Dressler, (1981), Cagliari (2002), Fávero (1994; 2002), Costa Val (1994) Koch & Travaglia (1997).

2. O texto na perspectiva da Linguística Textual

No processo de leitura e compreensão de texto, entende-se a relevância do papel do leitor para a construção de sentidos e destes com o mundo e seus objetos. Sabe-se, também, que o texto tem vários sentidos possíveis, os quais dependem de muitas variáveis em relação ao leitor, como o conhecimento compartilhado, a vivência, o meio e a interação, o conhecimento de mundo etc.

É pertinente destacar que existem alguns aspectos importantes para a construção de sentidos, dentre eles a percepção dos elementos estruturais do texto (lexicais, gramaticais, semânticos, discursivos etc.), bem como a peculiaridade de cada leitor, tendo em vista que cada um trará para o texto as suas próprias experiências de leitura. Assim, durante a leitura, esse sujeito compreenderá o texto de uma forma, considerando as várias formas permitidas pelo texto.

Para potencializar a leitura/compreensão/interpretação de um texto, considera-se pertinente os conhecimentos abordados pela Linguística Textual. Mas o que é a Linguística Textual? O que caracteriza um texto? Que elementos textuais viabilizam a leitura/compreensão/interpretação de um texto? O que se entende como leitura? Essas questões precisam ser abordadas para se compreender como a leitura, no contexto prisional, pode ser potencializada a partir da Linguística Textual.

O surgimento da Linguística Textual deu-se na Europa, nos anos 60 e, segundo Koch (1997, p. 11), objetivava "descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados". Somente na década de 80, sobretudo com os trabalhos de Kock (UNICAMP) e de Marcuschi (UFPE), ela foi difundida no Brasil. Este autor define a Linguística Textual como "o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais". (1983, p. 12-3)

De acordo com os referidos autores, o objeto de estudo da Linguística Textual é o texto e suas ações linguísticas, cognitivas e sociais, contemplando a organização, a produção, a compreensão e o seu funcionamento no meio social. A discussão deste artigo contemplará, sobremaneira, os dois últimos elementos, com destaque para a potencialização atribuída à leitura quando os leitores tem conhecimento acerca dos elementos subsidiados pela Linguística Textual.

Parte-se da premissa de que o texto se constrói a partir de meca-

nismos sintáticos e semânticos, os quais são responsáveis pela produção do sentido, tornando-se relevantes no ato da leitura. De acordo com Charaudeau (2009, p. 77), o texto pode ser concebido como "[...] a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica, etc.) de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir de projeto de fala de um dado locutor". Essa manifestação pode ser externalizada à medida que se seleciona e se organiza os elementos morfológicos, conforme expõe os autores Beaugrande e Dressler (1981, p. 30): "o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa".

Etimologicamente, a palavra texto vem do latim *textus*, que denota 'tecer', fazer tecido, entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando. Isso pressupõe a necessidade de harmonia entre os fios que entrelaçam as ideias apresentadas, viabilizada pela tessitura. Esse tecido confeccionado, a partir de fios dialógicos, ideológicos e sociais, é um fenômeno linguístico complexo, pois ao compor um enunciado, do mais simples ao mais denso, o "homem social" utiliza-se de palavras significativas absorvidas durante o processo de interação (BAKHTIN, 2000).

Nesse entendimento, o texto é concebido, pois, como "um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, copresentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante" (KOCK, 2003, p. 20). Contemplado, também, amplamente, como o resultado da história sócio-cultural que perpassa tanto o escritor quanto o leitor. Nesse processo de interação, há uma formulação contínua de ocorrências linguísticas que são, para Costa Val (1994, p. 3), "[...] dotadas de unidade sociocomunicativa, semântica e formal".

Assim, não se pode conceber o texto enquanto mero conjunto de signos harmonizados a partir de regras gramaticais. Para Fávero e Koch (1994, p. 25), o texto é "constituído de vários componentes estilísticos, esquemáticos, retóricos, não se limitando, assim, a componentes simplesmente gramaticais". De maneira ampla, entende-se que texto contempla qualquer capacidade de manifestação do indivíduo, realizada por meio de um sistema de signos, a saber: poemas, romances, músicas, pinturas, filmes, esculturas etc. De maneira estrita, considerando o texto em si, ele é um todo significativo independentemente de extensão, com sentido uno, "de um conteúdo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela 'tessitura' do texto" (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25).

3. Os elementos da textualidade

A ideia de tecido traz à baila o entendimento de que não se trata de frases soltas, nem tão pouco de uma simples ordenação de cadeias significativas, já que a construção da sequência textual é promovida por múltiplas relações de ordem sintática e semântica, as quais se entrelaçam formando um todo, ou seja a ordenação dos segmentos de signos verbais são ordenados sistematicamente, com o intento de exprimir um único direcionamento.

Vale destacar que a tessitura do texto sustenta-se nos princípios de textualidade, os quais, segundo Fávero (2002, p. 6) são "[...] coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade". Esses elementos evidenciam-se durante o processamento cognitivo do texto, tendo em vista que os dois primeiros centram-se no texto e os outros nos usuários (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). São, portanto, necessários para que o texto proporcione ao indivíduo a materialização de significados e intenções de quem o escreveu. Sendo de suma relevância para o leitor compreendê-los, para que, assim, no ato de interação com o texto, o processo de leitura, compreensão e interpretação aconteça.

Dessa feita, o processo de produção de um texto não limita-se a alcançar a satisfação do escritor; é relevante que ele se atente de que "[...] precisa de um objetivo bem definido, que é o de fornecer subsídios para que alguém leia [...]" (CAGLIARI, 2002, p. 104). Isso suscita mais do que uma junção aleatória de palavras e frases, é um processo no qual o escritor do texto precisa considerar o fato de que escreve não para si, mas para outra pessoa: um leitor, o qual carece fazer processos cognitivos para ler, compreender e interpretar.

Em contrapartida, o leitor precisa estar apto para identificar elementos apresentados pelo autor, no ato de produção. Essa habilidade pode ser potencializada a partir do conhecimento que versa sobre a linguística textual no que se refere aos elementos da textualidade responsáveis pela tessitura do texto. Elementos expostos a seguir.

O primeiro deles diz respeito à intertextualidade que, na perspectiva da Linguística Textual, é um dos critérios de textualidade de considerável relevância. Estudos abordam esse elemento como associado à construção/reconhecimento tanto da tipologia textual quanto da constituição de novos sentidos. Além disso ele é essencial para o processamento da leitura, uma vez que a apreensão acerca dos sentidos explanados na

superfície de um determinado texto só ocorrerá se os interlocutores/leitores tiverem em sua memória discursiva o conhecimento de textos anteriores, dos quais se originaram o texto que está sendo lido. Nesse caso, conforme Beaugrande e Dressler (*Apud* KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 88), a intertextualidade "[...] compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes".

É relevante, então, identificar o "diálogo" entre os referidos textos, estabelecendo a relação entre eles para que o leitor alcance a compreensão e a interpretação, a partir de conhecimentos prévios que são acionados no momento da leitura e vão além das informações apresentadas pelo texto. "Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe" (KOCK, 2000, p. 46). Isso significa que a atribuição de sentido dado ao novo texto depende do conhecimento que se traz de outras leituras, as quais favorecem as noções que se constrói do mundo, da cultura, dos estereótipos, de si e do outro. Vislumbrar no texto essa possibilidade contribui, sobremaneira, para que a leitura tenha mais significação.

Depois de entender o elemento que apresenta uma abordagem que ultrapassa os limites internos do texto, é pertinente abordar sobre dois elementos da textualidade que se relacionam entre si, quais sejam: a coerência e a coesão. Os estudiosos da área apresentam conceitos distintos, mas que se complementam. Para Koch, a coerência é responsável para que a sequência linguística seja contemplada enquanto um texto, pois é ela

> [...] que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. Portanto, é a coerência que dá textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. (KOCH, 2002, p. 40)

A percepção, por parte do receptor, dessa unidade global materializa a coerência enquanto um dos elementos da textualidade. É pertinente destacar o entendimento de Koch & Travaglia (1997), quando aborda a complexidade em que se situa a coerência. Para esses autores, não há na literatura conceito capaz de contemplar em si todos os aspectos que a de-

finam. Eles concebem a coerência como o todo de um texto, estando intrínsecos nela todos os outros elementos da textualidade.

Dessa feita, a coerência se faz salutar para que o texto se torne perceptível como um todo dotado de sentido por seu leitor/ouvinte, a partir do princípio de interpretabilidade e compreensão do texto. Entende-se a relevância que o conhecimento de mundo do leitor desempenha quando do resgate de sentido almejado pelo autor, pois determinada manifestação linguística, no ato de sua recepção, pode ser considerada coerente por determinado leitor, ao passo que para outro pode não o ser.

Já a coesão refere-se a uma análise interna do texto, quando a interpretação de algum elemento do discurso se dá pela dependência de outro. Assim, o uso, na superfície textual, de elementos gramaticais são utilizados tanto para retomar termos já mencionados ou que ainda serão - referenciação, quanto para estabelecer nexo entre uma ideia e outra - sequenciação.

Vale enfatizar que, para Costa Val (1994), há uma relação entre coerência e coesão, sendo esta a manifestação linguística daquela, resultando do aspecto formal expresso na superfície textual. Concepção também expressa por Koch (2002, p. 46), quando afirma que "a coesão é apenas um dos fatores da coerência". Já segundo Fávero (2002), há uma distinção entre ambas, considerando que os fatores de coesão contemplam o campo formal da estruturação do texto, enquanto os fatores de coerência contribuem para o processamento cognitivo dele.

Assim sendo, a coesão textual é definida por Koch como sendo a "Forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um 'tecido' (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente" (KOCH, 1999, p. 35). A partir do exposto, entende-se a coesão enquanto um conjunto de estratégias sequênciais responsáveis pelas ligações linguísticas entre os elementos articulados no texto. Em consonância com Halliday e Hasan (2006 *apud* Koch, 2002), esse elemento da textualidade estabelece, no interior do texto, relações de sentido, nas quais a interpretação de algum elemento depende de outro dentro do sistema léxico-gramatical.

Esses recursos linguísticos, ao estabelecer uma continuidade de sentido entre os vários componentes da estrutura textual, são considerados imprescindíveis à concatenação das ideias com o uso de conectivos e elementos coesivos. São processos léxico-gramaticais basilares à com-

preensão de sentidos, efetivados por referenciação, sequenciação, conexão, substituição e progressão. Assim, esses diversos recursos coesivos são responsáveis pela concatenação das ideias, para assegurar a consolidação semântica do texto, criada, estabelecida e sinalizada por laços e elos coesivos, garantindo, assim, a progressão textual. Conhecer esses mecanismos utilizados na tessitura textual pode potencializar ao leitor, compreender e interpretar os textos lidos.

De acordo Halliday e Hasan (2006 *apud* Koch, 2002), a referência, um dos recursos coesivos, pode ser dividida também em referência pessoal – uso de pronomes pessoais e possessivos; referência demonstrativa – uso pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar e a referência comparativa – atua a partir de uma comparação explícita com o uso de termos linguísticos que denotam similaridade, identidades e diferenças, os quais estabelecem relação com elemento interpretante. Considerando a complexidade da definição, apresenta-se, como exemplo, a seguinte sequência linguística: "O meu conhecimento sobre elementos coesivos é (semelhante/igual) ao teu.".

Esse processo de coesão referencial, considerando as relações estabelecidas entre as palavras, se dá via substituição ou reiteração (FÁVERO, 2002). A substituição ocorre em um perspectiva endofórica ou exofórica. A primeira estabelece uma relação coesiva em que o referente se encontra no interior do texto e a segunda uma relação entre o texto e os elementos externos a ele, recobráveis por meio do contexto da situação.

Assim, na coesão exofórica faz-se remissão a um elemento fora dos limites do texto. Já na coesão endofórica, ocorre o emprego de pronomes e expressões, os quais dizem respeito a elementos nominais presentes na superfície o texto (HALLIDAY; HASAN, 2006 *apud* KOCH, 2002). Quanto à referência endofórica, ela se divide em anafórica e catafórica. Nesta o termo linguístico utilizado precede à forma a que se refere e naquela o termo linguístico sucede à forma a que se refere. Ambas são vistas como eficazes recursos de unidade e de sequenciação semântico–sintático.

Já no processo de coesão referencial por via de reiteração, a repetição de expressões, no texto, contempla a mesma referência e pode ocorrer por repetição do mesmo item lexical, por sinônimos, por hiperônimos e hipônimos, por expressões nominais definidas e por nomes genéricos (FÁVERO, 2002).

Outro modo de efetivar a coesão e possibilitar a progressão do texto, diz respeito àsequenciação. Os elementos coesivos de sequenciação têm a função de fazer progredir o texto, encaminhando o fluxo informacional, sem que haja retomada de itens, sentenças ou estrutura. (FÁVERO, 2002). Institui relacionamentos entre sentenças e entre parágrafos, com o uso de elos coesivos de distintos tipos. Para Fávero (2002), a sequenciação por conexão engloba os elementos conjuntivos (as conjunções), as expressões enumerativas (primeiramente), as relações de causa-consequência (dessa feita, assim sendo), expressões conclusivas e de contraste (portanto, destarte, entretanto, todavia). Já a sequenciacão temporal, é alcançada a partir da ordenação linear dos elementos, de expressões que assinalam a continuação das sequências temporais, de partículas temporais e de correlação entre os tempos verbais.

Agora, volta-se o foco para os outros elementos de textualidade definidos como pragmáticos Costa Val (1994), Koch & Travaglia (1997) a serem apresentados a seguir, quais sejam: a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade e a situacionalidade.

Quando se aborda a pretensão do produtor, o foco é a intencionalidade que parte dele ao produzir uma manifestação linguística com coesão e coerência, com a finalidade de alcançar algum objetivo. Em contrapartida, o leitor/ouvinte precisa compreender o objetivo do emissor, em relação ao texto produzido. O autor possui certas intenções que devem ser identificadas, compreendidas e interpretadas. Para Marcuschi (2008, p. 127), "é difícil identificar a intencionalidade porque não se sabe ao certo o que observar. Também não se sabe se ela se deve ao autor ou ao leitor, pois ambos têm intenções". Para o processo de leitura, compreensão e interpretação é pertinente focar na intenção do autor do texto.

A aceitabilidade, outro fator de textualidade, relaciona-se à recepção do texto pelo leitor/ouvinte. Refere-se à expectativa do leitor com relação ao texto, buscando nele coesão, coerência, utilidade e relevância (COSTA VAL, 1994; KOCH, 2004). Vale enfatizar que, segundo a Linguística Textual, esse elemento não se limita apenas ao plano das formas, tendo em vista que, amplamente, estende-se ao plano do sentido em relação ao leitor.

No elemento referente à informatividade, contempla-se a função das expectativas e dos conhecimentos dos usuários. Para Beaugrande e Dressler (1981), esse fator diz respeito ao grau de novidade e de previsibilidade de interesse do leitor. Dessa feita, para ele quanto mais previsí-

vel, menos informativo será o texto, uma vez que serão poucas as informações acrescidas. É um fator a ser considerado na perspectiva de função para usuários e para situação em que o texto ocorre.

Segundo Marcuschi (2008, p. 132), "o certo é que ninguém produz textos para não dizer absolutamente nada". Entretanto, é necessário distinguir informação de conteúdo e de sentido. É diferente perguntar sobre o conteúdo ou sobre a informação. Assim, o conteúdo do texto não se refere as informações nele contidas. A exemplo, tem-se a possibilidade de vários textos a abordarem o mesmo conteúdo – assunto, porém com informações diversas. Já os sentidos do texto, apreendidos a partir do conteúdo e das informações sobre ele, são estabelecidos pelo leitor no processo de leitura.

E, para finalizar a abordagem acerca dos elementos da textualidade, tem-se a situacionalidade, que concerne a fatores que tornam relevantes um texto numa situação comunicativa específica. O modo como os usuários interpretam as relações entre o texto e sua situação de ocorrência é considerado tanto para a construção do sentido, quanto para o seu uso. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). A situação em que os apenados se encontram, quando do ato de ler, traz implícita a possibilidade de atribuição de sentido às informações contidas no texto, uma vez que a interação com ele vincula-se as circunstâncias nas quais encontram-se o leitor/apenado.

Depreende-se, então, que leitura, em contexto prisional, pode potencializar uma gama de sentidos voltados a ressignificação de mundo dos apenados e não somente ser um mecanismo utilizado para a remição de pena, como se verá a seguir. O entendimento quanto à tessitura do texto, a partir dos fatores de textualidade propostos pelos estudiosos da Linguística Textual, pode contribuir, significativamente, para melhorar o processo de leitura realizado pelos apenados que participam do processo de Remição Penal.

4. A leitura em contexto prisional

A partir da abordagem apresentada anteriormente que versa acerca da Linguística Textual, a qual estabelece alguns elementos a serem utilizados para a realização da leitura, urge alargar as fronteiras que limitam o ato de ler. Para Eni Orlandi (2008), a partir da leitura atribui-se não somente sentidos as coisas, como também concebe-se o mundo ao reve-

lar uma ideologia. Entretanto, para a renomada linguista, a leitura é concebida, para além disso, como um atividade de interpretação e compreensão, em uma perspectiva na qual o sujeito e o(s) sentido(s) são constituídos histórico e ideologicamente.

Nesse diapasão, Angela Kleiman (2005) conjectura a leitura como uma prática pela qual as crenças e os valores do grupo social, no qual o ser humano está inserido, são refletidos. O ato de ler abrange as interações, os afetos, as relações sociais e as diversas situações, que conduzem o leitor a recriar o texto conforme a sua percepção. Ler e interpretar um texto suscita navegar nas profundezas do imaginário social, para além do que possa ser visto. A leitura é singular para cada um, porém dessemelhante para o mesmo leitor em distintas circunstâncias em sua vida. Dessa feita, considerada um processo de produção de sentidos, para Orlandi (2008), a leitura torna-se

> [...] o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 2008, p. 9)

A participação, no processo de leitura, pelo leitor crítico, vai além da capacidade de decifrar um código de sinais, pois ele confere sentido ao texto, compreendendo-o, interpretando-o, sendo capaz de "relacioná-lo a outros textos, de reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono de própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista" (LAJOLO, 2002, p. 59).

Desse modo, a leitura crítica gera o desvelamento do leitor enquanto ser, trazendo benefícios à sua vida. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, "as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura" (BRASIL, 1997, p. 29). Assim, pela leitura, atribui-se significados a partir da união de fatores pessoais com o momento e o lugar em que o leitor está inserido. Destaca-se, aqui, o apenado que, ao ler, interpreta sua percepção sob as influências do contexto no qual está inserido, qual seja: o prisional.

Nesse entendimento, a atividade de leitura não pode se limitar ao simples reconhecimento das ideias do autor pelo leitor, mas, sobretudo, como um processo de compreensão que envolve sujeitos dialogando en-

tre si por meio de textos. Isso é possível em virtude das pistas deixadas no texto pelo autor, as quais desencadearam o processo de compreensão e interpretação, potencializado pelos conhecimentos pertinentes à linguística textual, conforme já exposto.

Destarte, a partir da concepção Bachtiniana (1986), o texto é vislumbrado como um discurso escrito que, ao constituir um diálogo, é "[...] parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc." (BACHTIN 1995, p. 123).

Nesse mesmo entendimento e de forma poética, Geraldi (1997, p. 166) afirma que a leitura é um "processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história". Nesse entrelaçamento emocional entre autor e leitor, pode-se abrolhar sentimentos a partir do tipo de leitura escolhido pelo leitor, bem como do momento em que está vivendo e o que está sentindo. Isso é bem provável quando das leituras realizadas em contexto prisional, tendo em vista a situação em que os apenados se encontram.

Sabe-se da relevância atribuída à leitura, em contexto prisional, considerando-a como via de reabilitação e reinserção social, contribuindo para melhoria de vida dos apenados, pois além de remir a pena a partir de cada obra lida, conforme o Projeto de Remição Penal pela Leitura, ela viabiliza a reinserção dos apenados na sociedade ao auxiliar na sua formação, tornando-o um ser crítico que compreende o mundo que o rodeia. As palavras de Freire (2005, p. 5) revela que "a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo". No prefácio da obra de Paulo Freire, Severino ratifica a ideia freiriana quando enfatiza que torna-se relevante "[...], aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação que vincula linguagem e realidade" (FREIRE, 2005, p. 6).

Coadunando com a ideia ora exposta, entende-se que o ato de ler proporciona a conquista de autonomia, ampliando os horizontes do leitor, que passa a perceber de maneira mais veemente o seu universo, deixando de lado a passividade. Considerando os altos índices de criminalidade em nossa sociedade e, consequentemente, um alto número de apenados no sistema prisional, torna-se de importância ímpar, desenvolver atividades voltadas ao processo de reabilitação dos apenados. Dentre essas atividades, o projeto que trabalha com a leitura ganha destaque ao contribuir,

sobremaneira, para a formação de qualquer cidadão e, em especial, para aqueles que estão privadas de sua liberdade.

Essa relevância atribuída à leitura bem como o fato de ser uma fator responsável pela ampliação dos horizontes dos indivíduos é pontuada por Silva (1981, p. 38) quando ressalta que "as experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento".

Esse conhecimento pode ser potencializado quando, no processo de leitura, insere-se conhecimentos sobre a linguística textual, os quais contribuirão para um maior aprofundamento durante a leitura, a qual proporcionará reflexões, ações e saberes e trazendo significância para sua formação de vida na sociedade, que ultrapassa a proposta apresentada pelo Projeto de Remição Penal pela Leitura.

Esse projeto foi assegurado pela a Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, designada pelo departamento penitenciário nacional (DEPEN). Em conformidade com o art. 3º, a participação do preso "dar-se-á de forma voluntária, sendo disponibilizado ao participante 01 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com as obras disponíveis na Unidade", com possibilidade de remição de até quatro dias no mês, a partir da composição individual de resenhas ou de relatórios de leitura.

Para Coutinho (2014), a lei respalda-se tendo em vista que o estudo está diretamente ligado à leitura, cuja função é a de propiciar ao apenado o conhecimento, além de minimizar a ociosidade e adquirir caráter ressocializador e, porque não, libertador e humanizador, ressignificando o seu meio e a si mesmo (CANDIDO, 2002; TODOROV, 2014).

No contexto geral, é pertinente refletir acerca da pena em seu caráter ressocializador, considerando a dificuldade que muitos egressos têm ao voltar ao convívio social, pois, infelizmente, não conseguem trabalho, não são vistos como cidadão de bem e, em muitos casos, são excluídos. Nesse entendimento Coutinho (2014, p. 1) apresenta a seguinte indagação "[...] realmente a remissão da pena pela leitura tem caráter positivo no que tange a reintegração do indivíduo com a sociedade".

É pertinente a crítica apresentada por Coutinho (2014), quando enfatiza o lado positivo e a relevância do projeto quanto à reinserção dos

apenados na sociedade. Mas, segundo ele, a maioria dos detentos leem com o intento somente de diminuir sua pena, sem ter prazer e nem gosto pela leitura. Talvez isso possa ser alcançado caso o projeto alargue sua atuação, despertando no apenado o desejo pela leitura, enquanto possibilidade de ressignificação de sua vida e criando estratégias para desenvolver habilidades de leitura a partir dos conhecimentos apresentados pela linguística textual, os quais conduzem o leitor/apenado a compreender e interpretar os textos lidos, dando significância a eles, não havendo, assim, a "banalização da leitura", referenciada por Coutinho (2014).

Enfrenta-se inúmeros desafios quando se lida com demandas educacionais e políticas, as quais abarcam sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade. Tenta-se delinear formas para minimizar e transformar essa realidade hodierna, que contribui para ratificação de sujeitos tão desiguais. Uma dessas tentativas a ser considerada é a Remição Penal pela Leitura, projeto contemplado em muitos presídios no Brasil, como forma de viabilizar o acesso à Educação, prelecionado pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, pela Constituição Brasileira de 1988, bem como por diversos documentos legais que perpassam o contexto educacional.

Para Amaral (2012), dar condições ao indivíduo que comete um delito, para uma boa readaptação ao meio social, é um dos maiores desafios pelos quais se deparam os governantes. Sabe-se que o projeto tem um objetivo positivo, qual seja: estimular a leitura em contexto prisional oportunizando aos apenados diminuir seus dias na prisão. Todavia, mais do que isso, o ato de ler conduz o sujeito a se tornar mais crítico e participativo, podendo inserir-se na sociedade, ressignificando sua vida a partir da formação propiciada pela leitura.

Desse modo, a leitura no contexto prisional necessita de ser apreciada como mecanismo para a inclusão social e como melhoria para a formação dos indivíduos enclausurados. Para tanto, considera-se relevante os conhecimentos linguísticos, abordados pela Linguística Textual, os quais, ao serem inseridos como um conteúdo a ser contemplado no Projeto de Remição Penal pela Leitura, podem potencializar a leitura, viabilizando uma maior reflexão, por parte do apenado, sobre si e sobre o seu mundo.

5. Considerações finais

Diante do exposto, entende-se o valor potencializar dos conhecimentos que versam sobre a Linguística Textual, para que ocorra o processo de leitura/compreensão/interpretação de um texto, o qual propicia, entre os indivíduos em uma sociedade, a interação, na qual há uma formulação contínua de ocorrências linguísticas.

O entendimento quanto à tessitura do texto, a partir dos fatores de textualidade propostos pelos estudiosos da Linguística Textual, pode contribuir, significativamente, para melhorar o processo de leitura realizado pelos apenados que participam do processo de Remição Penal. Dentre as atividades voltadas ao processo de reabilitação dos apenados, ganha destaque o projeto de Remição penal pela leitura por colaborar para a formação daqueles que estão privadas de sua liberdade.

Destarte, além de oportunizar aos apenados a diminuição de seus dias na prisão, o ato de ler canaliza o leitor/apenado a se tornar mais crítico e participativo, podendo inserir-se na sociedade e ressignificando a sua vida, e melhora a formação dos indivíduos enclausurados. Isso pode se tornar mais efetivo com os conhecimentos linguísticos, abordados pela Linguística Textual, os quais, ao serem inseridos como um conteúdo a ser contemplado no Projeto de Remição Penal pela Leitura, podem potencializar a leitura, viabilizando uma maior reflexão, por parte do apenado, sobre si e sobre o seu mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria Amélia do. *A Reinserção Social do Apenado*: Necessidade de Políticas Públicas Efetivas. Brasília 2012 (*on-line*). Disponível no site www.potal2.tcu.gov.com.br. Acesso em: 01 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal***.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London, Longman, 1981.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. *Lei 12.433 de 29 de junho de 2011.* Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em 13 de out de 2019.

_____. *Parâmetro curricular nacional de Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 9. ed. São Paulo. Scipione, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

COUTINHO, Suélen Pereira. *A Remissão da Pena pela Leitura*. São Paulo, 2014 (*on-line*). Disponível no site www.antoniopires.jusbrasil.com.br Acesso em: 01 out. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela *Assembleia Geral das Nações Unidas* (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 01 out. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais.* São Paulo: Ática, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual*: introdução. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ãngela. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo. Cortez. 2000.

_____. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2003

_____. O desenvolvimento da Linguística textual no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, V. 15, n. especial, p. 165-80, 1999.

_____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Introdução à Linguística Textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto:* O que é e como se faz? Recife: UFPE, 2009.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitur*a. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

A CONTRIBUIÇÃO DOS HERÓIS NA LEITURA E NA INTERPRETAÇÃO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Antônia Aparecida da Silva Lemes (SED)
antonia.le@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho visa colaborar na resposta aos anseios dos educadores do ensino básico, seja de escolas públicas ou de escolas privadas, para trabalharem com os estudantes do ensino médio por meio do gênero histórias em quadrinhos (HQs). Atualmente ainda há fragmentos deste gênero nos livros e/ou apostilas didáticas, ou seja, o estudo se tornou conciso porque as tirinhas, como são chamadas, não são vistas como textos didáticos, mesmo em se tratando de linguagem verbal e não verbal e que traz as características do texto narrativo. Ainda há certa desvalorização deste gênero tão complexo, mas pouco valorizado, dentro das perspectivas linguísticas. O objetivo deste trabalho é analisar a contribuição das HQs, especificamente, os heróis da *Marvel, os X-Men* na Graphic Novel, *Deus ama, o homem mata,* de Chris Claremont e Eric Anderson. Essa obra foi escrita para leitores adultos, porém serviu de inspiração para a adaptação cinematográfica para adolescentes. Assim, a leitura da HQ na íntegra proporciona aos alunos linguagens ricas em detalhes na arte e na presença dos diálogos dos balões das cenas, além da estilística. Com ênfase na interpretação do contexto, isto é, temas que essa obra completa apresenta como: fanatismo, intolerância, etc., e que há inserção nos temas transversais à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Palavras-chave:
Heróis. Leitura. Temas. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

This paper aims to collaborate in responding to the aspirations of primary school educators, whether from public schools or private schools, to work with high school students through comic books (comic books). Currently there are still fragments of this genre in textbooks, that is, the study has become concise because the comic strips, as they are called, are not seen as didactic texts, even in the case of verbal and non verbal language and that brings the characteristics of the narrative text. There is still some devaluation of this genre so complex, but undervalued, within linguistic perspectives. The purpose of this paper is to analyze the contribution of comics, specifically Marvel Heroes, the X-Men on Graphic Novel, God Loves, Man Kills, by Chris Claremont and Eric Anderson. This work was written for adult readers, but served as inspiration for the film adaptation for teenagers. Thus reading the comic in its entirety provides students with languages rich in detail in the art and presence of the balloon dialogues of the scenes, as well as stylistic. With emphasis on the interpretation of the context, that is, themes that this complete work presents as: fanaticism, intolerance, etc., and that there is insertion in the transversal themes in the light of the Common National Cur-

riculum – BNCC.

Keywords:
Comics. Heroes. Reading. Themes.

1. Introdução

A proposta deste artigo é estimular os professores da educação pública e privada com as Histórias em Quadrinhos (HQs) e mostrar que vão além das possibilidades de estudo para a sala de aula do Ensino Médio. Trata-se de um recurso pedagógico poderoso, quando o professor consegue enxergar com mais profundidade que essas linguagens oferecem de conhecimento. O texto será pautado com argumentos científicos de autores com juízos de valor no decorrer da transcrição. Nas partes deste assunto, os heróis, *X-Men*, da obra "Deus *ama, o homem mata*", de Chris Claremont e Eric Anderson, a *Graphic Novel* escolhida para a proposição que dará ênfase nos recursos que as Histórias em quadrinhos poderão contribuir no ensino da aprendizagem. Tendo como norte o princípio das competências e habilidades que as normas de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foram reformuladas para Base Nacional Comum Curricular. A interpretação dos alunos em plena atualidade com tanta informação disponível nos diversos canais de comunicação ainda gera muita angústia na comunidade escolar, logo, sempre se espera que outros instrumentos possam auxiliar no estímulo do estudante para aquisição da leitura. As HQs poderão ajudar neste processo, pois, sendo linguagem verbal e não verbal, simultânea, na íntegra, e não fragmentada; podem ser eficientes em ambas e reserva uma grande esperança de mudança nesta construção do educar num futuro mais próximo do que se imagina.

2. Histórias em quadrinhos (HQS)

O passado da humanidade é relevante para a história por que é a evidência científica que as Histórias em Quadrinhos têm uma origem. Antes do surgimento do texto escrito, sempre existiu, desde que o homem está na Terra, à comunicação. A forma como ela se processa é variada, na qual as imagens, ou seja, pinturas nas paredes das cavernas traziam impressões desse comunicar, seja para contar seus feitos, suas emoções e suas experiências numa época rudimentar e isso traduz um registro em desenhos, que hoje as HQs emulam de forma mais avançada:

> Desde a Pré-História podem-se verificar registros de imagens exercitadas pelo homem, com traços representativos de animais selvagens que cercavam e ameaçavam a existência e o universo primitivos. [...] Certamente os traçados e as modelagens, executadas pelos homens primitivos teriam sido o indício dos primeiros signos que ocasionariam, posteriormente, estudos interpretativos da inteligência emergente no mundo pré-histórico. (RAHDE, 1996, p. 103)

Na contemporaneidade, há vários esforços em relação aos estudos científicos das Histórias em Quadrinhos e sua complexidade para uso dessas produções em áreas com suas devidas especificidades. E uma delas é na educação pedagógica para o público adulto, jovem e infantil:

> Nesta perspectiva, a história em quadrinhos começou a ultrapassar o espaço do divertimento de massa para, a partir daí, influenciar os leitores em esferas psicológicas e sociais, porque era uma forma de leitura alternativa. Nascia a literatura de comunicação visual da cultura de massa. Estudos e avaliações da história em quadrinhos indicaram que o novo meio, que então surgia, possuía e ainda possui um efeito positivo para a educação da leitura e da cultura da imagem. (RAHDE, 1996, p. 106)

As HQs perpassam o contexto social midiático (propagandas publicitárias, jornais impressos, etc.) e fomenta na educação em todos os níveis e em especial, o Ensino Médio. Elas se destacam pela as imagens, porém na leitura da obra completa, como a HQs, *Graphic Novel*, "Deus ama, o homem mata" oferece inúmeras possibilidades pedagógicas, como o enredo, os personagens, o tema, a arte, a ficção, as impressões de leitura, o debate, a pesquisa, a criatividade nas adaptações culturais etc.

3. Heróis

A contribuição da obra: "Deus ama, o homem mata", os heróis *X-Men* na Graphic Novel do roteirista Chris Claremont e do desenhista Eric Anderson pela editora Panini/Comics foi dentre tantos livros de HQs, a sugerida por uma escolha das diversas possibilidades que a mesma oferece. Para os estudantes do Ensino Médio, sendo maioria, a leitura e a interpretação já se tornou uma obrigação e que muitas vezes não causa prazer para estes jovens que se encontram num momento, psicologicamente e biologicamente em transição, portanto acham tudo "chato" na escola. A língua portuguesa é a primeira nesse ranque de "chatisses" depois da matemática. Daí uma tentativa de análise na perspectiva que os diferentes heróis podem causar durante a aquisição da leitura e torna-se muito interessante. O enredo do livro traz diversos personagens com características peculiares e em quadros que a visualização da arte do escritor, seduz de

imediato, estes alunos a ser leitor:

> A História em Quadrinhos é uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual. Está inserida dentro de uma categoria mais geral que pode ser denominada Arte Visual, que engloba aquelas formas de expressão em que o espectador, para apreciá-la, usa principalmente o sentido da visão. Nesta classificação, o espectador está sendo tomado como referência. Em relação ao artista, a produção de um trabalho artístico envolve, obviamente, também o sistema motor, a capacidade de modificar a matéria-prima e transformá-la em produto artístico. Reafirmando, o uso da denominação Arte Visual refere-se às formas de expressão artística em que o espectador é estimulado predominantemente por informações visuais. Numa revista de Histórias em Quadrinhos, por exemplo, a apreciação do trabalho pode estar sendo modificada por outros tipos de estímulos sensoriais como o cheiro de tinta ou do papel envelhecido (estímulo olfativo) ou pela textura do papel (estímulo táctil), mas, de modo geral, há predomínio do estímulo visual. (GUIMARÃES, 1999, p. 4)

Os heróis ficcionais da obra, *X-Men*, trata-se de seres distintos dos humanos, ou seja, mutantes. Alguns deles: **Fera** (*Hank Mackoy*) espécie de lobisomem azul, com força incomum; **Tempestade** (*Ororo Munroe)* controla os fenômenos climáticos; **Wolverine** (*Logan*, sobrenome desconhecido) possui cura superacelerada, envelhecimento muito lento e por ter sido submetido ao um experimento americano quando soldado, ficou com esqueleto recoberto de adamantium que na ficção trata-se de um metal indestrutível; **Professor X** (*Charles Xavier*) telepatia muito poderosa que vai além de seus pensamentos por que pode rastrear e causar ilusão telepática, camuflagem psíquica, possessão, etc.

Ainda sobre os **X-Men**: **Colossus** (*Piotr Rasputin*) converte todos os tecidos do corpo em aço orgânico; **Magia** (*Illyana Rasputin*), teleportação interdimenssional usa da magia branca, ou seja, da luz para controlar seu lado negro, tem armadura mística e uma espada feita de um pedaço de sua alma e irmã de Colossus; **Noturno** (*Kürt Wagner*) poder se teletransportar, invisibilidade em sombras, mãos e pés aderem à parede, pele azul, três dedos nas mãos e pés (incluindo o polegar), olhos amarelos e uma cauda, além de ser brincalhão e gozador; **Magneto** (Erick *Magnus Lehnsherr*) poderes de manipulação e controle de qualquer tipo de metal, até adamantium. Sua vestimenta possui acessórios de metal e isso lhe dá poder para voar; **Ciclope** (*Scott Summers*) possui visão espacial, trigonometria e seus olhos emitem rajadas ópticas. Devido um ferimento na cabeça que sofreu durante a infância, usa óculos com visores de quartzo rubi para proteção e só tira quando é necessário; **Mística** (*Raven Darkholme*) manipulação, dom de transmutação, falsa aparência extraterrestre e mãe de Kürt Wagner; **Lince**

Negra ("Kitty" Katherine Anne Pryde) qualquer campo energético e pessoas ou objetos com quem ela está em contato tornam-se intangível, também pode andar no ar; **Vampira** (*Anna Marie*) suga a vitalidade, memória e poderes de outros seres vivos através do contato com a pele e a **Fênix** (*Jean Grey*) personagem feminina muito poderosa e popular, pois é telepata e telecinética do Universo:

> As HQs de super-heróis na maioria das vezes vão apresentar esta quebra das leis naturais por razões naturais, isto é, os super-heróis e super-heroínas na maioria das vezes são homens e mulheres que conseguem fazer o que pessoas comuns não conseguem por conta de fatores passíveis de explicação científica. É exatamente este o caso dos X-Men, [...] (CALDAS, 2017, p. 75)

Os personagens referenciados do livro são muito envolventes, porque possui habilidades específicas e isso pode levar esse estudante a ter um olhar com mais cuidado para eles, ou seja, manter o foco na observação e levantar hipóteses e, possivelmente, poderá concluir que os mutantes são muitos especiais, porém possuem imperfeições, isto é, semelhantes ao ser humano e não poderiam ser ignoradas na descrição desses atributos, neste texto.

A narrativa contribui também com um cenário educacional no enredo: alunos (mutantes), professor (professor X) e a escola que os mutantes permanecem. Elementos esses que são análogos com a realidade do estudante do Ensino Médio de diferentes turnos ou até mesmo no ensino integral. O herói na vida do estudante é fundamental, muitas vezes, para levar esse adolescente a refletir sua conduta em relação às demais pessoas que fazem parte de seu convívio escolar, familiar e até pessoal. Não para por aí as possibilidades que esses heróis podem contribuir, mesmo simbólica. A obra do escritor Chris Claremont, oportuniza um leque de possibilidades de estudos para quem for ler e mediar essa literatura popular em HQs:

> É bom lembrar que as histórias em quadrinhos são produzidas para públicos diferenciados (infantil, adolescente ou adulto) e, portanto, não podem ser usadas indiscriminadamente. Além disso, mesmo aquelas que se destinam apenas ao entretenimento e ao lazer, cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem um cuidado maior por parte dos professores. Por isso, este trabalho tem como objetivos apresentar reflexões sobre a utilização de histórias em quadrinhos na educação e indicar algumas práticas pedagógicas que aproveitem melhor o potencial dos quadrinhos. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 84)

Como os poderes de cada personagem são diferentes. Isso chama

muito atenção deste leitor, o estudante. Porque ele pode se identificar com um desses heróis, além de escolher o preferido e até se identificar com algum deles, numa particularidade: seja intelectual, moral, física ou comportamental, muito comum para o adolescente que se encontra na passagem para o jovem adulto. Portanto, há uma necessidade de se ter um herói particular e que esse adolescente sinta-se protegido nessa transição, algo que a psicologia juvenil justifica. E como já ocorreu adaptação para o cinema, provavelmente, muitos deles já assistiram, portanto se tornam mais fácil a interação e o diálogo para ouvir as opiniões de todos envolvidos: alunos e professor. As apreciações que divergirá da obra completa em comparação com o cinema, provavelmente.

4. Leitura

O estudante vê os textos verbais, numa possível leitura, por serem mais densos, cansativos e quando surge a leitura de *charges* e tirinhas curtas, por exemplo, a aula se torna mais leve. A intenção aqui não é substituir o livro didático, longe disso, mas oferecer um recurso a mais para descontrair que, inicialmente, funcione como estímulo visual. Ou seja, nascer ou renascer a vontade de ler. E a seguir desvendar os elementos que as Histórias em Quadrinhos trazem como o estilo, o interpretar e o contextualizar as linguagens: verbal e não verbal. A HQ, na íntegra, proporcionará este momento, na leitura, pois, trata-se de vários quadros de diferentes formatos e cheios de particularidades:

> Dessa forma, entende-se que não basta "ler" apenas o elemento textual (diálogos e textos narrativos) de uma história em quadrinhos. É preciso ir além. [...]. É necessário, portanto, identificar os tipos de balões (de fala, de pensamento, etc.), as metáforas visuais (lâmpada acesa sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia, estrelas indicando dor etc.) ou as onomatopeias (representações de sons: explosão, tapas, etc). (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85)

O livro didático oferece muitas tirinhas para serem lidas e interpretadas, todavia muito limitadas quanto ao fator sequencial, logo a narrativa e descritiva se tornam nuances pedagógicas. Portanto, a leitura da obra, quando direcionada pelo professor mediante um estudo e planejamento anterior, ele poderá com certeza nortear dentro desta linguagem os vários elementos e extrair desta narrativa e promover um articulação de diversas práticas de atividades, inclusive a interdisciplinar, que envolverá esse estudante, conforme a leitura do mesmo:

> Desse raciocínio, é possível desenvolver três atividades práticas. A primeira é a leitura em quadrinhos para identificar sua linguagem e a disposição de seus elementos narrativos. O professor também pode retirar os textos dos balões e solicitar aos estudantes que elaborem novos diálogos, trabalhando a articulação texto-imagem. Outro exercício, que pode ser conduzido conjuntamente com docentes de Artes e de Língua Portuguesa, é a criação de histórias em quadrinhos pelos próprios alunos, utilizando cartolina ou sulfite. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 86)

A história em Quadrinhos não substitui os livros paradidáticos clássicos da literatura brasileira ou estrangeira, todavia elas agregam os ícones à visualização das descrições, que não há nos textos verbais narrativos como romances, contos, crônicas etc. Atualmente há no Brasil, adaptações de obras clássicas para leitura do estudante em HQs na Graphic Novel enviado para as escolas públicas pelo Ministério da Educação – MEC, por exemplo, *Grande Sertão: Veredas*, do autor *João Guimarães Rosa*, roteiro Eloar Guazzelli, arte de Rodrigo Rosa, 3ª edição, pela Editora Globo, Rio de Janeiro, 2018 e *Macunaíma em Quadrinhos*, do autor *Mário de Andrade*, adaptado por Angelo Abu e Dan X, 1ª edição, pela Editora Peirópolis, São Paulo, 2016.

> Embora as histórias em quadrinhos impliquem na leitura não é correto dizer que elas constituem uma forma literária. No entanto, por compartilharem elementos narrativos típicos do texto literário, os quadrinhos têm-se prestado para a adaptação de contos ou de romances. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 87)

O modo de ler uma HQ não é muito diferente do texto verbal (linhas corridas) de cima para baixo. Entretanto, os cantos do lado esquerdo para o direito posicionam a direção da narrativa para cima e para baixo. Como se trata de uma linguagem limitada, a tendência do leitor de Histórias em quadrinhos e olhar a imagem e até esquecer, momentaneamente, da linguagem verbal porque essa metalinguagem fala dela mesma e direciona o leitor a visualizar para depois compreender melhor a mensagem, daí para essa compreensão é necessário leitura da escrita, onde a sequência de quadros passam um sentido ao contexto:

> Na História em Quadrinhos ocidental o sentido de leitura dos quadros em uma página é como o dos textos escritos, da esquerda para a direita e de cima para baixo. A leitura começa no quadro do canto superior esquerdo e prossegue até o canto superior direito, aí é feito um salto para o quadro imediatamente abaixo à esquerda, e o processo é repetido até o último quadro da página à direita. Esta convenção de sentido de leitura é conhecida pelo espectador, que a segue automaticamente, sem se preocupar com qual seria o próximo quadro a ser lido. (GUIMARÃES, 2002, p. 10)

A leitura das Histórias em Quadrinhos remete a ficção que é

concebida através da escrita e da arte e provoca no leitor, seja de qualquer idade, prazer, alegria, reflexões e encantamento. Não tem como evitar essas emoções. Pleno século XXI há não só animação nas mídias como os desenhos televisivos ou cinematográficos, mas, adaptações para filmes, que são oriundos das HQs, e que vão além dos heróis.

5. Temas

As Histórias em Quadrinhos retrata diversos temas e podem levar para todos os continentes assuntos que envolvem o meio social e outros. A HQ, "Deus ama, o homem mata", de Chris Claremont mostra de forma bem perceptível a fragilidade do comportamento humano diante de crenças pessoais, já nas primeiras páginas da história resenhada.

O conteúdo da obra Deus ama, o homem mata inicia com quadrinhos carregados de ódio. O assassinato de duas crianças negras porque possuía um enorme defeito, ou seja, a mutação. Isso irá proporcionar um desconforto social, portanto não tem direito de viver. O **fanatismo e a intolerância** norteiam a narrativa de forma hipócrita, ou seja, as ações do personagem *Stryker* se justificam, tal crueldade, com o livro sagrado. O pastor com desequilíbrio espiritual se utiliza das passagens bíblicas para se manifestar na religiosidade atitudes assassinas contra a vida humana, isto é, os mutantes. O autor *Chris Claremont* argumenta, na HQ, veemente contra o fanatismo religioso.

A narrativa expõe esses temas de forma crítica, onde o estudante leitor poderá desenvolver um debate assistido, ou seja, toda a sala de aula e tendo o professor como mediador, poderão levar uma discussão de ideias para levantar probabilidades e reflexões de comportamento social. Enfim pensar em como irão conduzir como cidadão em suas vidas na sociedade. Não para por aí o reforço de quanto às obras de HQs podem oferecer de estudo.

A língua portuguesa como área de conhecimento básica para o indivíduo falante é garantida conforme a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e compõe o Currículo do Ensino Médio, onde oferta as aprendizagens nas competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias com o objetivo de direcionar a escola perante o estudante:

> [...], é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando sua potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar,

> de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.

A importância da linguagem que as cenas e suas temáticas, que o livro do gênero HQ remete no Ensino Médio à luz da BCNN de Língua Portuguesa, conceituam as HQs na diversidade cultural como processo construído para adaptações que se possa apreciar:

> [...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;

Portanto, a História em quadrinhos na BNCC percebe-se que se direciona apenas como uma produção diversa, relevante no contexto de cultura de massa, ou seja, galga na cultura popular como mais um item na produção de expressão para ser explorada na valorização de oportunidades pedagógicas.

6. Considerações finais

As Histórias em Quadrinhos vêm em constante mudança, ou seja, já passou por vários processos até na aceitação, antes era vista como um texto qualquer, e temos que admitir que na contemporaneidade, elas não são as mesmas tanto no tempo como no espaço:

> O homem tem marcada tendência para contar, ouvir, ver ou ler histórias. É uma constante universal no tempo e no espaço: em todas as épocas temos narrativas em todos os lugares habitados há histórias. Além disso, tudo serve para contar histórias: a língua escrita ou falada, o teatro, [...] e as histórias-em-quadrinhos (CAGNIN, 1975, p. 21)

O estudo científico das HQs, mesmo sendo considerado pouco no Brasil ou pouco conhecido, não deixa lacunas na tentativa de contribuir dentre várias produções editadas, no universo da leitura apreciativa. É claro que ainda há muito que se explorar em nível de conhecimento das Histórias em Quadrinhos, simbiose esta que consegue descobrir novos leitores. Porque a educação brasileira pode, ainda, não dar o devido lugar que as HQs merecem, todavia os esforços, conforme o decorrer do tempo, crescem. Os talentos surgem e não escolhe idade ou fronteiras porque não tem como evitar o merecimento que toda obra ganha quando distri-

bui conhecimento que vão além do entretenimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU, Angelo; X, Dan. *Macunaíma em quadrinhos*. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2016.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CALDAS FILHO, Carlos R. Das HQ's como discurso teológico: análise de x-men-deus ama, o homem mata, de Chris Claremont na perspectiva da soteriologia de Paul Tillich. In: *Teoliterária*, V. 7, n. 14, p. 70-90, 2017.

CLAREMONT, C.; ANDERSON, B. E. *Deus ama, o homem mata*. Barueri-SP: Panini/Comics, 2003.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias emquadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. In: *Eccos Revista Científica*, n. 27, p. 81-95, 2012.

GUAZZELLI, Eloar; ROSA, Rodrigo. *Grande Sertão*: Veredas. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2018.

GUIMARÃES, Edgard. Linguagem e metalinguagem na história emquadrinhos. In: *XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação*, Salvador-BA. 2002.

Ministério da Educação. *O ensino médio no contexto da educação básica*. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 18 novembro 2019.

RAHDE, Maria Beatriz. Origens e evolução da história em quadrinhos. In: *Revista Famecos*, Porto Alegre, V. 3, n. 5, p. 103-6, 1996.

A DÍVIDA HISTÓRICA DO BRASIL COM O NEGRO: UM OLHAR CONTEMPORÂNEO

Arthur Gallo Garcia (UNIFSJ)
arthur.gallo@hotmail.com
Anízio Antônio Pirozi (UNIFSJ)
aniziopirozi@hotmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise da dívida histórica do Brasil para com o afro-brasileiro. Para cumprir tal objetivo estabeleceu-se um plano de estudos em duas seções, na primeira estudou-se a escravidão como forma de rememorar a história da população afro-brasileira em solo brasileiro. Enquanto que na segunda seção olhou-se a dívida histórica, utilizando-se como estudos sociólogos que conduzem ao retratamento à desigualdade existente entre as camadas sociais e os motivos que fazem com que tal estudo seja cada vez mais necessário, acreditando que há uma dívida histórica para com o negro. Metodologicamente, este estudo foi estruturado por meio da pesquisa bibliográfica de base qualitativa, por meio de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Nesse sentido, fica claro por meio da abordagem realizada nesta pesquisa,que a dívida histórica existe, uma vez que a escravidão segregou e marcou a vida de milhares de famílias descendentes de africanos e que mesmo após a abolição da escravatura em 1888 essas encontraram dificuldade em se colocarem em uma sociedade preconceituosa e excludente. As políticas de ações afirmativas também contribuem para a comprovação de tal dívida, visto vez que tais medidas deixam expostos esses abismos sociais.

Palavras-chave:
Desigualdade. Escravidão. Dívida Histórica.

ASTRACT

This article aims to analyze Brazil's historical debt to the Afro-Brazilian. In order to achieve this goal, a two-section study plan was established, in the first one, slavery was studied as a way of reminding the history of the Afro-Brazilian population in Brazilian soil. While in the second section we looked at historical debt, using as sociologist studies that lead to the portrayal of the inequality between the social strata and the reasons that make such study increasingly necessary, believing that there is a historical debt. towards the black. Methodologically, this study was structured through qualitative bibliographic research, through theoretical sources that support the search for answers on the theme. In this sense, it is clear from the approach taken in this research that historical debt exists, since slavery segregated and marked the lives of thousands of African descent families and that even after the abolition of slavery in 1888 they found it

difficult to put themselves in a prejudiced and exclusionary society. Affirmative action policies also contribute to the proof of such debt, since such measures expose these social gaps.

Keywords:
Inequality. Slavery. Historical debt.

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a dívida histórica do Brasil para com o afro-brasileiro. Para isso, em um primeiro momento aborda a escravidão com um olhar voltado para a forma de tratamento que o escravo de origem negra obtinha e também realiza um breve apanhado das características gerais e marcantes dessa população, ao passarpela abolição da escravidão e a importância para a criação do que Jessé de Souza (2017) chama de "ralé brasileira", e como essa classe, se assim se pode chamar, formou-se e desenvolveu. Em um segundo momento, buscou trazer um olhar contemporâneo para essa desigualdade, ao destacar o motivo, ou motivos, pelos quais acredita-se que exista essa dívida histórica com a população negra e mulata em nosso país.

No entendimento de Souza (2017),

> É o desconhecimento da hierarquia moral, especificamente capitalista e não mais escravocrata, que produz de modo novo tanto a distinção que legitima as novas formas de privilégio quanto o preconceito que marginaliza e oprime em violência aberta ou muda. (SOUZA, 2017, p. 81)

Essa violência que o autor menciona, não é meramente uma violência física, e sim de um âmbito maior; esse modo de agredir vem através de sutilezas das quais geralmente não se presta atenção, de forma que se naturaliza o desigual e se rotula populações e culturas de acordo com o pensamento geral de certo e errado. Quando se faz uma análise meramente econômica e social, os tipos de desigualdade são diversos e devem ser analisados com cuidado, para que não se cometa nenhum tipo de préjulgamento ou até mesmo a tomada de posições ideológicas das quais não se conhece bem. Ainda, na concepção de Souza:

> Não se trata apenas de acesso à boa escola o que nunca existiu para as classes populares. Trata-se de se criticar a nossa herança escravocrata, que agora é usada para oprimir todas as classes populares independentemente da cor da pele, ainda que a cor da pele negra implique uma maldade adicional. Com esse mecanismo sociocultural de formação das classes sociais é tornado invisível, então o racismo da cor da pele passa a ser o único fator simbólico percebido na desigualdade do dia a dia. (SOUZA, 2017, p. 89)

Sendo assim, o autor nos apresenta elementos para uma grande discussão que são as políticas afirmativas, e o papel delas em uma sociedade tão desigual. Atualmente têm-se alguns tipos de políticas públicas voltadas para a diminuição da desigualdade, racial e social. Dentre essas, a que mais interessa a essa pesquisa é a política de cotas, uma vez que ao implementar tal sistema, o governo admite que há uma desigualdade entre as etnias, e mais do que isso, coloca abaixo a teoria da "democracia racial", ao deixar uma evidência da real dívida com as populações de origem afro-brasileiras.

Segundo Bernadino, "o que o mito da democracia racial tem feito é sustentado uma atitude de neutralidade racial no momento da elaboração de políticas públicas no Brasil, fazendo pensar que com isso estamos construindo uma nação justa" (BERNADINO, 2002, p. 270). Assim, esse mito de uma democracia sem racismo é ilustrado em Casa Grande e Senzala, onde Freyre romantiza a escravidão brasileira, quando faz comparações com a escravidão norte americana que teria tido uma forma mais violenta; porém essa constatação não se fundamenta, uma vez que os países têm culturas diferentes; logo essa comparação não é oportuna, tendo em vista que a escravidão brasileira deteve aspectos impares sob as relações escravo/proprietário, tais como castigos, retirada das culturas africanas, entre outros fatores singulares de nossa escravidão.

É em cima dessa desigualdade velada que atualmente encontram-se políticos, jornalistas e até pessoas do nosso dia a dia que fazem préjulgamentos sobre a não existência de uma dívida histórica com a população de origem afro-brasileira; a desigualdade está dentro de um campo bem maior do que se consegue enxergar e cabe a cada um os estudos necessários para que aos poucos se consiga mostrar à sociedade brasileira o quanto essa realmente é desigual.

Metodologicamente, neste artigo, utilizou-se a pesquisa qualitativa que se constitui de acervo bibliográfico científico com contribuições sobre o determinado tema, ao perpassar por autores do campo da sociologia e da história, buscando, assim, uma interdisciplinaridade, por se tratar de um tema que é muitas vezes negligenciado, ou até mesmo esquecido de maneira proposital.

Buscou-se ao final deste artigo, elaborar uma síntese sobre a ligação entre escravidão e desigualdade nos dias atuais, com a intenção de fazer com que este estudo venha a contribuir de forma significativa para o contexto acadêmico e também podendo ser utilizado como leitura com-

plementar para pessoas que se interessam pelo tema.

2. Escravidão no Brasil

Quando se trata de escravidão no Brasil deve-se ter em mente que se fala de uma escravidão moderna em sua temporalidade e com características específicas. No entendimento de Pinsky (2010, p. 12), "a escravidão no Brasil decorre da 'descoberta' do país pelos portugueses. Antes de sua vinda, não há registro de relações escravistas de produção nas sociedades indígenas". As tribos indígenas vivenciavam conflito entre si, muitas vezes quando sequestravae escravizava rivais, mas tal tipo de batalha não alterava a economia da sociedade. Para que se entenda um pouco melhor essa tradição portuguesa com a escravidão, declara Pinsky:

> Por outro lado, ao contrário do que muitos imaginam, não se deu no Brasil a primeira experiência portuguesa com a mão de obra escrava. Ela já vinha de bastante tempo antes e tinha se desenvolvido a partir de 1441 quando Antão Gonçalves regressou de uma expedição ao Rio do Ouro, carregando consigo meia dúzia de azenegues capturados na costa do Saara, na África, para o infante D. Henrique. (PINSKY, 2010, p. 13)

Portugal quando chega às novas terras e impõe a escravidão, primeiro a indígena e depois a negra (que é o foco desta pesquisa), já tem certa experiência e sofisticação, ao conseguir fazer com que a principal força de trabalho seja escrava. Mas não se pode falar da escravidão negra sem primeiro falar, mesmo que o mínimo, da indígena. Desse modo, a escravidão indígena foi a primeira em terras brasileiras; inicialmente Portugal não tinha um grande interesse em explorar o Brasil, ao fazer assim somente o comércio de pau-brasil e mandar expedições para guardar a costa brasileira. Essa extração de pau-brasil era feita por indígenas, uma vez que os mesmos também estariam interessados em itens que portugueses possuíam, tais como: espelho, machado, facas e outros objetos que os portugueses tinham em grande quantidade e os indígenas até então não conheciam. Portanto, essa troca ficou conhecida como escambo. Porém, uma vez que o indígena não tinha mais o interesse com a troca, já que conhecia os itens e os possuía, os portugueses passaram então a escravizá-los para que esses realizassem a exploração de madeira e trabalhassem na roça, sendo esta última uma tarefa culturalmente feminina. Outro fator que fazia com que o indígena fosse menos interessante era o fato de que esse conhecia o solo brasileiro e a demografia, trocando de território constantemente, e, além disso, algumas tribos eram extremamente violentas, fazendo com que os portugueses se afastassem. A tran-

sição de escravidão indígena para negra era questão de tempo, uma vez que Segundo Schwartz:

> Deve-se ainda levar em conta que, visto que todos os sistemas escravistas nas Américas também fizeram tal transição, a mudança para a escravidão africana no Brasil não pode ser explicada apenas por forças ou restrições locais e deve ser vista como parte de um processo mais geral de africanização da mão de obras nas Américas. (SCHWARTZ, 2017, p. 216)

As epidemias que assolavam as populações indígenas faziam com que cada vez mais diminuíssem o seu quantitativo, e uma reposição de mão de obra indígena era inviável pelo custo. A chegada de Jesuítas no Brasil também alterava de forma significativa esse panorama, uma vez que a Igreja tentava evitar a escravidão indígena. Em 1570, a Coroa portuguesa promulga a primeira lei que definiu a política portuguesa sobre a escravidão de indígenas na época, ao declarar todos os índios livres, exceto aqueles sujeitos à "Guerra Justa". A transição entre a escravidão indígena para a africana é dada lentamente e com variações de cronologia, dependendo da região do país. A ideia de uma transição estanque é errônea; embora muitas vezes em livros didáticos encontremos uma reprodução de história fixa, hoje existe uma historiografia vasta que proporciona subsídios para a compreensão de forma mais clara de alguns fatos históricos. Ainda segundo Schwarcz:

> Todas as áreas do Brasil colonial por fim fizeram a transição para a escravidão africana, como todos os outros regimes escravistas das Américas. As explicações dessas transições costumam se basear em muitos fatores isolados, como racismo, exigências do trabalho, epidemiologia, abundancia de terras disponíveis ou o esforço do capital mercantil em extrair lucro do fornecimento de mão de obra. Tais explicações tendem a passar por cima das condições locais e das circunstâncias históricas especificas [...] (SCHWARCZ, 2017, p. 222)

A transição para a escravidão de matriz africana muitas vezes não é retratada dessa forma, frequentemente se escuta que o indígena foi um ser histórico passageiro, e que com ele estava apenas o início da colonização. Tendo em vista a história da escravidão indígena e suas especificidades, não caberia aqui neste pequeno artigo esmiuçar esta parte da história, sendo que este estudo requer um maior engajamento na área indígena e maior tempo de pesquisa, e a prioridade do presente estudo tem como tema principal a escravidão do negro de matriz africana no Brasil.

2.1. Escravidão negra

Para que se entenda mais à frente a dívida histórica do Brasil com o negro necessita-se ter em mente que o negro não escolheu vir para o Brasil, antes foi trazido de maneira imposta. Quando se escuta declarações de que Portugal não escravizou o negro e que eram eles próprios que dominavam uns aos outros para o tráfico, deve-se pensar e refletir, desmistificar e também esclarecer que sim, os africanos dominavam tribos rivais e os vendiam para os portugueses, que faziam essa rota comercial, mas que Portugal invadiu a África para conseguir um maior quantitativo de negros, tendo em vista o domínio do Cabo Verde em 1462. Linhares confirma esse pensamento:

> Entretanto, a escravidão e o tráfico negreiro como uma instituição permanente, rotineira, desenvolveram-se, na África, a partir do contato com duas outras culturas. Ao Norte, com os povos islamizados, de origem árabe ou berbere; estes últimos, desde o século IX d.C., capturavam negros ao sul do deserto do Saara para vendê-los no Marrocos e no Egito; e, no litoral atlântico, desde o século XV, com os cristãos europeus através das navegações portuguesas. (LINHARES, 1990, p. 51)

A escravidão de africanos no Brasil traz outra realidade até então não experimentada, a de que o negro foi introduzido em nosso país como peça fundamental da economia brasileira. Logo, os negros trazidos da África eram geralmente jovens, para que aguentassem a longa viagem dos navios negreiros e a rotina de trabalho nas plantações de açúcar. Para que se entenda melhor o que era o tráfico negreiro, cabe ressaltar o entendimento de Schwarcz sobre o fato (2017, p. 344): "Para africanos, crentes que seriam mortos após a travessia, embarcar num navio negreiro era motivo de pânico, e resistir era a condição para se manterem vivos.". De tal modo, além do terror psicológico que os africanos sofriam, pois acreditavam que os brancos eram espíritos maus querendo devorar vossas carnes. Havia outro fator degradante que era a viagem em si, que durava em média sessenta dias até o Rio de Janeiro. Sendo assim, os escravizados vinham em condições subumanas, muitas vezes acorrentados, já que o medo de um motim era grande por parte dos mercadores de escravos; outros fatores como falta de comida, ambiente insalubre, faziam com que essa viagem se tornasse um verdadeiro pesadelo. Pode-se ilustrar o tráfico e a viagem com o poema de Castro Alves, "Navio Negreiro", que faz uma retratação romantizada da barbárie que era o tráfico negreiro. Portanto, deve-se entender que o negro que chegava ao Brasil não era tratado como um ser humano em sua essência e sim como uma mercadoria, o que deixa ainda mais claro o quanto se deve historicamente a essa etnia.

Um pilar fundamental para a manutenção da escravidão no Brasil foi a religião, conforme Pinsky (2010, p. 58), "A religião, no período da escravatura, deveria ser um freio para os revoltados, um consolo para os desanimados, uma esperança para os desgraçados, um alento para os fracos, como se dizia na época.". Logo, percebe-se que em um sistema de exploração como foi à escravidão, os "donos do poder" se apoiariam em algum fato "moral" e "ético" para que pudessem fazer o lucro sem que fossem julgados pelos pares, e a religiosidade católica nesse momento os auxiliou para que pudessem justificar a escravidão como um preceito divino, ou pode-se utilizar uma frase que representa muito bem tal ideia, "a César o que é de César, a Deus o que é de Deus", os negros em sua maioria já convertidos na religião católica deveriam ter o seu patrão como um senhor rígido, mas que lutava para o bem de todos. Ainda segundo Pinsky:

> O escravo era batizado logo que chegava ao seu local de trabalho – fazenda ou cidade – recebendo um nome "cristão". Devia esquecer a forma pela qual era chamado no seu lugar de origem. A atribuição de um novo nome e ao batismo representavam a transformação do cativo em escravo, isto é, o início do trabalho compulsório. (PINSKY, 2010, p. 60)

O fato destacado é muito significativo, uma vez que demonstra a retirada à força do africano da cultura dele. Essa extração cultural é devastadora e modifica todo um panorama para os negros recém-chegados, uma vez que eles advinham de regiões diversas da África, e essa diversidade trazia consigo um agravante para os agora afro-brasileiros; a falta de comunicação oral, já que as línguas de matriz africana são variadas, retirando-os de sua religiosidade natal e forçando-os (mesmo que simbolicamente) a aceitar o preceito católico, e introduzindo-os em um ambiente totalmente hostil e adverso. Assim, esse conjunto de fatores apresentados retrata um pouco do que foi a escravidão brasileira. Entretanto, não se quer aqui formar um cenário no qual o negro escravizado se torna um ser inerte no processo, ao contrário, as populações negras que aqui foram escravizadas demonstraram ao longo do tempo meios de se fazerem presentes na sociedade da época, seja por meio de revoltas, seja por modificações religiosas dentro do preceito católico o que se chama de sincretismo religioso. Alega Schwarcz:

> Entre as mudanças políticas, foi da maior importância para a agitação escrava a longa trajetória abolicionista, desde as leis que proibiram o tráfico até as que reformaram a escravidão e por fim as campanhas memoráveis dos anos 1880, a última década do regime. Os escravos contribuíram ativamente para a desorganização e extinção da escravidão brasileira. (SCHWARCZ, 2017, p. 397)

Diferente do muito que se aprende e estuda nas escolas ou com o dito conhecimento popular, os negros lutaram pela liberdade dele, principalmente na última década antes do abolicionismo, quando aconteceram fugas em massa, revoltas nas senzalas e episódios mais isolados de assassinatos dos patrões. Outra forma de luta dos negros eram os Quilombos, tendo ali um refúgio, de acordo com Schwarcz:

> Muitos se aquilombavam para não serem vendidos ou transferidos; para o ritmo de trabalho não aumentar; para poderem continuar cultivando suas roças próprias; para não receberem castigos rigorosos; ou, então, para serem considerados livres e possuidores da terra. Pretendiam, em comum, lutar por transformações em suas vidas e também nas relações escravistas. (SCHWARCZ, 2017, p. 372)

Destarte, o afro-brasileiro cativo ou ex-cativo detinha um forte movimento de resistência em todo o período escravista, não sendo inerte ao sofrimento passado. Não se pode diminuir a força da resistência ou deixá-la em esquecimento, deve-se sempre reexaminar essa parte da História, para que se possa cada vez mais entender e desmistificar alguns fatos os quais o senso comum julga como verdade absoluta.

Ao se fazer tal panorama até aqui tentou-se resumir o que foi o escravismo indígena (mesmo que de forma breve), e abordar a escravidão negra, embora neste estudo não se tenha a pretensão de esgotar nenhum assunto, sob qualquer tema pesquisado, visto que o objetivo maior é nortear o leitor, seja ele acadêmico ou não, a se situar perante a História da escravidão no Brasil e os desdobramentos na contemporaneidade. Na sequência, trata-se sobre um ponto em que se tem um grande interesse, que são os movimentos abolicionistas e efetivamente a abolição da escravatura e seus desdobramentos.

Há um consenso entre os historiadores de que as leis iniciadas em 1831 (Lei pra Inglês ver) foram o início da abolição da escravatura, unidas a outras leis como a lei de 1850 (Lei Eusébio de Queiroz). Em 1871, é promulgada a Lei do Ventre Livre, em 1885 vem a Lei do Sexagenário e em 1888 tem-se a Abolição da escravatura, porém antes de chegar à abolição,vale salientar um pouco do que foi este processo de encerramento oficial da escravidão no Brasil.

Assim, faz-se necessário destacar aqui as duas leis anteriores à abolição, pois é o momento de acirramento dos ânimos entre liberais e conservadores, e no qual o Brasil já estava passando por uma pressão enorme em torno da abolição. As leis de 1871 e 1885 foram leis que pretendiam protelar a abolição, ao fazer com que a escravidão conseguisse

estender sua vida. Emília Viotti da Costa corrobora com esse entendimento sobre a lei do ventre livre.

> Apesar do tom veemente com que os opositores do projeto manifestaram na Câmara, ele, na verdade, representava apenas uma medida protelatória, uma concessão às exigências dos radicais. Estabelecia que os filhos de mulher escrava, que nascessem no Império, a partir da lei, seriam considerados livres. Estipulava que o proprietário deveria criar os menores até a idade de oito anos, quando poderia optar por entregá-los ao governo e receber a indenização de 600$000 ou mantê-lo consigo até a idade de 21 anos, utilizando-se dos seus serviços como retribuição ao ônus de seu sustento. Consagrava-se, assim, o princípio da indenização e perpetuava-se o sistema escravista. (COSTA, 2010, p. 336-7)

A escravidão para os conservadores não podia acabar, uma vez que essa era considerada o motor da economia cafeeira no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro. Ainda, no entendimento de Costa:

> Nos centros de maior concentração de escravos, como nas zonas açucareiras de Campos, ou nas áreas cafeeiras do Rio de Janeiro e de São Paulo, a tensão entre senhores de escravos e abolicionistas aumentava. Em algumas regiões os fazendeiros, de armas na mão, procuravam defender sua propriedade e investiam contra os abolicionistas. (COSTAS, 2010, p. 338)

A tensão aumentava e fazia com que o congresso e as ruas se dividissem em blocos, os favoráveis e os contra. Dentre os que defendiam a abolição havia os radicais, que desejavam uma abolição imediata em todo o Brasil, e os moderados que desejavam uma abolição mais calma, sendo fruto da Lei do Ventre Livre. Nesse sentido, a agitação aumentaria quando o projeto da lei do sexagenário fosse apresentado ao parlamento; conservadores se opuseram ao projeto quando alegaram que esse causaria uma grande perda ao Brasil; a imprensa na época também se posicionou contra os abolicionistas, visto que era subvencionada pelo setor cafeeiro. Assim, o projeto do sexagenário ficou parado até meados de 1885, até que Cotegipe assumisse a pasta e fizesse as modificações em que segundo Costa (2010, p. 340): “Prolongara-se o prazo para a liberação do escravo e respeitara-se o princípio de indenização.”. Desse modo, fica claro que a abolição da escravatura não foi pensada para o bem do cativo, e sim do fazendeiro, dono do capital.

O Oeste Paulista daria um novo rumo à escravidão quando se colocou favorável ao projeto abolicionista, ao votar a favor da lei do sexagenário. O sistema escravista tomaria um choque o qual não poderia se recuperar, uma vez que São Paulo já era o maior produtor de café, e esse utilizava mão de obra imigrante e assalariada em sua produção, o Oeste

Paulista acelerou o fim da escravidão e aumentou ainda mais o choque entre escravos e "patrões". Com o fim do apoio militar, juntamente com a cisão dos cafeicultores, a escravidão no Brasil estava sem base de sustentação, e em 1888 essa foi extinta. A capital do Brasil na data da votação da lei que abolia a escravidão estava em festa, como se pode ver em Schwarcz:

> Naquele dia, a cidade do Rio de Janeiro, centro do poder do Império do Brasil, amanheceu agitada com a expectativa de que finalmente fosse votado no Senado o projeto de lei que abolia a escravidão. Desde a manhã, uma multidão ocupou as ruas centrais da cidade e postou-se em volta do edifício do Senado e do Paço Imperial. O clima era de entusiasmo e festa diante da expectativa da sessão extraordinária que decidiria a sorte de milhares de pessoas ainda submetidas ao cativeiro. (SCHWARCZ, 2017, p. 352)

De acordo com Costa (2010, p. 366), "Promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca, a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros à sua própria sorte.". Por mais festejada que tenha sido a lei, ela veio com um grande defeito que perdura até hoje; ela não incluiu a população negra na sociedade brasileira, deixando-os à margem da sociedade.

2.2. Pós-abolição

A abolição da escravatura representou um grande marco para o Brasil, uma vez que agora os africanos que aqui residiam,estariam livres e não mais teriam que suportar o castigo do patrão. Porém a Lei Áurea foi breve e nela não constava nenhum ajuste do governo para com os negros aqui integrantes; estes após os momentos de festa e euforia estariam entregues à própria sorte. De tal forma, ao fim do século XIX o Brasil iniciaria um ciclo de imigração denso, de maioria Italiana, vindos para substituir os afro-brasileiros em lavoras no Oeste Paulista e em outras regiões produtoras de café. A iniciativa do governo em trazer imigrantes italianos, não era somente pela necessidade de mão de obra, mas possuía um caráter étnico; o branqueamento da sociedade, conforme Azevedo:

> A reivindicação de imigrantes brancos tem claramente o objetivo de substituir o negro em todos os setores, não só rurais como também urbanos. Longe de pretender que o imigrante ocupasse lugares vazios, de atender, enfim, ao problema da escassez de braços – um dos argumentos centrais com que a historiografia convencionou justificar a imigração para o país –, Tavares Bastos acalentava um sonho bem distinto: deslocar os escravos como um todo e substituí-los pelos agentes da civilização, os

trabalhadores europeus. (AZEVEDO, 2004, p. 57)

Esse pensamento de que com a retirada dos negros o Brasil se desenvolveria com maior celeridade dá um panorama da opressão sofrida pelas populações afro-brasileiras mesmo após a abolição da escravatura. Afirma Lopes:

> Quando pensamos em política imigrantista, lembramos que ela foi feita para substituir a mão-de-obra escravizada pela livre; no entanto, como vimos, essa perspectiva se confunde, em vários momentos, com a de substituir trabalhadores negros por brancos. A figura do negro é "confundida" propositalmente com a de escravo; não se cogita considerar o negro como trabalhador livre – esse papel já pertence "naturalmente" ao branco europeu. (LOPES, 2007, p. 10)

Os negros, mesmo após a abolição continuaram à margem do Estado, sendo aproveitados para trabalhos ditos de menor importância, uma vez que com a chegada dos imigrantes, essa troca de posto de trabalho se acentuava. Sendo assim, o Estado encontraria meios de repressão para com os afro-brasileiros, já que em um país extremamente preconceituoso os "donos do poder" não aceitariam a liberdade dos ex-cativos. Alega Schwarcz (2017, p. 356), que "Aos olhos das autoridades, essa onda de expectativas e de reivindicação de melhores dias não passava de rebeldia e insubordinação.". Diante disso, fica claro que os barões do café não aceitariam facilmente os pedidos de igualdade feitos pelos ex-escravos. Ainda, no entendimento de Schwarcz:

> Ao longo dos anos de 1888 e 1889, representantes dos fazendeiros defenderam no Parlamento indenização pelas perdas financeiras decorrentes do fim do cativeiro. O fato de não verem atendida sua reivindicação explica pó que muitos desistiram da monarquia e embarcaram no projeto de República pouco mais de um ano depois do treze de maio... Nos anos iniciais do Brasil republicano, recrudesceu o controle sobre os candomblés, batuques, sambas, capoeiras e qualquer outra forma de manifestação identificada genericamente como "africanismo". Esse antiafricanismo teve implicações dramáticas para as populações negras, pois reforçou as barreiras raciais que dificultavam o acesso a melhores condições de vida e a ampliação dos direitos à cidadania. (SCHWARCZ, 2017, p. 356-57)

Esse esforço da elite para segregar as populações afro-brasileiras dos postos de trabalho de maior qualificação, dos redutos de praça e de outros locais aos quais os fazendeiros julgavam que os negros não poderiam ocupar, pode ser analisado como um processo contínuo de desvalorização negra, que perpassa desde o período escravista até os dias de hoje. Claro que não se pode comparar os momentos, contudo, é uma herança que tem contribuição para o abismo social entre as classes integrantes no Brasil, este advém desses eventos históricos que não podem ser igno-

rados ou esquecidos, sendo papel do historiador relembrar os fatos que a humanidade deseja esquecer.

3. Dívida histórica e um olhar contemporâneo

Atualmente é normal em conversas do cotidiano ou em entrevistas com políticos o tema dívida histórica vir à tona, e também é comum esses negarem a existência de tal dívida, como se em um passado não muito distante o Brasil e a população presente não fossem em sua grande maioria racista e defensora de uma "democracia racial".

O início de nossa República foi conturbado socialmente, contendo nesse período levantes sociais, alguns importantes, como a Revolta da Vacina 1904 e a Revolta da Chibata em 1910; dentro desse contexto de urbanização e crescimento populacional, Souza aponta uma alteração na condição de vida das populações mais carentes:

> Desse modo, a urbanização representou uma piora nas condições de vida dos negros livres e de muitos mestiços pobres das cidades. O nível de vida baixou, a comida ficou pior e a casa também. Seu abandono os fez, então, perigosos, criminosos, maconheiros, capoeiras, etc. Uma lógica de convivência naturalizada com a desigualdade social que também veio para ficar, como sabemos, hoje em dia, na sociedade dos condomínios fechados. (SOUZA, 2017, p. 61)

A desigualdade não é fruto de algo invisível, e sim de uma sociedade que a cultivou, ao perpassar por diversos períodos e governos. Ainda recentemente vê-se noticiais sobre as desigualdades sociais, e como elas afetam o dia a dia da população mais carente. O professor Fernandes oferece uma perspectiva sobre o início da República e o trabalho livre:

> A universalização do trabalho livre não beneficiou o "negro" e o mulato" submersos na economia de subsistência (o que, aliás também aconteceu com os "brancos" que fizessem parte desse setor); mas, nas condições em que se efetuou, em regra prejudicou o "negro" e o "mulato" que faziam parte do sistema de ocupações assalariadas, mais ou menos vitimados pela competição com o emigrante. (FERNANDES, 2007, p. 46)

Tendo em vista a compreensão do autor, pode-se refletir sobre a importância da conscientização das desigualdades das quais as populações mais carentes encontram todos os dias nas diversas situações. Não desejando aqui criar uma visão de vítima dos negros e mulatos perante as classes mais altas, apenas salienta-se e apontam-se os caminhos que a sociedade brasileira toma até aqui, ao exemplificar atitudes que muitas vezes são esquecidas, e que por conta disso, acabam por aumentar o debate

sobre ter-se ou não uma dívida histórica com o negro. Uma das frases mais repetidas em entrevistas ou em conversas é a da "democracia racial"; o termo, se traduzido de maneira bem simples, é de que o negro no Brasil escapou ou deixou de ser hostilizado após a abolição da escravatura, e que ele, a partir desse momento faz parte da democracia brasileira. Assim, tal termo, juntamente com o pensamento de que uma vez livres, negros e brancos teriam a mesma oportunidade, é uma falácia completa e Fernandes explicita,

> O "negro" teve a oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao "branco", o problema era dele – não do "branco". Sob a égide da ideia da democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e a falta de solidariedade para um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição. (FERNANDES, 2007, p. 46-7)

Não se trata de um ser melhor que o outro (negros e brancos), mas de que historicamente uma classe detém privilégios que a outra não possui, e é isso que se está tratando, a falta de oportunidades oriunda de um passado escravista, em um país extremamente conservador que após séculos de escravidão institucional não criou mecanismos para que essas populações marginalizadas fossem introduzidas em sociedade e pudessem ter as mesmas oportunidades ou ao menos parecidas. Para que o abismo social fosse diminuído, foram criadas as ações afirmativas. A partir do século XX, mais especificamente na década de 1990, o Brasil inicia sua trajetória com as políticas afirmativas (AA), para Domingues:

> A expressão "ação afirmativa" foi criada pelo presidente dos Estados Unidos J. F.Kennedy, em 1963, significando "um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado". (DOMINGUES, 2005, p. 166)

Essas ações afirmativas, como já definidas, tiveram grande influência dos EUA, uma vez que o Brasil tomou como modelo a norte americana. Apesar da grande influência, os modelos de ações afirmativas de ambos os países tiveram resultados diferentes, uma vez que se tratam de culturas diversas. Tendo em vista essa diferente realidade entre países, a abordagem neste estudo focalizará apenas a brasileira. Nesse sentido, vale destacar que as políticas afirmativas ou ações afirmativas dão força à teoria de uma dívida histórica, uma vez que o Estado assume a necessidade de políticas de inclusão, sob uma desigualdade institucionalizada e que afasta as diferentes camadas sociais. Sendo assim, no Brasil hoje, as principais políticas de inclusão são as cotas raciais, e o Bolsa Família.

Esta pesquisa aborda apenas a primeira, tendo em vista o tema do artigo.

As cotas raciais no Brasil são sempre alvo de muita discussão e contestação por parte de grande parte da população, tendo em vista o preconceito já inserido na mentalidade de grande parte das classes superiores, de pensarem que as políticas afirmativas são um mecanismo de privilégio, e não um modo de reparação imediata. De acordo com Domingues; "ela não é um fim em si mesma, mas um meio, uma medida específica transitória que, no Brasil, é progressista, pois, entre outros motivos, tem o poder de proporcionar visibilidade ao povo negro" (DOMINGUES, 2005, p. 168).

Uma das principais queixas quando dialogamos sobre cotas é "mérito", mas em um país com tamanha desigualdade, em que o filho do mais pobre e principalmente do negro tem que abandonar os estudos mais cedo, ou dividir a jornada entre estudos na parte da manhã e trabalho na parte da tarde, e uma criança de classe média, que estuda de manhã, faz curso de inglês à tarde, e cursinho pré-vestibular à noite, quem terá mais chance? Ou quem tem mais mérito? Aquele que estuda e trabalha, ou aquele que pode viver para estudar, sem se preocupar com o que comer, ou se terá luz em casa?

Mérito em um país tão desigual como o Brasil se mostra uma falácia, as cotas se mostram necessárias, mediante a desigualdade produzida, e narrada acima no texto. Não é sem dúvida o melhor, ou modelo ideal, uma vez que devemos imaginar um maior investimento em educação, e geração de emprego para que a desigualdade social diminua, e para que as escolas e oportunidades sejam parecidas, mas hoje, no contexto atual, as cotas se fazem necessárias como políticas de incentivo aos estudos e de mobilidade social. Todos os elementos firmados até aqui fazem com que a teoria da dívida histórica se firme, tendo em vista o racismo estrutural, a desigualdade social, a falta de oportunidade pós-abolição da escravatura, e tudo que já foi argumentado acima no texto.

4. Considerações finais

Este trabalho tem como principal motivação a grande discussão sobre a dívida histórica brasileira com os povos de origem africanos e afro-brasileiros, uma vez que tal tema se revela importante em nível acadêmico para que as discussões sobre as desigualdades sociais sempre apareçam em debates.

Ao se analisar a escravidão devemos considerar os fatores da época, uma vez que ao estudá-la em um contexto contemporâneo corre-se o risco de cometer um anacronismo, porém acredita-se que se a análise for feita com cuidado e baseada em boas bibliografias, o estudo pode ser aproveitado em várias frentes, seja ela acadêmica ou de cunho de crescimento pessoal. A dívida histórica também é algo que fomenta e demanda muito cuidado, já que essa não pode ser considerada um assunto já encerrado ou esgotado, uma vez que ao ser reanalisado por visões diferentes o tema ganha corpo e visibilidade no meio acadêmico, o que provoca novas reflexões sobre o passado e presente.

Nesse sentido, fica claro por intermédio da abordagem realizada neste artigo, que a dívida histórica existe, uma vez que a escravidão segregou e marcou a vida de milhares de famílias descendentes de africanos e que mesmo após a abolição da escravatura em 1888 essas encontraram dificuldade em se colocarem em uma sociedade preconceituosa e excludente. As políticas de ações afirmativas também contribuem para a comprovação de tal dívida, visto vez que tais medidas deixam expostos esses abismos sociais.

Por fim, cabe salientar que é desafiador analisar a escravidão e as vertentes dessa prática, entretanto, é uma atividadeque proporciona sentimento de colaboração para o meio acadêmico. Por isso, buscou-se neste trabalho problematizar a dívida histórica sendo baseada no caminho percorrido pelos afro-brasileiros durante a escravidão e seus desdobramentos, olhando para essa sob uma ótica social e político da época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco*: o negro no imaginário das elites no século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.

BARROS, José D' Assunção. *O campo da história*: especialidades e abordagens. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 2, 2002, p. 247-73, Rio de Janeiro, Brasil.

BURKE, Peter. *A escrita da história*: novas perspectivas. Peter Burke (Org.). Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*. 9. ed. São Paulo:

Unesp, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, maio-ago, 2005, p. 164-76, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed., revista. São Paulo: Global, 2007.

LINHARES, Maria Yedda. *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

LOPES, Tabita Tiede. A família Prado em São Paulo: imigração e branqueamento em fins do século XIX. In: *I Seminário Internacional Brasil no Século XIX*. 2007.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio. *Dicionário da escravidão e liberdade*: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A EDUCAÇÃO EM LIBRAS EM XINGUARA–PARÁ

Bonfim Queiroz Lima (SEDUC-PA e SEMED-PA)
bonfimql@hotmail.com
Luciana de Queiroz Lima (SEDUC-PA e SEMED-PA)
lucianaql2009@hotmail.com

RESUMO

Diante das recentes conquistas das pessoas surdas no Brasil, o presente trabalho busca analisar como está se realizando a educação das pessoas surdas no município de Xinguara, estado do Pará. Para tanto foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Constatou-se por meio da pesquisa bibliográfica as particularidades da Língua Brasileira de Sinais e a falta de informação que ainda existe sobre esse tema e sobre as pessoas surdas. Relatou-se não só parte das recentes conquistas legais das pessoas Surdas, como também algumas regulamentações sobre o ensino inclusivo que se destina ao atendimento dessa parcela da população. Por fim, descreveu-se como os alunos surdos estão sendo atendidos no sistema regular de ensino do município de Xinguara, estado do Pará.

Palavras-chave:
Ensino. LIBRAS. Surdos. Xinguara-Pará.

ABSTRACT

In view of the recent achievements of the deaf people in Brazil, the present work was carried out as one of the best teaching companies in Xinguara in the state of Pará. For the term for bibliographical research and field research. It was verified through bibliographical research as peculiarities of the Brazilian Sign Language and a lack of information about the subject and about the deaf people. It was reported not only through some legal achievements of people, but also some regulations on inclusive education that are destined to attend the portion of the population. Finally, it is described how the deaf students are being attended in a regular system of education of the municipality of Xinguara, state of Pará.

Keywords:
Deafness. LIBRAS. Teaching. Xinguara-Pará.

1. Introdução

A capacidade da linguagem é um dos grandes diferenciais entre a espécie humana e os outros animais. Por meio do que é dito, lido, pensado e comentado as pessoas se transformam e transformam suas relações com seus pares e com o mundo. A comunicação é imprescindível, por isso é inquestionável a importância da língua de sinais em um país que segundo o censo de 2010 do IBGE há mais de 9,7 milhões com algum tipo

de deficiência auditiva. Sua importância não é apenas para as pessoas surdas, mas para uma sociedade que prima pela igualdade de oportunidades. Apesar de conquistas recentes que marcaram a área da surdez no Brasil, muitas transformações são ainda necessárias. Muitas crenças, mitos e preconceitos ainda precisam ser discutidos e superados.

Diante desse fato realizou-se esta pesquisa sobre o ensino dos Surdos no âmbito mais geral, buscando o que diz os documentos oficiais e a legislação vigente, e num âmbito mais específico levantando dados sobre a educação dos surdos no município de Xinguara, estado do Pará. Os resultados deste estudo serão apresentados em três seções distintas: a linguagem dos surdos: "história e mitos", "legislação sobre LIBRAS e educação" e "a educação dos surdos em Xinguara-Pará"; serão traçadas também as considerações finais sobre os dados levantados e as análises realizadas.

2. A linguagem dos surdos: história e mitos

Apesar de uma origem relativamente antiga, pois o Brasil ainda era reinado quando foi criada, só 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como uma língua oficial brasileira. Pode-se considerar que surgiu com a visita de Eduard Huet ao Brasil em 1857, a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para surdos do país. Com o "Imperial Instituto de Surdos Mudos" (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – o famoso INES) criou-se também a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos já utilizados pelos surdos brasileiros.

Em sua obra dedicada a Língua Brasileira de Sinais, Audrei Gesser trata de muitas das crenças e preconceitos existentes em torno da LIBRAS e da realidade das pessoas surdas. O primeiro esclarecimento feito pela autora trata justamente da necessidade de comunicação e da diversidade de línguas de sinais surgidas a partir dessa necessidade. Gesser (2009, p. 12) esclarece que: "Em qualquer lugar que exista surdos interagindo, haverá línguas de sinais. Pode-se dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é **sinalizado**." (grifos da autora).

Assim a autora explica que a língua de sinais pode ser considerada universal, pois todos os não ouvintes se comunicam por meio dela, no entanto deixa claro também a língua dos surdos não pode ser considerada

universal quando se pensa em sua funcionalidade, pois "não funciona como um 'decalque' ou 'rótulo' que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influências de uso" (GESSER, 2009, p. 12). Dessa forma existem diferentes línguas de sinais pelo mundo, os exemplos utilizados pela autora reportam as línguas de sinais espanhola, japonesa, australiana e americana.

As línguas de sinais, como bem sinaliza Gesser, sofrem variação de uso. Logo, a Língua Brasileira de Sinais terá os mesmos fatores de variação que língua portuguesa, como de região, idade etc. Outro aspecto exposto na obra de Gesser é a gramática própria da LIBRAS, que a autora estabelece a partir dos apontamentos Stokoe (1960); Battison (1974) e Klima e Bellugi (1979) sobre a Língua Americana de Sinais:

> Ao descrever os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais Stokoe apontou três parâmetros que constituem os sinais e nomeou-os: *configuração de mão* (CM); *ponto de articulação* (PA) ou *locação* (L), [...] e *movimento* (M) [...]. A partir da década de 1970 os linguistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima e UrsullaBellugi (1979) conduziram estudos mais aprofundados sobre a gramática da língua americana de sinais, especificamente sobre os aspectos fonológicos, descrevendo um quarto parâmetros: *a orientação da palma de mão* (O). (GESSER, 2009, p. 14) (grifos da autora)

Nota-se a partir dessa breve explanação de que a Língua Brasileira de Sinais, não é apenas uma copilação da língua portuguesa, muito menos uma mímica que representa algumas palavras ou situações é uma linguagem própria, assim como as demais língua de sinais. Muitos outros aspectos caracterizam essa forma de comunicação, assim como o mundo dos surdos. Reforça-se, portanto, a necessidade de maior divulgação de esclarecimento as ouvintes sobre essa língua.

2. Legislação sobre LIBRAS e educação

Em se tratando dos direitos ao atendimento educacional especializado, foram muitos séculos de negligência no Brasil e no mundo, entretanto, foram garantidos em nosso país na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna da República Federativa do Brasil, considerando seus fundamentos de soberania, dignidade da pessoa humana e os valores sociais para a promoção de uma sociedade considerada justa, assegura em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo o total desenvolvimento da pessoa, qualificando para o exercício da cidadania e para a introdução no mercado de trabalho. É estabelecido princípio de i-

gualdade de condições, acessibilidade e permanência no sistema de ensino escolar.

A Constituição assevera, ainda, que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado, doravante AEE, preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Em consonância com a lei maior, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), doravante LDB, trouxe novos redirecionamentos para a educação no Brasil. Uma das maiores mudanças trazida por essa nova legislação foi à inclusão do Ensino Médio na Educação Básica, quando estabeleceu em seu Art. 21 que a educação escolar deverá ser composta de: "I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação superior".

A LDB, segue uma tendência mundial de educação inclusiva, consolidada na Espanha em junho de 1994, com a "Declaração de Salamanca" que contou com a adesão presença de 88 governos e 25 organizações internacionais, entre eles o Brasil, a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial. Assim, em seu capítulo quinto, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996 considera a educação inclusiva:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Ao utilizar o termo preferencialmente o legislador deixa a possibilidade, para o aluno e a família optarem pela rede regular de ensino ou pelo modelo de educação especial. Essa probabilidade é ratificada no § 2º do mesmo artigo, que determina:

> § 2º – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL,1996)

Nestes termos a LDB assegura o atendimento em salas ou escolas apenas para Surdos ou sua inclusão na rede regular de ensino, se atendidas aos dispositivos legais haveria a viabilização de um atendimento educacional de excelência, que considerasse as especificidades físicas e linguísticas dessas pessoas. Outro grande avanço para a comunidade Surda foi o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial brasileira. Em seu primeiro artigo a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 traz o conceito de LIBRAS:

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

> a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Destaca-se dessa definição o reconhecimento de a Língua Brasileira de Sinais ser um sistema linguístico com estrutura e gramática próprias. Além disso em seu segundo artigo é garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, o apoio ao uso e difusão da LIBRAS de forma institucionalizadas. E no terceiro artigo, é garantido também o atendimento e tratamento adequado aos Surdos nas instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos. No que tange a Educação, o quarto artigo merece destaque pois assegura que:

> Art. 4° – O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

A obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de formação docente é uma necessidade diante da demanda que sempre se apresentou para a educação dos Surdos e que hoje é reconhecida legalmente. Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Além de ratificar no terceiro artigo a obrigatoriedade: "LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia [...]" (BRASIL, 2005), o decreto assegura também que: "§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional [...] (BRASIL, 2005).

Garantindo o direito a educação da pessoa surda no ensino regular o decreto afirma no artigo 22 que as instituições federais deverão organizar "I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental" (BRASIL, 2005) e:

> II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002)

Além da presença e tradutores e intérpretes de LIBRAS nas salas de ensino regular é garantido também no decreto o do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, em turno diferenciado e com a utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

Tendo como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais na sala comum das escolas da rede regular, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE 02/2001 oferecem subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (atendimento especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, instituído pela Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007. O Programa tem como finalidade a disponibilização dessas Salas e visa apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE. Salas do tipo 01 e tipo 02.

Salas de Recursos Multifuncionais É um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Pode atender às escolas próximas AEE Atendimento Educacional Especializado (2008).

3. A educação dos surdos em Xinguara-Pará

O município de Xinguara, onde se realizou esta pesquisa, está localizado na mesorregião sudeste do estado do Pará, sua sede localiza-se precisamente nas seguintes coordenadas geográficas: 07° 06’ 18” S e 49° 56’ 12” W Gr. (PARÁ, 2016), foi emancipado em 13 de maio de 1982 pela lei estadual n° 5082, que, para constituí-lo, desmembrou dois distritos do Município de Conceição Araguaia – Xinguara e São Geraldo.

Figura 01: Mapa do Estado do Pará destacando localização do Município de Xinguara

Fonte: ABREU, 2017.

Em pouco tempo, o povoado se tornou distrito do município de Conceição do Araguaia e, com a instalação de uma subprefeitura, iniciou-se a sua urbanização. Segundo o IBGE, em 2010, Xinguara tinha uma população de 40.573 habitantes e para 2018 a população era estimada em 44.410 habitantes. O município, atualmente, é constituído pelo distrito sede, pela Vila Rio Vermelho e pela Vila São José (XINGUARA, 2017b).

Nesse município o ensino fundamental regular é ofertado em 28 (vinte e oito) escolas localizadas na zona rural e urbana. No ano de 2018, havia um total de 8.075 (oito mil e setenta e cinco) alunos matriculados nesse nível de ensino, sendo atendidos por um tal de 293 docentes. A escolha da escola Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Acy de Jesus Neves de Barros Pereira, doravante escola AJNBP, para a realização dessa pesquisa levou, principalmente, em consideração informação de que é a única escola em todo o município que presta atendimento a alunos Surdos.

A escola AJNBP recebeu esse nome em homenagem ao professor, que foi Secretário de Educação de Estado por duas vezes. Esta unidade escolar está localizada na Rua Brasil Número 560, setor centro, CEP 68.555 – 100, faz divisa a oeste com a Rua Petrônio Portela, a leste com a Rua Marechal Cordeiro de Farias e ao norte a Rua Cecília Meireles.

A escola AJNBP foi fundada no dia vinte e cinco do mês de Abril de 1977, pela professora Maria Joana Lira Bezerra e autorizada em 02 de fevereiro de 1995, sob Resolução nº 021 do Conselho Estadual de Educação. É reconhecida pelo INEP sob Código 15133729. O prédio da es-

cola pertence Governo do Estado do Pará e cedida ao município de Xinguara pelo processo de municipalização do Ensino Fundamental.

A estrutura física é composta por quatro pavilhões construídos em alvenaria e um pátio coberto na parte central do terreno, que estão interligados aos pavilhões por meio de passarelas. No primeiro pavilhão está localizado a sala de espera, a sala de arquivo passivo, a secretaria, a diretoria, a sala de professores e um corredor que dá acesso a sala de professores, este pavilhão possui também uma área coberta. No segundo pavilhão encontram-se duas salas de atendimento de apoio para os alunos com necessidades especiais, banheiros adaptados aos portadores de necessidades especiais, três salas de aula, laboratório de informática, uma cantina, uma dispensa interna, uma dala de dança e área coberta. No terceiro pavilhão encontram-se os banheiros femininos e masculinos com cinco boxes, a biblioteca, seis salas de aula, sendo que uma funciona como depósito de livros e arquivos desativados. O quarto pavilhão é composto por seis salas de aula e uma área coberta.

A escola AJNBP atende a um corpo discente constituído de 890 alunos no total; sendo 410 no turno matutino, nas seguintes modalidades de ensino: Pré Escolar ao Quinto Ano; e 480 aluno no turno vespertino, distribuídos em turmas de 6º Ano ao 9º Ano e mais três salas de aula com alunos do Fundamental I (01 pré-escolar de 05 anos, 01 primeiro ano e 01 segundo ano).

No que se tange ao quadro de funcionário a escola conta com 01 (uma) secretária geral, 05 (cinco) auxiliares de secretaria, 18 (dezoito) professores de 1º ao 5º ano, 19 (dezenove) professores de 6º ao 9º ano, 08 (oito) funcionários de apoio (limpeza, cozinha e portão), 01 (uma) diretora, 01(uma) coordenadora, 02 (dois) professores de educação física, 02 (duas) professoras para a aula eventual, 01 (uma) professora para sala multifuncional, 01 (uma) instrutora de informática, 09 (nove) cuidadores de aluno especial e 02 (duas) professoras no suporte pedagógico.

A escola possui um total de 27 (vinte e sete) alunos com necessidades especiais matriculados no ano de 2019, que frequentam aulas nas três turmas de ensino especial e também nas turmas seriadas do ensino regular. Estes alunos também recebem atendimento individual, no contra turno escolar, na sala de Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, também chamada de sala multifuncional. Cada aluno tem horário marcado para atendimento na sala multifuncional duas vezes na semana e cada atendimento tem duração de uma hora.

Do total de alunos atendidos na AEE apenas cinco são alunos Surdos e todos utilizam a LIBRAS para se comunicarem no ambiente escolar. No turno matutino, três alunos surdos frequentam aulas em turmas de ensino regular, no terceiro e quarto ano. Esses alunos recebem o acompanhamento de dois cuidadores que são intérpretes de LIBRAS, quando estão no horário de aula regular e frequentam o acompanhamento no AEE no turno vespertino. Segundo informações de funcionários da escola AJNBP esses três alunos frequentam a mesma escola desde que ingressaram na educação infantil e aprenderam LIBRAS nesse estabelecimento de ensino com o auxílio dos profissionais que os atendiam.

No turno vespertino, dois alunos frequentam aulas na turma de ensino regular do nono. Esses alunos, que vieram transferidos de outro município, já sabiam LIBRAS quando chegaram a escola e, também, são auxiliados por um cuidador intérprete de LIBRAS. Interessante sobre o atendimento a esses dois alunos, que são irmãos, é que apenas um é regularmente matriculado, uma vez que, mais velho, já foi aprovado no nono ano, mas preferiu continuar frequentando a mesma série com o irmão, pois para se matricular no ensino médio teria que mudar de escola e rede de ensino. No município o Ensino Médio público é ofertando apenas na rede estadual, que até o momento não conta com apoio especializado para o aluno com surdez.

As mudanças ocorridas nos últimos anos em relação à educação especial, foram reflexos de muitas reinvindicações e lutas e estudiosos e grupos organizados de apoio as pessoas com deficiência. A educação inclusiva foi uma conquista, todavia o sistema escolar seriado, que homogeneíza e classifica os estudantes, pode não ser a melhor forma de educação para alguns desses alunos especiais.

No que tange a legislação, verifica-se que o município de Xinguara e a escola AJNBP procura se adequar as exigências legais. Como exemplo se citar a implantação e utilização da sala de AEE. Segundo a LDBEN 9394/1996, é dever do Estado "assegurar acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (Artigo 4º inciso V). O termo "segundo a capacidade de cada um" pode ser apreendido como a responsabilização do aluno por seu sucesso ou fracasso escolar, todavia entende-se que implicam em mecanismos resultantes das oportunidades e não intrínsecos apenas ao ser humano. Nesse sentido, Surdos que evadem do sistema escolar ou não acompanham os conteúdos não podem ser responsabilizados ou rotulados como "incapacitados". Seu sucesso escolar depende das condições

ofertadas pelo processo de ensino–aprendizagem e ainda da mediação realizada entre ele o conhecimento.

Verifica-se também que o aluno que necessita de atenção individualizada nas atividades cotidianas, tem a possibilidade de, no local onde desenvolve sua vida acadêmica participar de atividades diferencias nas salas de recursos com estrutura para o atendimento educacional especializado na própria escola AJNBP. Infelizmente em conversas informais com os funcionários desta unidade escolar houve a reclamação de que há uma significativa ausência de alguns alunos nos horários de atendimento na sala de AEE, fato que acaba comprometendo o trabalho individual desenvolvido com os estudantes.

Um aspecto relevante defendido por Edmarcius Carvalho Novaes (2014) sobre o ensino bilíngue destaca a acessibilidade de todos os estudantes à LIBRAS:

> Ressalta-se que a educação é que deve ser bilíngue e não a política pedagógica formadora do espaço educacional. Em outras palavras, é a educação dos surdos que deve ser realizada em um contexto educacional em que envolvam as duas línguas, e não espaço educacional (sala de aula) que deve ser bilíngue meramente por agrupar pessoas surdas e ouvintes, até porque estas são usuários nativos, no primeiro caso, de uma língua espaço-visual, e no último, de uma língua de natureza oral-auditiva. (NOVAES (2014, p. 72-3)

Nesse sentido observou-se que na escola pesquisada o bilinguismo é restrito a sala de aula e a interação dos alunos Surdos acontece sobretudo com e por intermédio dos cuidadores tradutores.

4. Considerações finais

O reconhecimento, por meio da legislação vigente, da necessidade de uma educação inclusiva, que findou a segregação física de alunos especiais em classes e/ou escolas separadas dos alunos "normais" é sem dúvida uma grande vitória, entretanto não sanou todas as dificuldades e entraves enfrentados por esses estudantes.

A professora Camila Machado de Lima (2015), ao discutir o modelo atual de educação inclusiva, traz à tona o modelo de integração que antecedeu a educação inclusiva:

> Este modelo tinha por finalidade preparar, no nosso caso, os alunos surdos das classes especiais para se integrarem à classe "regular". Seria, então, preparar este sujeito para enfrentar uma turma de ouvintes? Trago o

> modelo de integração para pensarmos um pouco o quanto os estudantes surdos estiveram submetidos ao padrão ouvinte e às representações sobre a surdez as quais os compreendiam como um ouvinte defeituoso, o qual precisa de correção e tratamento especial para posteriormente tornar-se comum como os demais alunos. (LIMA, 2015, p. 91)

Para a autora, nos documentos oficiais a surdez ainda é vista sob a lógica da deficiência e alerta para a necessidade de "compreender o compreender" da comunidade surda a respeito da inclusão. Tal fato é levantado também por Regina Maria de Souza (2007, p. 35) quando afirma que "O modelo de inclusão que insere o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser 'um ouvinte com defeito', não funciona para os surdos em sua grande maioria" (grifo da autora).

Diante destes questionamentos levantados pelas autoras, deve-se considerar a necessidade de adequação à e da legislação e mais ainda a necessidade de cada educando, o que diante de um sistema educacional de modelo "ouvinte", apesar dos avanços aqui apresentado, ainda está longe de ser o ideal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 Jun. 2019.

_____. *MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96*. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 Jun. 2019.

_____. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da Republica Federativa do Brasil], Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 jun 2019.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 jun 2019.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – CNE 02/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessoem: 23 jun 2019.

BATTISON, Robbin. *Phonological deletion in american Sign language*. Sign language studies, 1974.

BOGAS, João Vitor. *A história da LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em: http://blog.handtalk.me/historia-lingua-de-sinais/. Acesso em 20 mai 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL FUNDAMENTAL PROFESSOR ACY DE BARROS PEREIRA. Projeto Político Pedagógico (2018-2019). Xinguara-PA, 2019. Texto não publicado.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 14 jul 2017.

_____. *Pará "Xinguara" Infográficos*: Histórico. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=150840&search=para|xinguara|infograficos:-historico> Acesso em: 30 dez. 2017.

KLIMA, Edward S.; BELLUGI, Ursulla. *The Sings of language*. Cambridge: Cambridgie University Press, 1979.

LIMA, Camila Machado de. *Educação de Surdos*: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. *Surdos*: educação, direito e cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. Estatística municipal: Xinguara. 2011. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/paginas/produtos/EstatisticaMunicipal/pdf/Xinguara.pdf > Acesso em: 13 mar. 2016.

SOUZA, R. M. de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Educação*

de surdos: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

TOKOE, Willian C. *Sing Language Structure*: Na Outiline of the Visual Communication Systems of the Amerian Deaf. New York: Universityof Buffalo Press, 1960.

XINGUARA. Prefeitura Municipal. Localização estratégica. Disponível em: < http://www.xinguara.pa.gov.br/localizacao-estrategica/>. Acesso em: 19 dez. 2017a.

_____. Prefeitura Municipal. História do Município de Xinguara. Disponível em: <http://www.xinguara.pa.gov.br/historia-do-municipio-de-xinguara/> Acesso em: 23 dez. 2017b.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE E O PARADIGMA ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS BRASILEIRAS

Karine Nafaeli Sousa Lima (FAVALE)
knafaeli@gmail.com
Priscila Venâncio Costa (UFT)
priscilavenncio@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@mail.uft.edu.br

RESUMO

Uma educação indígena bilíngue e intercultural, que desenvolva a competência linguística em duas línguas de forma equitária em comunidades linguísticas minoritárias, deveria ser pautada na língua, na cultura e no meio ambiente dos aprendizes, promovendo não somente a aquisição da língua majoritária (língua portuguesa), mas também o respeito e a expressão subjetiva na língua materna. No entanto, há uma defasagem generalizada, em relação à definição de políticas linguísticas que sustentem a formação de professores e a organização curricular, evidenciada pela ausência de conteúdos, atividades e práticas educacionais que promovam o reconhecimento da cultura e da língua de alunos indígenas, o que faz prevalecer um ensino limitado à aquisição da língua portuguesa de forma dominante e responsável por diversos prejuízos no desenvolvimento da língua materna desses alunos. Assim, o presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre a construção de uma educação intercultural indígena que atenda à proposta do bilinguismo e que esteja alinhada aos anseios, interesses, opiniões e necessidades das comunidades indígenas brasileiras.

Palavras-chave:
Bilinguismo. Formação. Educação indígena.

ABSTRACT

A bilingual and intercultural indigenous education that develops linguistic competence in two languages equally in minority language communities should be guided by the language, culture and environment of learners, promoting not only the acquisition of the majority language (Portuguese language), but also respect and subjective expression in the mother tongue. However, there is a general gap in relation to the definition of language policies that support teacher education and curriculum organization, evidenced by the absence of educational content, activities and practices that promote the recognition of the culture and language of indigenous students, which prevails a teaching limited to the acquisition of the Portuguese language in a dominant way and responsible for various impairments in the development of the mother tongue of these students. Thus, this article proposes a critical reflection on the construction of an indigenous intercultural education that meets the proposal of bilingualism and that is aligned with the aspirations, interests, opinions and needs of Brazilian indigenous communities.

Keywords:
bilingualism; formation; indigenous education.

1. Introdução

O Brasil possui mais de 240 povos indígenas, totalizando aproximadamente 817.963 pessoas (IBGE, 2010), caracterizando-se, assim, como um país onde além do Português, são faladas, em média, 180 línguas indígenas por falantes bilíngues e até multilíngues. Dentro desse contexto, surge a necessidade de perceber a diversidade linguística brasileira e, para essa percepção, ampliar as reflexões perpassando pela competência linguística ao bilinguismo e, principalmente, ao desdobramento de uma educação linguística que verse efetivamente o ensino intercultural e, especialmente, a valorização da língua materna das comunidades étnicas minoritárias.

Delimitando um foco para esta produção, dentro das diversas comunidades étnicas minoritárias destacamos os povos indígenas, muito relevantes para refletirmos a temática do bilinguismo nas construções curriculares educacionais. Com efeito, a educação indígena tem vivido muitos impasses frente às concepções do ensino de língua que contornam a relação entre o português (língua tomada como oficial) e as demais línguas indígenas que minoritárias e, na maioria das vezes, ofuscadas pela representação imposta pelo português. Apesar de haver leis e documentos que asseguram o direito do indígena ao ensino da língua materna, a aplicação de conteúdos referentes ao ensino da língua oficial e o tratamento das questões culturais ainda não são condizentes com o que se espera para a educação escolar indígena, o que implica em um negligenciamento do direito dessa minoria à aquisição e fluência em duas línguas, com equidade e nos mais diversos contextos comunicativos.

Diante desse contexto, buscou-se, com este artigo, promover reflexões acerca do paradigma educacional emergente vivenciado por povos indígenas brasileiros, considerando a complexidade e a necessidade da composição de uma educação de natureza intercultural.

2. Bilinguismo: alguns conceitos

Afinal, o que é bilinguismo? Segundo Flory e Souza (2009), responder a tal questionamento, pode parecer simples num primeiro momento, mas quando refletimos mais demoradamente sobre o assunto per-

cebemos que a questão é um pouco mais complexa. Para as autoras, o bilinguismo pode abranger muitas ramificações, tais como as que são inerentes "à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores". (FLORY; SOUZA, 2009, p. 28).

A todas essas categorias, atenderia de modo efetivo a realização de uma escola intercultural bilíngue, diferenciada e autônoma. Tal afirmativa justifica-se mediante a constatação da enorme variedade de experiências de escolarização existente no país. São quase 180.000 alunos indígenas, em mais de 2.500 escolas em aldeias, com mais de 7.000 professores indígenas, o que evidencia o acelerado processo de escolarização das comunidades indígenas nos últimos 20 anos (NOBRE, 2012).

Para as comunidades indígenas, o bilinguismo se tornou uma necessidade à medida em que os contatos e as relações com a sociedade dominante foram se intensificando (D'ANGELIS, 2007). Com o avanço das novas tecnologias de comunicação e informação, a necessidade de interação tem sido cada vez maior na sociedade globalizada, uma vez que nela interagem diferentes povos com costumes, línguas e culturas próprias. Nesse sentido, como afirma Almeida (2011), o bilinguismo tem se perpetuado tanto em função dos eventos migratórios quanto em situações de contato das sociedades de línguas minoritárias como, por exemplo, as dos povos indígenas.

O conceito de bilinguismo, na realidade indígena brasileira, deve ser visto sob a ótica da interculturalidade, uma vez que está relacionado não somente ao processo linguístico, mas também à aceitação e à valorização da cultura do outro. Entretanto, conforme considera Almeida (2003), o bilinguismo para os indígenas assume um caráter compulsório, isso porque não lhes é dada a possibilidade de escolha e, assim, a língua portuguesa, como língua da sociedade majoritária, acaba sendo sentida como obrigatória.

A influência da língua portuguesa sobre a cultura indígena é abrangente e se intensifica ao longo dos anos e das relações entre as comunidades. Ainda conforme Almeida (2003), o que muitos indígenas têm percebido é que, por influência de alguns fatores como, por exemplo, os que são ligados à tecnologia e à mídia – principalmente os televisivos –, crianças e jovens indígenas têm se voltado mais para a língua e para os costumes da sociedade majoritária, em detrimento de sua própria língua e

de seus costumes.

Em virtude disso, a noção de bilinguismo vem sendo cada vez mais propagada e utilizada nas discussões em torno dos vislumbramentos e cobranças para a construção de uma educação bilíngue e intercultural que atenda às comunidades indígenas.

3. Desafios e necessidades na educação bilíngue: formação de professor e organização curricular

No que se refere ao contexto educacional, podem ser citadas as seguintes evidências: a) uma carência generalizada na definição de políticas linguísticas que sustentem os programas de formação de professores indígenas; b) a falta de um aprofundamento na discussão sobre que tipo de ensino bilíngue deve ser ministrado nas escolas indígenas; c) a inexistência de uma definição de que tipos de práticas sociais devem ser estimuladas pelas comunidades interessadas, com o objetivo de lutar pela preservação, resistência ou desenvolvimento das línguas indígenas. Preocupados com essa temática, há estudos e pesquisas que abordamsobre os antecedentes históricos do bilinguismo na educação escolar indígena no Brasil, como os de Nobre (2005); sobre o bilinguismo no âmbito do interculturalismo crítico, como vê-se em Tubino (2004); sobre a problematização do bilinguismo na formação de professores, como refletido por Chiodi (1993).

Dentre esses estudos, Albuquerque (2013),pioneiro em pesquisas que tratam da temática indígena, especialmente no Estado do Tocantins, ao refletir sobre a formação de professores que atuam no contexto de ensino e aprendizagem da alfabetização, aponta para a necessidade e para a importância dos conhecimentos da Linguística em relação ao trabalho dos professores indígenas alfabetizadores bilíngues. Por meio de uma pesquisa realizada na aldeia de São José, situada no Estado do Tocantins, Albuquerque (2013) apontou as dificuldades no trabalho pedagógico do professor ao lidar com o processo de alfabetização e de letramento.

Segundo esse pesquisador, o processo de alfabetização escolar indígena é desenvolvido de forma bilíngue: com o ensino e a aprendizagem da língua materna indígena (orientado por professores indígenas) e do português (orientado por professores indígenas e não-indígenas).Mas apesar de alguns avanços, explicitados pelo autor, tais como a utilização de materiais didáticos específicos, maior quantitativo de professores in-

dígenas, melhores condições de infraestrutura escolar etc., o processo de alfabetização ainda necessita de revisão, isto porque, além de o professor encontrar dificuldades para avaliar, por exemplo, "erros" ortográficos cometidos pelos alunos – o que sugere que sua formação ainda não é satisfatória em relação ao conhecimentos da área da linguística –, o material didático também apresenta uma linguagem mecânica que provoca distanciamento do contexto social indígena.

Em todas essas pesquisas vemos que outro problema existente está relacionado às habilidades do professor em lidar com a heterogeneidade do espaço escolar indígena. O professor, por não conseguir perceber com clareza como lidar com tal heterogeneidade, acaba optando por uma prática pedagógica mecânica e homogênea, o que faz com que se intensifique a desigualdade, visto que os alunos indígenas, em meio às dificuldades, não conseguem obter avanços significativos em razão do desencontro entre seus níveis de letramento e alfabetização diferentes com uma prática pedagógica linear; bem como desmotivação e evasão escolar.

Daí, advém a justificativa pela busca da construção de uma educação indígena diferenciada. Como base legal, a promulgação da Constituição de 1988, considerada um marco histórico e importante para os povos indígenas, já reconhece aos índios, no Art. 231, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (BRASIL, 2010, p. 37). Desta forma, a Constituição de 1988 assegura oficialmente uma educação escolar indígena que respeite a especificidade, as pluralidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Com base nessas necessidades, como aponta Grupioni (2003), espera-se que sejam explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do Governo Federal as seguintes prerrogativas em relação à função da escola: a) contribuir para que os povos indígenas mantenham e valorizem suas identidades diferenciadas; b) colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira; c) ter desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia; d) compreender que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola; e) produzir e trabalhar com materiais didáticos específicos ao contexto; f) possibilitar que a alfabetização ocorra na língua materna; g) possibilitar que o calendário escolar deva interaja com as práticas cotidianas e rituais do grupo; h) que o professor indígena se qualifique para o magistério ao mesmo tempo em que se escolariza; i) que a educação

escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural, permitindo aos índios entender melhor o mundo em que estão inseridos.

Segundo Caldas (2014), é preciso que o papel do ensino bilíngue seja melhor repensando pelo poder público, mediante questionamentos como: para quem ensinamos português? Com que objetivos o ensino se constrói? e esses mesmos questionamentos devem ser direcionados, também, ao ensino da língua materna. Essa reflexão se faz relevante, conforme essa autora, porque a língua portuguesa tem sido vista como camisa de força para os indígenas ao passo que a língua materna e sua cultura estão sendo postas em segundo plano.

4. Considerações

As escolas indígenas terão um futuro promissor caso consigam efetivamente executar toda essa proposta de Educação Escolar, superando principalmente as limitações nos investimentos e na formação de professores. De fato, é um ideal a ser alcançado, mas é isso que movimenta as questões sobre quais medidas podem ser desenvolvidas para serem aplicadas nas salas de aula e sobre como construir novas práticas pedagógicas. Há muitos desafios a serem superados para que sejam estabelecidas normativas íntegras e construídas novas práticas pedagógicas no sentido de possibilitar que a comunidade escolar indígena tenha subsídios para assumir de maneira autônoma a gestão e a administração da escola, tendo os indígenas como participantes ativos no processo do sistema educacional.

As diretrizes que orientam a Educação Escolar Indígena primam pela interculturalidade, pela especificidade e diferenciação do conteúdo das práticas pedagógicas, e de organização do processo escolar mais condizente com a realidade indígena. Esses princípios e desejos estão diretamente ligados à educação bilíngue, uma vez que todos eles interligados podem promover, não somente com que o índio aprenda o português como segunda língua, mas que o faça sem abandonar sua própria língua, seus costumes, sua identidade cultural.

O anseio das comunidades indígenas é que haja, realmente, uma educação diferenciada que seja voltada para interesses de suas comunidades; conforme suas especificidades. Essa postura, diante das malhas do poder, representa o que Negri (2006), inspirado em Deleuze, chama de ação de resistência contra o silenciamento da diferença; de afirmação da

singularidade contra a abstração do universal. É preciso haver uma aliança de devir, em um campo de multiplicidade onde as forças que constituem os corpos entrem em zona de vizinhança e transbordem na transformação de si, na experiência do acontecimento e do encontro, sem perder de si sua expressão; é a ação de construir uma subjetividade que suponha a alteridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Severina Alves. *A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural*: um estudo sociolinguístico das aldeias São josé e Mariazinha. Dissertação de Mestrado. UFT – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína: 2011.

ALMEIDA, Severina Alves de. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. *Transdisciplinaridade e Educação Intercultural*: A formação do professor indígena apinayé em perspectiva. 2013. Disponível: https://www.academia.edu. Acesso: 13/10/2019.

ZUKERAN, Andressa Satiko. *Educação Escolar Indígena: análise e reflexão a respeito de um estudo de caso na Terra Indígena Apucarana*. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/a2011%20Zukeran%20Andressa.pdf Acesso em: 19/10/2019

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27a ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

NEGRI, A. *Fabrique de porcelaine, por une nouvelle grammaire du politique*. Paris: Editions Stock, 2006.

NOBRE, Domingos. *De que bilinguismo falamos na formação de professores?* Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/ anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_096.pdf. Acesso em: 10/10/2019.

A ESCRITA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO: ENTRE O FAZER E O SENTIR

Tânia Maria de Oliveira Rosa (UFT)
taniarosa10@gmail.com
Luíza Helena Oliveira da Silva (UFT)
luiza.to@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, que visa analisar os relatos que descrevem os sentidos que emergiram no processo de produção do relatório de estágio, referentes as atividades práticas do Estágio Supervisionado, na formação inicial de professores no curso de Letras na UFT. Na perspectiva da semiótica discursiva, analisamos as narrativas, sob a ótica das modalidades e seus desdobramentos até a competência do "saber fazer". O *corpus* para este trabalho é composto por quatro fragmentos de relatos de experiência gerados de entrevistas semiestruturadas no contexto de pesquisa, nos quais observamos as relações interativas entre os atores do estágio: professor universitário, estagiário e professor da educação básica considerando os sentidos imanentes da experiência a partir dos estados iniciais do sujeito e as posições passionais relativas à escrita do relatório como atividade obrigatória. A voz dos sujeitos nos permite observar: i. que esse processo de registro leva muitos acadêmicos a estar em disjunção com a escrita do relatório, mesmo quando engajado em sua experiência com a docência no contexto do estágio; ii. a construção do relatório de estágio ganha centralidade nas atividades práticas do estágio, nas quais os sentidos relativos à própria prática docente podem se perder sucumbindo ao caráter científico do registro como resultado das atividades.

Palavras-chave:
Semiótica discursiva. Formação de professores. Relatório de Estágio.

RÉSUMÉ

Cet article est unextrait d'une recherche doctorale encours, qui a pour objectif d'analyser les rapports décrivantles significations apparues aucours de l'établissement du rapport de stage, faisant référence aux activités pratiques du stage supervisé, dans la formation initiale des enseignants aucours de Lettres chez UFT. Du point de vue de la sémiotique discursive, nous analysons les récits sous l'angle des modalités et de leu révolution jusqu'à la compétence de « savoir comment ». Le corpus de cet ravail est composé de quatre fragments de rapports d'expérience générés à partir d'entretiens semi-structurés dans le contexte de la recherche, dans les quels nous observons les relations interactives entre les acteurs du stage: professeur d'université, stagiaire et enseignant d'éducation de base entenant compte du sens immanent de l'expérience. Des états initiaux du sujet et des positions passionnées concernant la rédaction du rapport entant qu'activité obligatoire. La voix des sujets nous permet d'observer: i. considérant que ce processus d'inscription conduit de nombreux universitaires à s'opposer à la rédaction de rapports, même lors qu'ils sont engagés dans une expérience d'enseignement dans le cadre du stage; ii. La construction du rapport de

stage devient centrale dans les activités pratiques du stage, dans lesquel les sens liées à la pratique pédagogique elle-même peuvent être perdues, cédant au caractère scientifique du registre du fait desactivités.

Mots-clés:
Sémiotique Discursive. Formation des Professeurs. Rapport de Stage.

1. O relatório no Estágio Supervisionado

As atividades de estágio no curso de Letras são realizadas a partir do 5º período com a disciplina Estágio Supervisionado I, que consiste em um período de observação da prática pedagógica junto à realidade da escola. Nas etapas II, III e IV, que acontecem nos períodos subsequentes, o aluno vivencia experiência de regência em sala de aula, ambos tendo como objetivo de promover o primeiro contato com o campo de trabalho.

Ao final de cada semestre, isto é, de cada etapa de estágio, o acadêmico deve apresentar o registro de suas observações a respeito da escola campo, sua caracterização, estrutura e a prática do professor regente. Do mesmo modo, no período de regência, o aluno mestre relata sua experiência contextualizando a prática docente, as relações no espaço escolar, entre outros requisitos orientados para a constituição desse registro.

As atividades realizadas nas disciplinas de estágio são avaliadas principalmente por meio do Relatório Final, que é a forma de registro a ser produzido pelos alunos sobre a experiência vivenciada. Um modelo já preestabelecido pela academia, esse gênero contempla todas as etapas e ações realizadas no estágio pelo aluno-professor em formação.

A escrita do relatório de estágio parece representar um desafio para os professores em formação inicial. Como produção acadêmica que responde também a uma avaliação da competência para docência, o relatório acaba por situar o produtor do texto frente à necessidade de registrar sentidos construídos durante uma experiência dentro de um modelo previamente estabelecido. Assim, para os acadêmicos, a produção dos relatórios tem se tornado uma atividade que se impõe como um dever imposto por outrem, o professor, a Instituição.

No processo dessa escrita, as emoções sentidas na vivência, no contato e na própria prática docente podem se perder, sucumbindo ao caráter científico do registro, quando se prioriza uma discussão da prática bem articulada e iluminada pelas teorias que envolvem o ensino de língua e literatura.

Esse contexto de registro leva muitos alunos a declarar sua disjunção com o querer desenvolver a escrita do relatório, mesmo quando engajado em sua experiência com o estágio. Em função disso, consideramos pertinente desenvolver uma análise dos relatos que descrevem os sentidos que emergiram no processo de produção do relatório. Tendo em vista que "os sujeitos da enunciação são sujeitos do fazer, cujo objeto é o produto do dizer, ou seja, o dito, o enunciado. Com efeito, a enunciação é um ato que faz ser o sentido, isto é, que lhe dá existência" (FIORIN, 2007, p. 26), então é a voz desse sujeito projetada nas narrativas que nos interessa.

Para tanto selecionamos para a análise, notas de campo e quatro excertos de relatos de acadêmicos gerados em entrevistas semiestruturadas. A fim de compreendermos, sob a ótica da semiótica discursiva, os sentidos que suscitam desse processo de escrita. Vale ressaltar que optamos por adotar nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos voluntários desta pesquisa.

2. Uma contribuição da semiótica discursiva

A semiótica narrativa visa compreender o estado dos sujeitos e sua transformação no programa narrativo. Trata-se de "uma transformação de estado, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age sobre o mundo em busca de determinados valores investidos no objeto" (BARROS, 1995, p. 85). Num programa narrativo elementar, a narrativa baseia-se exatamente nas relações juntivas que se dão entre um sujeito e um objeto valor.

Entretanto, dada a diversidade e as mudanças dos percursos actanciais, a organização interactancial desse programa elementar tende a ser complexificada, pois, conforme Bertrand, o "mesmo papel actancial pode modificar-se durante o percurso, ver-se ampliado ou amputado. Inversamente, um único papel actancial pode ser ocupado por vários atores diferentes, ou por um ator coletivo" (BERTRAND, 2003, p. 306). Torna-se, portanto, imprescindível considerar as modalidades, levando em conta as flutuações de papéis actanciais.

Num primeiro momento, Greimas define a modalidade para a análise do nível narrativo como um predicado que modifica o outro: "a modalidade como a produção de um enunciado que sobredetermina um enunciado descritivo" (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 314). Assim, o

predicado modal se constitui por uma das quatro modalidades fundamentais: o querer/, o /dever/, o /poder/ e o /saber/. Por sua vez, o predicado regido ou descritivo se constitui pela modalidade do /fazer/.

Conforme Bertrand, o segundo predicado modal do dever se insere na lógica deôntica, pois "a modalidade não pode ser pensada independente da cena actancial, isto é, da competência modal dos objetos de valor que define, por meio de suas variações, o estatuto do sujeito de estado" (BERTRAND, 2003, p. 309). Isso significa que há uma instabilidade do sujeito em relação ao objeto desejado, portanto, há dois tipos de sujeitos: o de fazer responsável pela ação e o de estado que é identificado pela sua relação com o objeto. Assim se define o sujeito com competência modal: aquele que potencialmente é dotado de condições do fazer (ele quer, deve, sabe e pode fazer), e, age sobre o sujeito passivo para levá-lo a fazer.

Se pensarmos nos papeis actanciais no contexto da obrigatoriedade de produção do relatório de estágio, temos um sujeito destinador na figura do professor de estágio – o que *faz fazer* – que trabalha para levar os acadêmicos a executarem a tarefa de produzir o relatório de estágio. Este por sua vez é também destinatário de uma instância maior, um superdestinador as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (2008) e demais documentos reguladores das práticas de estágio supervisionado (BRASIL, 2002), que estabelecem o cumprimento da atividade como requisito para a aprovação na disciplina. Outro actante/ator é constituído pelo corpo discente que tem como desafio o cumprimento da atividade, dado seu estado inicial de disjunção desse objeto valor pelo não saber fazer. Por fim, temos o objeto valor, a produção do relatório de estágio, que representa a sanção do sujeito manipulado.

A semiótica define o sujeito por uma sequência modulável de modalidades que são categorias de modos de existência do sujeito, a saber: potencializado o sujeito que crer ser; virtualizado sujeito do querer ou dever ser; atualizado sujeito do saber ou poder ser e realizado o sujeito do fazer ou ser (BERTRAND, 2003).

O estudo das modalidades ancorada na semiótica da ação observa as condições modais que levam o sujeito de estado à transformação do seu estatuto para a realização da ação. Segundo Fiorin, "A categoria euforia/disforia do nível fundamental converte-se em traços modais que modificam as relações entre sujeito e objeto" (FIORIN, 1999, p. 141), isso significa que ocorre a implicação um valor modal no nível narrativo.

Se o estado inicial tem valor eufórico, o objeto é desejável, mas, se for disfórico, há uma aversão ou temor pelo objeto.

Conforme explicitamos no decorrer desta seção, observaremos, a partir da sintaxe modal, o estatuto dos sujeitos acadêmicos, disjuntos do poder fazer, virtualizados pelo dever fazer que busca a competência modal para a realização da ação, neste caso, a produção do relatório. Nessa direção, analisamos os efeitos de sentidos produzidos no trajeto da experiência com a escrita do relatório, as posições actanciais dos acadêmicos e as relações estabelecidas com o objeto, desde a condição virtual do sujeito, modalizado pela ausência do saber fazer até a realização da ação e as manifestações desta transformação no discurso.

Dito de outro modo, como os sentidos emergem dessa experiência considerando aí os estados de alma dos sujeitos, suas ações e reações frente a experiência do dever fazer o relatório de estágio. Assim, "os estados de alma" estão "relacionados à existência modal do sujeito, ou seja, o sujeito segue um percurso, entendido como uma sucessão de estados passionais" (BARROS, 1990, p. 61). É a partir do percurso e dos desdobramentos das modalizações que surgem os estados de alma, ou estados passionais do sujeito, uma vez que, "as paixões são efeitos de sentido das compatibilidades e incompatibilidades das qualificações modais que modificam o sujeito de estado" (FIORIN, 2007b, p. 11).

Para Bertrand, "o passional pode ser entendido como uma variação dos estados do sujeito, permitindo depreender uma outra ordem de relações, aquelas que definem sua existência modal por meio da modalização dos enunciados de estado" (BERTRAND, 2003, p. 367). Nessa perspectiva, é por meio das modalizações tanto do "querer ser", como do "não querer ser" e seus desdobramentos que se instalam as paixões. A primeira origina as paixões como desejo, anseio, curiosidade, enquanto a segunda as paixões como medo, repulsa, aversão (BARROS, 2001). Dessa maneira, a paixão consiste no resultado de uma espécie de jogo do conjunto das modalidades do querer ser, do dever ser, do saber ser e do poder ser, de modo que esses percursos consistem em determinações modais. É nessa lógica que Greimas e Fontanille (1993) consideram a existência modal dos sujeitos para identificar os estados de alma. Tendo em vista que a dimensão narrativa mostra o estado inicial do sujeito como sujeito da ausência, da busca, do medo, do querer e da espera para obter o objeto valor. Assim, dependendo do posicionamento do sujeito em relação ao objeto se define o percurso narrativo, levando em conta que "É o objeto desejável que faz o sujeito desejante; é o objeto impossí-

vel que faz o sujeito impotente e assim por diante" (FIORIN, 2002, p. 141).

Nosso esforço na análise se dedica a entender os sentimentos discursivizados nos enunciados dos relatos de experiência, que se suscitam como motivadores ou não para realização da ação. Como diz Landowski,

> [...] o que é experimentado, vivido, "sentido" a favor do processo – quer o denominemos "paixão" (da alma ou do corpo) ou, de modo mais abrangente, experiência estésica – não se define aqui como a antítese da "razão" mas se articula à "ação", à maneira como o sujeito interage com algum outro sujeito ou com os objetos que ele encontra, cada um dos integrantes da relação ajustando-se, em ato, ao outro enquanto seu parceiro dinâmico. (LANDOWSKI, 2005, p. 104)

Nessa perspectiva, observamos as relações interativas entre os atores do estágio: professor universitário, estagiário e professor da educação básica considerando os sentidos imanentes da experiência a partir dos estados iniciais do sujeito e as posições passionais relativas à escrita do relatório. Para tanto, mobilizaremos também a problemática do sentido, recorrendo aos regimes de interação segundo Landowski (2014).

Levando em conta que "o sujeito do discurso é então concebido como uma instância em construção, sempre parcial, incompleta e transformável, que apreendemos a partir dos fragmentos do discurso realizado" (BERTRAND, 2003, p. 83), analisamos as narrativas, a partir dos percursos dos sujeitos sob a ótica das modalidades e seus desdobramentos até a competência do saber fazer. Ainda consideraremos os efeitos passionais produzidos durante estes percursos.

Nosso olhar se volta aos sentimentos e emoções que suscitam a partir das interações entre os sujeitos e entre sujeitos e objetos frente à obrigatoriedade de produção do relatório, considerando que "as paixões emanam da organização discursiva das estruturas modais, aparecendo no discurso como portadoras de efeitos de sentido muito particulares (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 21). Sob a perspectiva da semiótica discursiva, interessa-nos apreender o sentir dos sujeitos e compreender como os sentidos passionais atravessam o discurso deixando evidências de seus estados emocionais no percurso da experiência.

Como um critério para a conclusão da disciplina, o relatório de estágio se torna para muitos acadêmicos o "calcanhar de Aquiles", visto que que não se trata de uma simples narrativa sobre sua experiência, mas de "um gênero discursivo bastante instável e complexo, o que é desenca-

deado pela mobilização de diferentes saberes docentes orientadores da prática profissional do professor em formação inicial" (SILVA; MELO, 2008, p. 131).

Esses critérios estabelecidos para o registro provocam nos alunos-professores uma série de reações alterando seus estados e, muitas vezes, a expectativa de adentrar no universo escolar para experienciar práticas docentes dá lugar a uma preocupação de ordem mais imediata e que ganha centralidade nesse processo – a do saber fazer a contento o registro que servirá para avaliação.

3. A produção do relatório: os sentidos que emanam do processo

Nas aulas dos Estágios Supervisionados, os alunos entram em contato com as teorias que discutem a docência. Orientada pelo professor de estágio, essa teorização da prática docente cumpre o objetivo de que o acadêmico, de antemão, construa o olhar crítico necessário à sua inserção reflexiva na realidade escolar.

Nessa perspectiva, seja no período de observação ou de coparticipação nas atividades da escola-campo, as disciplinas de estágio propõem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para problematizar as questões voltadas à prática docente a partir da realidade experimentada e, principalmente, para registrar suas percepções da prática docente por meio da produção escrita.

Entretanto, o registro da experiência do estágio pelo aluno precisa obedecer a um modelo preestabelecido pela academia, que pressupõe uma competência para essa escrita, defendida no contexto das aulas de estágio pelo professor orientador.

O professor acadêmico imbuído de poder, como "destinador é, incialmente, a montante, aquele que faz/crer/; propõe valores e suscita a adesão do sujeito; em seguida, é aquele que /faz querer/, que /faz fazer/, que /faz saber/, que /faz poder/" (BERTRAND, 2003, p. 344). Ele, portanto, imbuído de poder, tece uma série de orientações, primeiro para que os alunos despertem o desejo de fazer, depois para que realizem com êxito a tarefa de que foram imbuídos, de modo que o que concretizará a performance do sujeito manipulado, o acadêmico, e a produção do relatório dentro dos critérios preestabelecidos que prima por um caráter científico. A partir daí esse registro começa a ganhar a centralidade no processo de estágio.

O produto final do estágio é, portanto, um relatório correspondente às orientações recebidas na universidade, que conduzem o processo de escrita no qual o estagiário deve registrar "a sistematização e organização de seu trabalho, pondo em evidência a sua forma de ensinar. O percurso sistemático de todos esses itens tem por objetivo conferir ao relatório um caráter formal e científico" (BALDI, 2005, p. 29). Esse caráter científico do relatório é orientado nas aulas de estágio conforme observação em nota de campo,

> O professor explica sobre a importância da análise dos instrumentos de coleta de dados nas escolas, durante o estágio, de modo que é necessário dar texto às respostas dos entrevistados. É importante tabular as informações dos instrumentos, das questões fechadas e analisar dando texto. Ou seja, os instrumentos são norteadores para produção do relatório, portanto, o relatório não deve ser um relato de atividades simples onde constam somente suas observações e suas impressões, mas é necessário cruzar dados com fundamentos teóricos para dar um caráter científico ao relatório de estágio, lembrando que, sobretudo, o relatório é uma produção acadêmica. Ressalta ainda que os alunos têm a responsabilidade com a escrita acadêmica. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Quando o professor chama a atenção dos critérios para elaboração do registro, elenca uma série de quesitos para a construção de um texto consistente. Orienta como utilizar os instrumentos (fichas de coleta de coletas de dados), cujas repostas devem ser convertidas em textos, comenta sobre a importância do cruzamento de dados e lembra que o texto "não deve ser um relato de atividades simples onde constam somente suas observações e suas impressões" (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Exige-se um texto que mobilize teorias sobre ensino, docência e demais questões que abordam a esfera educacional. O professor enfatiza que os alunos precisam confrontar dados, relatos, e observação articulando-os com a teoria de referência para que então o texto produzido alcance caráter científico.

Essas orientações evidenciam que o professor na posição de destinador trabalha ainda para um fazer crer. Se os acadêmicos são sujeitos de um não saber consequentemente também eles são sujeitos de um não crer e não podem fazer e ser. Entra em cena o professor que como destinador articula uma série de estratégias que "propõe valores e suscita a adesão dos sujeitos" (BERTRAND, 2003, p. 344) com a intenção de levá-los a acreditar que podem romper com as dificuldades e assim querer aprender. Nessa lógica, as aulas de orientação de produção escrita visam nutrir os acadêmicos (sujeitos da ausência desse saber) de conhecimento para chegarem à performance da boa escrita demandada.

Essas orientações, contudo, podem ter em alguns casos efeito contrário, pois aumenta a reponsabilidade do acadêmico que passa a ter um olhar ainda mais complexo para a escrita, gerando uma tensão por encontrar-se em estado disjunto do saber. Essa tensão é fortalecida quando o professor afirma que "os alunos têm a responsabilidade com a escrita acadêmica" (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Assim, todas as orientações vão delineando um perfil de texto que se espera dos seus produtores, compatível com o nível acadêmico. Os alunos manipulados pela intimidação, se veem sem outra escolha senão a de aderir, pois a aprovação é condicionada ao cumprimento desse requisito. Esse critério provoca nos alunos uma série de estados passionais como ansiedade, desconforto, insegurança, sensação de impotência que determinam um percurso doloroso para atravessar os obstáculos e conseguir corresponder ao proposto.

Se o relatório de estágio é o registro de uma experiência por meio do qual os acadêmicos relatam suas expectativas iniciais, suas observações, as reflexões da prática do outro e da própria prática, bem como as dificuldades no percurso do aprendizado sobre a docência, a produção desse relatório também é uma experiência marcante para os alunos mestres, uma vez que as orientações do professor acadêmico indicam que as informações precisam ser dialogadas e refletidas à luz da teoria. Muitos percalços são encontrados durante a feitura desse registro, que se projeta como um "gigante" a ser vencido diante do acadêmico.

Em conformidade com a maioria dos relatos dos voluntários da pesquisa, o relatório de estágio representa o maior dos desafios para o cumprimento da disciplina de estágio. Ao associar com o desconforto provocado pela ansiedade de entrar em sala de aula, os alunos relatam que rompem com o receio da regência nas primeiras experiências, mas a produção do relatório, ao contrário, provoca um desgaste até a versão final.

Podemos observar no relato de uma aluna, um conflito instalado frente à tarefa imposta e sua percepção de não competência para o fazer, desencadeando uma série de emoções que reverberam a dificuldade de cumprimento da atividade no sentido da escrita.

> *No início eu pensei que a minha maior dificuldade no estágio seria entrar na sala de aula como regente, mas depois eu vi que a maior dificuldade era a produção desse bendito relatório. Primeiro porque esse é o maior trabalho que a gente faz na faculdade, tirando o TCC. Depois a gente não sabe fazer (risos), assim, um texto, digamos científico. Eu ficava lendo minhas anotações em forma de relato e pensava como vou colocar tudo isso aqui nesse formado que o professor quer? É difícil demais,*

> *daí a gente até esquecia o que tinha visto e feito no estágio, a nossa maior preocupação passava a ser como escrever um texto bom. Porque no final o que importa é se o professor aprova o nosso texto, porque eu acho que o professor não olhava muito os problemas que a gente colocava no relatório, mas se a nossa escrita estava boa, bem articulada com a teoria, essas coisas*. (BEATRIZ, 2017)

Na narrativa, o contexto da produção se configura em um momento tenso em que a acadêmica se sente forçada a fazer o que não sabe, "a gente não sabe fazer". A aluna, cujo papel actancial é um sujeito manipulado pelo dever fazer, se desespera diante da árdua missão de executar uma tarefa que vai além da sua competência. O "fazer" o relatório é situado na narrativa como a maior dificuldade da aluna, considerando a sua pouca habilidade com a escrita acadêmica, ela se vê frente ao desafio equiparável ao do trabalho de conclusão de curso (TCC). Como instância a princípio dedicada fundamentalmente à prática docente, Leane esperava que o desafio estivesse relacionado mais diretamente à própria docência. A demanda, contudo, se inscreve ainda no campo da performance acadêmica de ordem teórica, sendo a escrita do relatório sobrevalorizada em relação aos problemas que aponta em termos de vivência da prática: "eu acho que o professor não olhava muito os problemas que a gente colocava no relatório".

Disjunta do *saber fazer*, a aluna em questão, expressa sua angústia referente às suas notas de campo que pareciam perder o sentido quando confrontada ao formato do texto estabelecido pelo professor: "Eu ficava lendo minhas anotações em forma de relato e pensava como vou colocar tudo isso aqui nesse formado que o professor quer?" (BEATRIZ, 2017).

Há nesta narrativa um sujeito em conflito, que ainda disjunto do objeto valor, é manipulado a *querer* pelo *dever fazer*, porque depende desse *fazer* para obter um resultado desejado: a sanção positiva.

A partir do momento em que a aluna reconhece que precisa aderir à escrita acadêmica, ocorre uma transformação do estado inicial, de disjunta do objeto valor para o querer, ela entra no percurso da busca pela conquista e consequentemente sofre uma transformação. Logo, essa mudança de estado envolve também o sentir desencadeando uma alteração no estado de alma, quando os discursos são atravessados por cargas emocionais, passando a uma perspectiva passional. Conforme explicam Greimas e Fontanille (1993, p. 21), "as paixões aparecem no discurso como portadoras de efeitos de sentido muito particulares [...] a sensibilização passional do discurso e sua modalização narrativa são co-ocorrentes".

A narrativa apresenta uma mudança de posição modal do sujeito, no início a aluna expressa uma resistência pela sua dificuldade na escrita, considerando a fragilidade de sua formação básica para a qual a formação na licenciatura pouco concorreu para superação. Sente-se, portanto, inábil para cumprir com essa exigência acadêmica. Entretanto, manipulada pelo dever fazer, passa a um querer evidenciado num processo de busca: "a nossa maior preocupação passava a ser como escrever um texto bom" (BEATRIZ, 2017).

Se pensarmos na produção do relatório como um registro da experiência em campo de aprendizagem, já que todas as atividades realizadas em escola campo são necessariamente registradas em diário de campo, podemos inferir que ele é uma prática da rotina acadêmica. Conforme Bazerman "Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam" (2005, p. 31). Nesse sentido, embora os relatórios sejam gêneros com características gerais, com padrões genéricos, cada sujeito produz segundo suas observações, suas práticas, e o modo como se inseriu no processo de estágio. considerando que,

> [...] para compreender, caso por caso, aquilo que nos interessa ou, no caso de práticas, para captar "o que se passa", o único meio é simplesmente descrever e analisar o material de que dispomos, isto é, tentar resgatar, na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da própria organização estrutural do objeto ou da prática em questão. (LANDOWSKI, 2001, p. 23)

Portanto um relatório com normas muito rígidas, pode provocar um entrave na produção, uma vez que se corre o risco do formato se sobrepor à reflexão. Levando em conta que o relatório de estágio é um gênero de caráter descritivo, seu objetivo prioritariamente é registrar as atividades desenvolvidas correspondentes ao período de estágio.

No Estágio I, o acadêmico registra as características da escola considerando todas as esferas, desde o espaço físico ao seu funcionamento enquanto unidade de ensino. Além da dinâmica do cotidiano escolar e a prática de sala de aula. No período de regência agrega-se ao relatório a descrição das atividades aplicadas e suas impressões, dificuldades em sua experiência docente, bem como fatos ocorridos na convergência da sala de aula.

A orientação segundo nossas notas de campo é que o estagiário enquanto produtor do relatório, tanto de suas observações, como da pró-

pria prática, dialogue com teorias de ensino para desenvolver uma reflexão problematizando questões observadas no estudo prático. Nessa lógica, acreditamos que o que deve motivar os registros das atividades de estágio em primeira versão é o vivido, as experiências, conforme relato a seguir.

> *Pra mim a questão mais difícil foi o relatório, porque quando fui para o estágio, o que me preocupava mais, era tudo que eu iria anotar pra colocar no bendito relatório. Então eu estava tão preocupada com o relatório que não consegui viver esse momento. Tudo que acontecia eu corria e anotava, pensando isso aqui deve ser importante para o relatório. Então eu acho que se eu fosse mais tranquila, sem pensar naquele horror de páginas pra escrever depois eu teria aproveitado mais e até tinha mais coisas pra escrever sobre a minha experiência. Porque a gente sabe que depois do estágio temos que produzir um relatório... o negócio é que a exigência é tão grande e no fundo é o que vale nota, que o relatório vira a coisa mais importante do estágio. Como se fosse o resultado de tudo.* (CLARICE, 2018)

A narrativa evidencia como o registro ganha centralidade no processo, pois a preocupação com a escrita se antepõe à experiência e acaba sendo um norteador para a prática do estágio. O relato mostra a programação ganhando força quando todas as ações preveem um registro minucioso e bem elaborado: "Tudo que acontecia eu corria e anotava, pensando isso aqui deve ser importante para o relatório." (CLARICE, 2018). O "horror de páginas" mencionado na narrativa traz uma carga emocional de desespero diante do volume da escrita prevista e ainda situa o relatório como "a coisa mais importante do estágio" (CLARICE, 2018).

Um outro contexto é desejado pela aluna, quando sugere como seria diferente se pudesse viver esse momento sem programar as ações em favor do registro, quando ela diz "até tinha mais coisas pra escrever sobre a minha experiência" (CLARICE, 2018), suscita um descontentamento com a forma que é direcionada as atividades do estágio. Esse modelo que valoriza o resultado final interfere no desenvolvimento das etapas, no envolvimento dos acadêmicos e sobretudo na aprendizagem por meio da prática. A escrita, portanto, é priorizada em detrimento a experiência. Esta não dimensiona um aprendizado que implica em problematizar questões educacionais considerando aí a dinâmica da sala de aula, mas se torna uma ação que visa levantar dados para a redação do relatório.

Embora a discussão nesta pesquisa gire em torno do estágio supervisionado e os sentidos construídos no processo de formação inicial do professor, verificamos que a dificuldade de aprendizagem se torna um entrave no cumprimento das atividades acadêmicas, principalmente no

tocante à produção escrita. A produção do relatório apenas faz emergir a ponta do "*iceberg*", que se configura em um dos maiores problemas que vem se arrastando durante toda a vida estudantil, o pouco desenvolvimento das habilidades para produção escrita.

O não saber escrever impulsiona muitos a procurarem o curso de Letras na expectativa de aprender a escrever, que logo é frustrada quando percebem que as lacunas do seu percurso escolar dificilmente serão preenchidas ao ingressar na universidade. O fragmento do relato de Alice, em reposta ao que a motivou para a escolha do curso de Letras, traz um discurso coletivo, uma ideologia social que dissemina uma ideia de que a habilidade na produção escrita é um saber inerente ao profissional de Letras.

> *As pessoas acham que por você fazer um Curso de Letras você pode ter uma boa escrita, mas o que acontece é que a universidade vai lá te joga uma disciplina no primeiro período sobre produção escrita e é bom você aproveitar, porque é só ela que você vai ver praticamente. Quando eu entrei no Curso de Letras a minha expectativa era: eu vou sair sabendo escrever, essa era a minha expectativa, só que o curso só me forneceu isso no primeiro período com produção de texto. depois... a gente veio ver isso agora nos relatórios de estágio, onde a gente tem que saber articular as ideias pra colocar nos relatórios e o no TCC e o curso não te prepara pra isso. Então pra gente é muito sofrido*. (DAIANE, 2017)

O sofrimento de Daiane é reiterado em outros relatos, que descrevem as expectativas e as frustrações em relação ao aprendizado esperado. Em geral os universitários entram na busca por um objeto valor que representa o conhecimento necessário para romper com todas as dificuldades que permaneceram até o final da escola básica. Certos de que precisam do conhecimento, eles acreditam que irão aprender, porém em meio ao percurso se frustram ao perceberem um prejuízo irrecuperável, conforme relato de Emília:

> *Letras pra mim era um sonho porque eu tinha muita vontade de aprender ler melhor, assim compreender mesmo os textos e aprender escrever. [...] a gente pensar que uma graduação vai resolver todos os problemas de aprendizagem da gente é bobagem, porque tem coisas que ficou para trás que eu não recupero mais.* (EMÍLIA, 2017)

Podemos depreender que, nas narrativas, a tensão é gerada pelo confronto entre o dever fazer e não saber fazer, e ainda não poder não querer fazer dada a obrigatoriedade da atividade como requisito avaliativo. Em outras palavras, instala-se no percurso um conflito que gira em torno de uma prática, uma experiência a princípio estimulante pelo seu caráter pragmático, porém o final resulta em um registro, uma escrita que

dificilmente dá conta de descrever, avaliar e refletir de maneira eficaz a experiência, principalmente pelo perfil científico.

Em um trabalho que discute teoria e prática na experiência de estágio e sua legislação, as autoras Aranda e Nascimento apresentam uma análise sobre as dificuldades dos acadêmicos de Letras para cumprir com as atividades propostas, destacando como maior fragilidade o relatório dentro dos critérios, um Relatório Circunstanciado do Estágio, de modo que os atores do processo realizassem uma autoavaliação. As autoras explicitam que a maioria não consegue realizar a atividade com êxito. "Algumas exceções foram notórias quanto a uma tentativa de 'explicar cientificamente a realidade observada', entretanto ficou demarcada claramente a distância de efetivação desse objetivo pela maioria." (ARANDA; NASCIMENTO, 2012, p. 243).

Para Wagner Silva, assim como os estudos do letramento contribui para produções que unem práticas escolares a outros domínios sociais, os estudos do letramento científico podem atender às dificuldades dos discentes relativos à produção do texto acadêmico. O autor define letramento científico

> [...] como práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais, a exemplo das práticas de formação de professores. (SILVA, 2016, p. 14)

Entendemos que o letramento em aspectos gerais se trata de uma passagem da relação da fala para a escrita, pelo trânsito entre diferentes práticas discursivas. Desse modo, o aluno precisa aprender a relacionar as diferentes formas de linguagens incluindo aí a científica para atender às demandas na esfera acadêmica.

O relatório de estágio é um gênero acadêmico que objetiva o registro reflexivo da experiência do estágio. Mesmo com orientações para a produção de um relatório zelando pelos moldes científicos, na prática, o que se observa é a uma escrita que evoca tanto uma descrição da prática pedagógica observada com uma tímida ancoragem teórica, como os relatos do vivido onde se predomina o descritivo.

As histórias de vida, a trajetória estudantil, as fragilidades na aprendizagem vão atravessando o discurso acadêmico. Para Tuan, "as experiências íntimas, quer com pessoas ou coisas, são difíceis de comunicar. As palavras apropriadas são evasivas" (TUAN, 1983, p. 163). Isso ocorre porque evolve o vivido, que faz emergir uma série de sentidos que

muitas vezes não há como categorizá-los. O sentir é pertinente à experiência, no entanto o expressar os sentidos vai depender do modo de existência em relação ao objeto valor. Para Silva,

> Nos relatórios de estágio, a subutilização da escrita reflexiva se daria quando o aluno-mestre, minimamente, não associa a experiência vivenciada, nas escolas de educação básica, ao conhecimento teórico trabalhado na própria licenciatura, configurando o referido gênero num texto predominantemente narrativo e descritivo, informado, quando muito, por impressões diversas. (SILVA, 2012, p. 65)

Temos, portanto, o estatuto disfórico dos sujeitos estagiários, justificado pela inabilidade dos alunos para produção de texto acadêmico, consequência de uma trajetória estudantil frágil, com sérias lacunas no conhecimento. Se essa fragilidade é evidente nos depoimentos dos acadêmicos, quando relatam suas dificuldades em produzir um texto científico, também identificamos um conformismo pela condição inapta para a realização da ação.

Quando as participantes relatam suas expectativas em relação ao curso de Letras e a aprendizagem esperada, elas já externam suas frustrações cujo enunciado vitimiza os estudantes por ter perdido algo irrecuperável: "Letras pra mim era um sonho porque eu tinha muita vontade de aprender". O tom negativo em relação à própria formação não significa que as alunas abandonaram o curso, mas que houve um esvaziamento do que se esperava.

Ao término do curso elas são tomadas por um sentimento de fracasso por não adquirir a competência que desejavam, mesmo cumprindo com todas as etapas para chegar à performance, ou seja, para adquirir a competência do fazer e transformar seu estado inicial. Ao contrário, o sujeito da ação continua em disjunção com seu objeto valor. Segundo Gomes, trata-se de um sujeito protensivo, é aquele que retém lembranças das sensações (experiências) passadas e que projeta no futuro um saber adquirido, por isso essa relação de atração e repulsão em relação ao objeto-valor (GOMES, 2011, p. 76).

A expectativa com a profissão, a esperança e o desejo de um fazer competente dão lugar à frustração e à desilusão. A conquista do diploma superior não representa conhecimento, pelo menos não o conhecimento almejado.

O relatório de estágio é um gênero que objetiva o registro reflexivo da experiência, portanto espera-se que os alunos estabelecem um diá-

logo com ancoragens teóricas para fundamentar sua experiência como observador, na vivência da prática pedagógica e até mesmo suas experiências escolares, que são resgatadas pela memória a fim de subsidiar seu fazer docente.

No entanto o que se percebe é uma dificuldade em articular uma discussão que mobilize as vozes dos pesquisadores, as próprias percepções problematizando as questões em torno do ensino aprendizagem e as orientações acadêmicas. Segundo Melo, "talvez essa dificuldade se justifique pela fronteira tênue entre a escrita acadêmica e a escrita reflexiva profissional" (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 116). O resultado é um gênero híbrido composto por narrativas de suas próprias impressões frente a experiência e compilações de modelos padrões como norteador para a produção. Os autores defendem ainda, a necessidade de "mais investimento em pesquisas científicas sobre o uso da escrita reflexiva para o letramento do professor em formação inicial" (MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013, p. 116).

Acreditamos que os entraves na produção escrita é o resultado de uma trajetória escolar frágil que reverbera na dificuldade assimilação dos gêneros estudados na academia, tendo em vista que no contexto escolar os alunos mestres participavam de práticas sociais onde circulavam outros gêneros discursivos, distintos daqueles do universo acadêmico. Nessa situação, acreditamos que essas dificuldades serão minimizadas à medida que o olhar do professor da universidade alcance o tamanho dessa lacuna no tocante à produção escrita e considere replanejamento e metodologias com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dessa competência. Conforme Silva e Mendes afirmam,

> A atividade de reescrita corresponde a uma estratégia didática produtiva para o processo de formação inicial do professor, pois permite a inserção do aluno-mestre no laborioso processo de escrita, conscientizando-o das tradicionais distorções nas práticas escolares de letramento, informadas pela concepção de escrita como produto acabado. (SILVA; MENDES, 2012, p. 141)

No entanto, nenhuma ação pedagógica poderá incidir em uma transformação se os acadêmicos, como sujeitos da ação não se posicionarem como sujeitos desejantes desse fazer.

Resta ainda levar em conta a questão da centralidade conferida a essa escrita do relatório, sobrepondo-se ao que seria efetivamente mais relevante no âmbito do estágio: a prática, pouco problematizada em função do que é valorizado pela licenciatura para essa fase da formação.

4. Algumas considerações

Do ponto de vista da narratividade, os sujeitos passam de um estado a outro, uma transformação. Se inicialmente o sujeito é caracterizado pela disjunção com o objeto valor, é pelo querer fazer, uma semiótica da ação, que modaliza o sujeito que quer entrar em conjunção. Esse percurso que se inicia "da busca: / o querer/ é suficiente para instaurar um sujeito, para estabelecer uma falta, para orientar um perfil de valores". (BERTRAND, 2003, p. 324).

No campo das modalizações, as etapas dessa busca determinam os modos de existência dos sujeitos, virtualizado (não-conjunto), atualizado (disjunto) e realizado (conjunto), assim, a existência do sujeito obedece a uma organização sintática, ou seja modelos inteligíveis que percorrem as fases do programa narrativo, do virtualizado pelo querer até realizado pelo fazer. É, portanto, nas relações estabelecias com os objetos que se articulam os valores modais e se desdobra o programa narrativo. Importa dizer que é nesse quadro das modalizações que emerge a questão da percepção, considerando que os sentidos são construídos no vivido, "o sujeito é produto de sua história: seus programas realizados são sua memória narrativa" (BERTRAND, 2003, p. 326).

Nessa perspectiva, compreendemos que os relatos dos acadêmicos são resultados de uma organização memorial, em que o caráter mais intensivo de momentos da vivência vai elegendo elementos que compõe o discurso e determinando nas narrativas um percurso da fala. Daí emerge a importância de se compreender o discurso passional tendo em vista que, as relações dos sujeitos estagiários com o objeto valor, a escrita do relatório, e seu posicionamento frente todas as emoções que nutrem suas percepções podem predeterminar seu dizer.

Conforme explica Landowski, há formas indizíveis do dizer que estão em uma dimensão sensível, aquelas ligadas a experiência, ao vivido, "o sentido em ato, tal como o experimentamos – o vivemos – quando emerge dos vínculos diretos que cada um tece com o mundo ao seu redor" (LANDOWSKI, 1996, p. 9). Para o autor os estados de alma da pessoa em face a uma experiência implicam em resultados diferentes desse vivido e consequentemente carrega seu discurso de emoções que somente são perceptíveis por uma escuta sensível.

Nos relatos de experiência, recortados para esta análise, depreendemos que os acadêmicos, determinados pelas paixões que emergiram no percurso da escrita adotam posturas diferentes. Dentre elas consideramos

relevante, por se tratar de um número expressivo, descrever uma vertente que posiciona o acadêmico como um sujeito manipulado pelo dever, que cumpre com o proposto, mas se sente vítima de uma formação que não lhe garantiu os saberes necessários na fase da competência, uma vez que não houve a liquidação da falta. A performance aqui representa apenas o cumprimento de uma atividade, o dever cumprido não traz contentamento. Ao contrário disso, os alunos expressam um esvaziamento de suas expectativas em relação ao aprendizado. Assim, "diante das especificidades e das dificuldades, a fase da aquisição da competência se vê como que sob suspeita. [...] Do ponto de vista da modalização veridictória operada pelo sujeito sociedade, a escolarização confirma o *parecer*, mas não o *ser*" (SILVA; MOARES, 2014, p. 43).

Embora o relatório tem como principal objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas experienciadas na escola básica, e sua escrita crítica como resultado sobre dessas reflexões que, "orientadas por saberes docentes de diversas naturezas, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor. (SILVA, 2012, p. 288), o que temos como centralidade é o processo de escrita mesmo. Dito de outro modo, as experiências que serviriam para problematizar as questões presentes em sala de aula gerando futuras discussões e intervenções para o fazer docente, se traduz em uma prática de geração de dados para produção o relatório. Considerando ainda, que a ausência de divulgação dessa produção acadêmica faz com que seus únicos leitores sejam os professores, a fim de atribuir nota, ou alguns acadêmicos que o buscam como fonte de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ARANDA E NASCIMENTO. Estágio supervisionado na gestão e na docência em pedagogia: inquietações e mudanças ao compasso da legislação e da sensibilidade. In: *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas*: Diálogos interdisciplinares.

BALDI, E. M. B. Mudando o cotidiano docente: uma experiência de avaliação da prática de ensino. In: *Estágio curricular*: contribuições para o redimensionamento de sua prática. SILVA, M.L.S.F. (Org.), Natal-RN: EDUFRN – UFRN, 2005.

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso*. Fundamentos semióticos. São Paulo, Humanitas, 2001.

_____. Sintaxe narrativa. In: OLIVEIRA, A.C.; LANDOWSKI, E. *Do inteligível ao sensível*. Em torno da obra de Algirdas Julien Greimas. São Paulo, EDUC, 1995.

_____. Paixões e apaixonados: Exame semiótico de alguns percursos. In: *Cruzeiro Semiótico*. Porto, Nobar, 1990.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru-SP: EdUSC, 2003.

BRASIL, LESGISLAÇÃO DO ESTÁGIO: LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acessado em 02 de out de 2019.

BRASIL, 2001, PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

FIORIN, J. L. O sujeito na semiótica narrativa e discursiva. In: *Todas as Letras*, V. 9, n. 1, p. 24-31, São Paulo, 2007.

_____. As astúcias da enunciação. 2 ed. São Paulo, Ática, 2002.

_____. Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva. In: *DELTA*: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 15 n.1 Feb./July. São Paulo, 1999.

_____; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima *et al*., 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, J. A. *O Percurso Historiográfico-Linguístico das Paixões*, (*on-line*). UFG-GOIÁS, 2011.

LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. In: *Galáxia* (*on-line*), São Paulo, n. 25, p. 10-20, jun.2014.

_____. Para uma semiotica sensível. In: *Educação e Realidade* (*on-line*), Tradução revisada e adaptada pelo autor a partir do original, "Pour une sémiotique sensible", São Paulo, 2005.

_____. O olhar comprometido. In: *Galáxia*, São Paulo, PUC, n. 2, p. 19-56, 2001.

_____. Viagem as nascentes dos sentidos. In: SILVA, Ignácio Assis (Org.). *Corpo e sentido*: a escuta do sensível. São Paulo: Unesp, 1996.

_____; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*: dos estados de coisas aos estados de alma. Trad. de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

MELO, L; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. *Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional*: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. Bakhtiniana, São Paulo, 2013.

SILVA, L.H.O. da; MORAES, C. W. R. Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. In: *Estudos Semióticos*. [*on-line*]. Disponível em: h http://revistas.usp.br/esse i. Editores Responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. V. 10, n. 2. São Paulo, Dezembro de 2014, Acesso em 16. Out. 2019.

SILVA, W. R., Letramento científico na formação inicial do professor. In: *Revista Práticas de Linguagem*, V. 6 especial – Escrita discente – [*on-line*], 2016.

_____; MELO, L. C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. In: *Trab. linguist. apl.* [*on-line*]. 2008

_____. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro (*on-line*). Tocantins, 2012.

_____; MENDES, A. S. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção do gênero relatório de estágio supervisionado. In: *Caderno de Letras*. Pelotas: UFPel, V. 18, p. 134-55, 2012.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência, Trad. de Lívia de oliveira, São Paulo: DIFEL, 1983.

A FIGURA DA MULHER NA TOPONÍMIA URBANA DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL-TO: UMA ANÁLISE QUANTI-QUALITATIVA

Franciele Rodovalho Ferreira (UFT)
franciele.rodovalho@hotmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
karylleila@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de um estudo da Toponímia Urbana do município de Porto Nacional-TO. O objetivo principal deste trabalho é analisar os nomes dos logradouros públicos, homenageados com nomes próprios femininos da região histórica e central da cidade. O aporte teórico-metodológico foi ancorado no que propõe Dick (1990a, 1990b, 1996, 1999, 2002-2003) e Andrade (2010). Nos estudos da História das Mulheres, recorremos às obras de Del Priore (2004), Perrot (1989, 2005, 2007) e Rago (1985).Os dados foram analisados, segundo uma abordagem mista: quanti-qualitativa (CRESWELL, 2010). Ao final da pesquisa, constatou-se que as mulheres portuenses foram pouco creditadas como força construtiva no momento da nomeação dos logradouros públicos, demonstrado pelo nível quantitativo dos dados.

Palavras-chave:
Gênero. Porto Nacional. Toponímia feminina. Toponímia urbana.

ABSTRACT

The objetive of this paper is analyze the names of public areas honoered with female names of the historical and central region of the city. The theoretical-methodological contribution was anchored in what Dick (1990a, 1990b, 1996, 1999, 2002-2003), proposes and Andrade (2010). In the studies about the History of Women, we use the works of Del Priore (2004), Perrot (1989, 2005, 2007) and Rago (1985). The data were analyzed according to mixed approach: quanti-qualitative (CRESWELL, 2010). At the end of the research, it was found that the women of Porto Nacional were little credited as a constructive force at the time of naming of the public areas, as demonstrated by the quantitative level of the data.

Keywords:
Gender. Porto Nacional. Female toponyms. Urban toponymy.

1. Toponímia urbana no brasil: breves apontamentos

"*Será que as mulheres têm uma história?*"
(Michelle Perrot)

A cidade é considerada como espaço urbano e é constituída por

um conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si. Tais usos são definidos por Corrêa (1989, p. 7) "como o centro da cidade, local de concentração de atividades comerciais, de serviços e de gestão, áreas industriais, áreas residenciais distintas em termos de forma e conteúdo social, de lazer e, entre outras, aquelas de reserva para futura expansão." Para esse autor, o espaço urbano é fragmentado e articulado, pois cada uma de suas partes mantém relações espaciais com as demais. Além disso, o espaço urbano é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo que foram realizadas por agentes sociais concretos, tais como: os proprietários dos meios de produção, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos, sendo o espaço urbano "fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas" (CORRÊA, 1989, p. 9).

Segundo Carlos (2007b, p. 11), a cidade pode ser definida como uma construção humana, um produto histórico-social, que pode ser considerada como uma dimensão que aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Ela deve ser analisada a partir da relação entre espaço e sociedade, e a rua, dentro desse universo sócioespacial, guarda múltiplas dimensões. Para a autora, a rua "pode ter o sentido de passagem, sentido em si mesma, sentido do mercado, aquele vinculado à troca, sentido da festa, sentido da reivindicação, sentido do morar, sentido de normatização da vida, sentido da segregação social e da formação dos guetos" (CARLOS, 2007b, p. 52-3).

Para Dick (1990b, p. 48), o nome do logradouro público "não é algo estranho ou alheio ao contexto histórico-político da comunidade." Ao contrário, o nome "exerce, concomitantemente, o papel de uma verdadeira crônica." (DICK, 1990b, p. 22), pois os fatos atuais são materializados através da nomeação para, posteriormente, se tornarem fatos históricos. A obra de Dick (1996), intitulada *A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo 1554–1897*, é uma das principais obras que abordam o tema da toponímia urbana no Brasil, onde a autora analisa os topônimos da vila, dos aldeamentos, dos rios, das pontes, dos caminhos, das ruas, dos becos, dos nomes dos largos (espaços públicos livres), das praças e das travessas da cidade de São Paulo desde 1554 até 1897. Além de Dick (1996), há outras pesquisas que abordam o mesmo tema desenvolvidas por diversas universidades no formato de Teses de Doutoradoe

Dissertações de Mestrado (ANEXO A).[11]

Para Dick (1996, p. 20), as ruas da cidade "foram evoluções melhoradas de trilhas e caminhos espontâneos, que o homem transformou pelo uso habitual das caminhadas." As ruas são também são um verdadeiro microcosmo, de acordo com Dick, 1996):

> A rua é um ponto singular de atração da cidade, um verdadeiro microcosmo dentro do organismo maior do aglomerado urbano. Para ela tudo converge, desde o fato corriqueiro do diaadia, o simples entra e sai das casas até as grandes comemorações solenes ou festivas. (DICK, 1996, p. 133)

Ademais, os nomes das ruas "dão pistas do passado e do presente, dos ocupantes, das figuras ilustres homenageadas e dos interesses que estão por trás de sua nomeação." (SARTORI, 2010, p. 32). Da mesma forma, as ruas traduzem características próprias de uma comunidade, como nomes relacionados a datas históricas, a santos e santas, a nomes de países e de procedência étnica (DICK, 2002-2003). Segundo Dick (1996), os topônimos de natureza antropocultural são os mais recorrentes na toponímia urbana, a saber:

1) Referencial Antropotoponímico: ao que tudo leva a crer, é o espontâneo, o natural, nascido popularmente da lembrança daquele morador que melhor identificou o lugar, em seu tempo (Rua Dr. Franscisco Aires – Porto Nacional (TO);

2) Referencial Hiero-hagiotoponímico: também espontâneo, funcional, adequado ao elemento identificador, de origem religiosa (Rua Padre Antônio – Porto Nacional);

3) Referencial Historio-sociotoponímico: sistemáticos, oficializados, mas não espontâneos, vislumbrando-se, em seu conteúdo, a tendência a homenagens às personalidades e aos fatos ligados a momentos históricos regionais, ou locais (Rua Getúlio Vargas – Porto Nacional).

Sobre os antropotopônimos dos logradouros públicos de uma cidade, é importante frisar que "o indivíduo simples, o morador da rua ou do canto, o proprietário de um chão ou mesmo uma autoridade civil ou

[11] Além dessas pesquisas, há as pesquisas sobre toponímia urbana desenvolvidas pelo A-TEMS (Atlas Toponímico do Mato Grosso do Sul). Disponível em: http://atems.ufms.br/producao/. Acesso em: 14 abr. 2019.

religiosa, poderiam servir de índices qualitativos para uma tendência urbanística incipiente." (DICK, 1996, p. 193). Sendo assim, é necessário buscar informações sobre o homenageado e localizar a sua propriedade primitiva para que tal topônimo não permaneça sem significado. "O antropônimo tende a ser tornar opaco e vazio de significado quando fora do contexto em que se inscreve." (DICK, 1996, p. 197).

A história local está relacionada aos registros históricos da cidade, aos seus protagonistas históricos e às datas importantes. Além disso, as características físicas (rios, relevos, flora) da cidade servem de motivação para a nomeação dos logradouros públicos. Os historiotopônimos e os antropotopônimos podem ser, em um primeiro momento, opacos de significado, caso o pesquisador não se aprofunde, pois são próprios de uma determinada comunidade, em um determinado tempo (DICK, 1900b, 2002, 2003).

Esses topônimos podem ser chamados de variáveis culturais, como dito por Dick (1990b, p. 7), de que os "grupos humanos apresentam variáveis culturais definidas, com certeza, pela cosmovisão que os anima, a qual, porém, só pode ser apreendida, na totalidade, através de estudos mais aprofundados de seu contexto histórico-social e psicológico". Ademais, os nomes dos logradouros públicos são chamados de espontâneos, porque são nascidos no seio da população e por possuírem uma estreita relação com o local. Por outro lado, há os nomes que não são espontâneos, conhecidos como sistemático ou oficial, atribuídos "aos descobridores, aos dirigentes ou ao poder de mando, legitimamente constituído, ou não." (DICK, 1990b, p. 49). Atualmente, o poder público é responsável pela a sistematização dos topônimos dos logradouros públicos.

Segundo Nader (2007, p. 54), o logradouro público pode ser considerado um lugar de memória, pois "permite a comunidade testemunhar seu próprio percurso, ao ver seu passado presentes nos bens que usa coletivamente". Para o historiador francês Pierre Nora (1993), a sociedade necessita conservar a sua memória e, para isso, constrói museus, medalhas, monumentos, bibliotecas e dicionários, posto que "a memória pendura-se em lugares, como a história em acontecimentos." (NORA, 1993, p. 25). Já a memória coletiva, segundo Halbwachs (1990, p. 81-2), "se distingue da história pelo menos sob dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém".

Além do logradouro ter essa função arquivista, o seu nome também preserva a memória de uma comunidade: "os homenageados, como nomes nos inúmeros logradouros públicos, são, em seu conjunto, a própria memória dos feitos e realizações da comunidade, que ali se vê diante de si mesma" (NADER, 2007, p. 54).

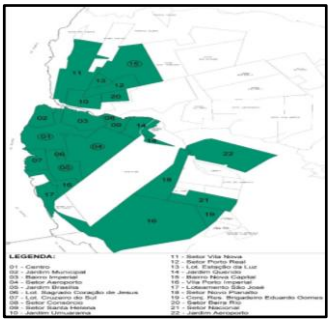
Frosi (2009) e Sartori (2010) utilizam o termo Hodonímia para se referir ao estudo dos hodônimos, que são os nomes das vias públicas. Nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo toponímia urbana para se referir a uma perspectiva de estudo sobre os topônimos pertencentes aos logradouros públicos de uma cidade.

Dentre as taxionomias propostas por Dick (1990b, p. 31-4), esta pesquisa objetivará analisar os topônimos com nomes próprios femininos que poderão estar distribuídos entre as taxes de natureza antropocultural, a saber: antropotopônimos (topônimos relativos aos nomes próprios individuais), axiotopônimos (topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais) e historiotopônimos (topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como suas datas correspondentes).

2. *Análise quantitativa dos dados segundo o gênero social*

De acordo com Rocha (2017, p. 54), a cidade de Porto Nacional (TO) possui 48 unidades urbanas. Entretanto, esta pesquisa optou por analisar os topônimos dos logradouros públicos das 22 unidades urbanas pertencentes à região central e histórica do município, conforme demonstrado na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Unidades urbanas com logradouros com nomes próprios femininos.



Fonte: adaptado do mapa municipal de Porto Nacional (2018).

De um *corpus* de 441 topônimos, pertencentes aos logradouros da região definida neste trabalho, identificamos a ocorrência de 13 topônimos com nomes femininos (Quadro 1).

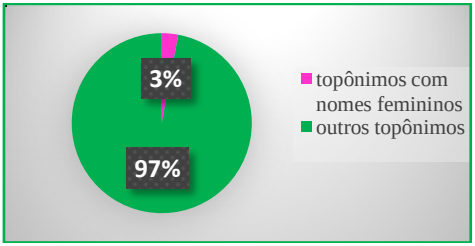
Quadro 1: Topônimos com nomes femininos.

Logradouro	**Nome do logradouro**	**Localização**
1. Rua	Madre Nelly	Centro
2. Rua	Rachel de Carvalho Manduca	Centro
3. Rua	Custodia S. Pedreira	Centro
4. Rua	Custódia Leite Ribeiro Maia	Setor Aeroporto
5. Rua	Alzira Braga	Setor Aeroporto
6. Rua	Gercina Borges	Setor Aeroporto
7. Rua	Maria Angélica da Silva Prado	Setor Nova Capital
8. Rua	Belarmina Prado Aires	Setor Nova Capital
9. Rua	Felismina Aires da Silva	Setor Nova Capital
10. Rua	Felismina Aires Fernandes	Setor Nova Capital
11. Rua	Alyce Aires Sousa	Jardim Brasília
12. Rua	Irmã Maria Rudegude	Jardim Brasília
13. Rua	Madre Inez	Jardim Brasília

Fonte: Ferreira (2019).

Por meio desses dados, é possível observar a baixa representatividade da figura feminina na toponímia urbana da cidade. Além do mais, nenhum topônimo com nome feminino pertence aos principais logradouros, estando localizado ao entorno do bairro no qual está situado. A seguir, a Figura 2 apresenta um gráfico que, em termos percentuais, os topônimos com nome próprio feminino representam apenas 3% em oposição aos 97% de outros topônimos, distribuídos segundo a sua motivação toponímica (topônimos com nomes de cidades, números, letras, plantas e cursos d'águas).

Figura 2: Distribuição dos topônimos com nomes femininos em nível percentual.



Fonte: Ferreira (2019).

Em relação aos topônimos com nomes do sexo masculino, são mais produtivos na região histórica e central de Porto Nacional. De um total de 441 topônimos, eles significam 94 (21%) topônimos. No tópico a seguir, será apresentada uma análise qualitativa sobre os possíveis papéis sociais dos sujeitos homenageados na toponímia urbana portuense.

3. Análise qualitativa dos dados segundo o gênero social

Consoante a Dick (2002-2003, p. 191), a toponímia urbana revela características comemorativas, "como homenagens políticas, devocionais ou de credos, de amizade, de respeito, de reverência filial ou familiar, enfim, de aspecto ideológico." Complementando a autora, predominantemente, os homenageados são do gênero masculino, como demonstrado em pesquisas realizadas sobre o mesmo tema, em Filgueiras (2011) e em Cioatto (2012). Igualmente, nesta pesquisa, os logradouros públicos de Porto Nacional com nomes próprios "evocam nomes de vultos ilustres" os quais contribuíram para o desenvolvimento da cidade e, majoritariamente, do gênero masculino (GODINHO, 1988, p. 270).

Conforme a análise qualitativa dos 94 topônimos catalogados com nomes masculinos, foi possível consultar a biografia de 55 (59%) deles, os quais estão distribuídos entre as taxes, historio, axio e dos antropotopônimos. Por meio dessa revisão biográfica, a motivação toponímica recaiu no cargo ou título que o indivíduo detinha em vida. Para Oliveira (2010b, p. 27), "como na maioria das cidades brasileiras, os nomes antigos das ruas da Porto Nacional, que geralmente designavam algo que as caracterizavam, foram substituídos por nomes de pessoas influentes do lugar".

Retomando aos 13 topônimos com nomes femininos catalogados, apenas três deles fazem referência ao cargo exercido em vida. Os topônimos estão antecedidos com o título de Madre (Superior de um convento) e Irmã (Freira). Os logradouros são: Rua Madre Nely, Rua Madre Inez e Rua Irmã Maria Rudegude, mulheres consagradas da Ordem Dominicana.

Em relação à motivação toponímica dos 10 topônimos restantes, analisando o nome, sobrenome e a biografia de cada uma, pode-se afirmar que o grau de parentesco (mãe, filha, esposa) que possuíam com algum sujeito importante influenciou na nomeação dos logradouros públicos. Para fins de ilustração, apresentaremos três fichas lexicográfico-toponímicas de três ruas.

3.1. Rua Madre Nelly

Inicialmente, a Rua Madre Inez homenageia uma das fundadoras do Colégio Sagrado Coração de Jesus, fundado em 1904 (BRESSANIN, 2017, p. 132). Além dela, outras irmãs dominicanas que são homenageadas, Irmã Maria Radgond, professora no colégio entre 1912 a 1935 (DOURADO, 2010, p. 104) e Madre Maria Nelly, Diretora do colégio entre 1948 a 1955.[12] Segundo Bressanin (2017, p. 139), a vinda das irmãs dominicanas "ocasionou na cidade um clima europeizado, de uma cultura mais refinada e que agradou as famílias portuense." Isso contribuiu para que Porto Nacional recebesse o título de *Capital da Cultura do Norte Goiano*, embora a maior influência tenha sido a dos dominicanos e dominicanas. "Se não tivessem vindo para Porto Nacional, talvez o ensino não tivesse se desenvolvido." (RIBEIRO; MUTA; SILVA; 2007, p. 45). Sendo assim, devido a essa contribuição educacional e cultural das irmãs dominicanas para a comunidade portuense, seus nomes estão gravados nos logradouros públicos da cidade.

A seguir, a Figura 3 apresenta a ficha lexicográfico-toponímica para fins de ilustração:

[12] História do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Disponível em: https://www.colegiodas irmas.com.br/historia.html. Acesso em: 14 abr. 2019.

Figura 3: Rua Custodia da Silva Pedreira.

LOGRADOURO		
Localização: Bairro Centro – Porto Nacional (TO)		
MAPA	**PLACA**	**LOGRADOURO**
TOPÔNIMO Rua Custodia S. Pedreira		
Taxionomia: Antropotopônimo		
Informação biográfica: Custódia da Silva Pedreira nasceu no município de Monte do Carmo, no dia 25 de julho de 1886. Filha do comerciante Carolino Pereira da Silva e da dona de casa Maria Pereira da Silva. Passou sua infância e adolescência ao lado de seus pais e, aos 18 anos, na data de 16 de julho de 1904, casou-se com Manoel José Pedreira, natural de Porto Nacional, filho de Pacífico José Pedreira e de Ruth Aires Pedreira, e teve com ele 13 filhos. Custódia da Silva Pedreira faleceu aos 91 anos de idade, no dia 10 de julho de 1977. Exímia cidadã, mãe exemplar, dona de casa e residia em Porto Nacional, à Rua Getúlio Vargas em um dos primeiros casarões históricos da cidade, que perdura até os dias atuais. Além da rua, seu nome serviu de homenagem a IX Unidade do Colégio da Polícia Militar em Porto Nacional (TO).		
Fontes de pesquisa: Diretoria Regional de Educação de Porto Nacional (TO). Endereço: Av. Luís Leite Ribeiro – Jardim Brasília, Porto Nacional (TO). Obs.: o nome próprio está registrado de forma errada no mapa digital. Mapa digital disponível em: https://www.google.com.br/maps. Acesso em: 3 dez. 2019. Foto do logradouro tirada por Ferreira (2018).		

Fonte: Ferreira (2019).

3.2. Famílias Maia, Aires e Pedreira na nomeação de ruas

Em relação aos outros 10 topônimos, 8 deles se referem às mulheres ligadas às tradicionais famílias portuenses, dentre elas, os Pedreira, os Maia e os Aires. Segundo pesquisas sobre a história de Porto Nacional,

trata-se de famílias que contribuíram para o desenvolvimento da cidade e ocuparam lugares de poder como: fazendeiros, proprietários de barcos e ocupantes de cargos públicos, como vereadores, prefeitos e coronéis (GODINHO, 1988; OLIVEIRA, 2010a-b). Além dessas famílias, aparecemdois topônimos com nome de mulheres consanguíneas de outras pessoas importantes.

Da família Pedreira, temos Custódia da Silva Pedreira, esposa de Manoel José Pedreira, neto de Frederico José Pedreira, que foi o primeiro proprietário do casarão dos Pedreira. Em sua biografia não é citada a sua profissão, mas diz que foi dona do lar e mãe de 13 filhos.

Da família Maia, a homenageada foi Custódia Leite Ribeiro Maia, filha de Luís Leite Ribeiro, Deputado Estadual em 1904 e da Profª Benícia Ribeiro da Silva Leite. Foi residente do casarão dos Maia. Sabe-se que foi mãe de cinco filhos. Atualmente, a residente do casarão é a Profª Terezinha Maia, sua neta. Eis sua fotografia (Fig. 4):

Figura 4: Dona Custódia Leite Ribeiro Maia.

Fonte: Arquivo pessoal de Terezinha Maia Leite (neta).

Da família Aires, a homenageada na toponímia urbana portuense foi Alyce Aires Sousa, filha do Dr. Francisco Aires da Silva e da Profª Angélica Ribeiro Aranha. Além de ser filha de uma figura importante portuense, Alyce e sua irmã Dulce foram as primeiras Normalistas formadas no Colégio Sagrado Coração de Jesus em 1923 (DOURADO, 2010, p. 142). As outras quatro mulheres homenageadas são parentes do Vereador Deocleciano Aires da Silva (década de 50), que também pertence à família Aires da Silva. Maria Angélica da Silva Prado foi casada com Belmiro da Silva Prado. Dessa união, nasceu Belarmina Prado Aires,[13] casada com o Vereador Deocleciano Aires da Silva. O casal teve

[13] Mãe de Deijayme Aires da Silva, proprietário da *Cocana Doces, Biscoitos e Licores*, situada em Porto Nacional.

12 filhos, dentre eles, Felismina Aires da Silva. Já Felismina Aires Fernandes é filha de Felismina Aires da Silva. Como demonstrado, todas elas possuem um grau de parentesco com o vereador: sogra, esposa, filha e/ou neta. Neste caso, demonstra que a nomeação dos logradouros públicos foi utilizada como uma forma de homenagem às mulheres da família do vereador.

Outra mulher, membro da família Aires, é Rachel de Carvalho Manduca, esposa de Manoel Aires Manduca, um fazendeiro local. Foi dona do lar, mãe de 22 filhos e faleceu em 1975.

Sobre Alzira Braga não foi possível encontrar muitas informações sobre ela. O que identificamos nas leituras é que ela foi mãe de duas professoras portuenses. Mãe da Profª Maria Eulina da Silva Braga que atuou no Ginásio Estadual de Porto Nacional (hoje CEM Professor Florêncio Aires) na década de 40 e 50 (DOURADO, 2010, p. 191) e mãe da Professora Messias Braga, que trabalhou no Colégio Estadual D. Pedro II e foi enfermeira no Abrigo João XXIII (RIBEIRO; MUTA; SILVA, 2007).

A seguir, a Figura 5 apresenta a ficha lexicográfico-toponímica da Rua Custódia da Silva Pedreira para fins de ilustração:

Figura 5: Rua Custodia da Silva Pedreira.

<table>
<tr><td colspan="3">LOGRADOURO</td></tr>
<tr><td colspan="3">Localização: Bairro Centro – Porto Nacional (TO)</td></tr>
<tr><td>MAPA</td><td>PLACA</td><td>LOGRADOURO</td></tr>
<tr><td>
</td><td>
</td><td> </td></tr>
<tr><td colspan="3">TOPÔNIMO
Rua Custodia S. Pedreira</td></tr>
<tr><td colspan="3">Taxionomia:
Antropotopônimo</td></tr>
</table>

Informação biográfica: Custódia da Silva Pedreira nasceu no município de Monte do Carmo, no dia 25 de julho de 1886. Filha do comerciante Carolino Pereira da Silva e da dona de casa Maria Pereira da Silva. Passou sua infância e adolescência ao lado de seus pais e, aos 18 anos, na data de 16 de julho de 1904, casou-se com Manoel José Pedreira, natural de Porto Nacional, filho de Pacífico José Pedreira e de Ruth Aires Pedreira, e teve com ele 13 filhos. Custódia da Silva Pedreira faleceu aos 91 anos de idade, no dia 10 de julho de 1977. Exímia cidadã, mãe exemplar, dona de casa e residia em Porto Nacional, à Rua Getúlio Vargas em um dos primeiros casarões históricos da cidade, que perdura até os dias atuais. Além da rua, seu nome serviu de homenagem a IX Unidade do Colégio da Polícia Militar em Porto Nacional-TO.
Fontes de pesquisa: Diretoria Regional de Educação de Porto Nacional (TO). Endereço: Av. Luís Leite Ribeiro – Jardim Brasília, Porto Nacional (TO). Obs.: o nome próprio está registrado de forma errada no mapa digital. Mapa digital disponível em: https://www.google.com.br/maps. Acesso em: 3 dez. 2019. Foto do logradouro tirada por Ferreira (2018).

Fonte: Ferreira (2019).

3.3. Rua Gercina Borges Teixeira

Dos logradouros com nomes femininos, identificados e analisados neste trabalho, todas as mulheres residiram em Porto Nacional, com exceção de Gercina Borges Teixeira (1900–1976), que passou a sua vida em Goiânia (GO). Ela foi esposa de Pedro Ludovico Teixeira, considerado o fundador da capital do Estado do Goiás, Goiânia, em 1937. Na condição de primeira-dama, exerceu vários serviços de assistência social aos mais necessitados na capital. Um de seus feitos foi a fundação da Santa Casa de Misericórdia de Goiânia em 1937.[14] Carinhosamente, seu apelido está registrado na história do Goiás como a *Mãe dos pobres* (FLEURY, 2016). A Figura 6 nos mostra uma fotografia de Dona Gercina Borges Teixeira com seu esposo.

[14] Informações disponíveis no site do hospital Santa Casa de Misericórdia de Goiânia. Disponível em: http://www.santacasago.org.br/institucional/nossa-historia/. Acesso em: 14 abr. 2019.

Figura 6: Dona Gercina Borges Teixeira e seu esposo, Pedro Ludovico.

Fonte: Fleury (2016).

Um fato importante é que a maioria dos homens de quem essas mulheres eram parentes também emprestam os seus nomes para os logradouros públicos da cidade, como: Rua Manoel Aires Manduca, Avenida Manoel José Pedreira, Avenida Luís Leite Ribeiro, Avenida Pedro Ludovico, Rua Belmiro da Silva Prado, Rua Ver. Deocleciano Aires da Silva e Rua Dr. Francisco Aires da Silva.

De forma geral, pode-se observar que as mulheres portuenses não foram creditadas como força construtiva, juntamente aos homens portuenses, no momento da nomeação dos logradouros públicos do espaço geográfico em análise. Como colocado por Pandolfo (2011, p. 1), em sua pesquisa, "consideram relevante o papel desempenhado pelo homem no processo de constituição social, política e histórica do município, mas não destacam a importância da mulher nesse contexto." Por muito tempo, o espaço público fora reservado aos homens, e o privado, às mulheres: "aos homens, o público, cujo centro é a política. Às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico e a casa." (PERROT, 2005, p. 459). Consequentemente, os nomes dos logradouros públicos homenageiam personalidades históricas, em majoritário, homens.

Nesta pesquisa, as poucas mulheres homenageadas na toponímia urbana correspondem às expectativas esperadas para as mulheres da época, sendo, em sua maioria, donas do lar, como Rachel de Carvalho Manduca, Custódia da Silva Pedreira e Custódia Leite Ribeiro Maia. Por outro lado, as mulheres homenageadas por causa do seu cargo, atuaram na área da educação, como a Madre Inez, a Madre Nelly e a Irmã Maria Radgond. "[...] ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femini-

nas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc." (LOURO, 2004, p. 454).

Figura 7: Rua Gercina Borges.

LOGRADOURO		
Localização: Setor Aeroporto – Porto Nacional (TO)		
MAPA	**PLACA**	**LOGRADOURO**
TOPÔNIMO Rua Dona Gercina Borges		
Taxionomia: Antropotopônimo		
Informação biográfica: Dona Gercina Borges Teixeira nasceu em 26 de agosto de 1900, na cidade de Rio Verde (GO). No ano de 1917, concluiu o curso de Normal Superior. Em 1918, casou-se com Pedro Ludovico Teixeira e tiveram seis filhos. O seu esposo, Pedro Ludovico Teixeira foi governador do Estado de Goiás em 1935, também conhecido como o fundador da atual capital do Goiás, Goiânia em 1937.		
Fontes de pesquisa: Museu Pedro Ludovico. Disponível em: http://www.museupedroludovico.go.gov.br/post/ver/147437/gercina-borges. Acesso em: 14 abr. 2019. Biografia completa de Pedro Ludovico Teixeira. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-ludovico-teixeira. Acesso em: 14 abr. 2019. Mapa digital. Disponível em: https://www.google.com.br/maps acesso em: 14 abr. 2019. Foto do logradouro tirada por Ferreira (2018).		

Fonte: Ferreira (2018)

4. Considerações finais

O *corpus* da pesquisa foi constituído por 441 topônimos pertencentes às 22 unidades urbanas em estudo. Averiguou-se que os dados possuem diversas motivações, como: nomes de rios, cidades, números, letras. Além disso, foi identificado que a toponímia urbana portuense reflete significativamente a história local por meio de topônimos que homenageiam suas personalidades históricas. Foi identificado um total de 107 topônimos com nomes próprios de pessoas, que foram distribuídos entre as seguintes taxes: historio, axio e antropotopônimos. No Brasil, há poucas pesquisas que abordam sobre *toponímia feminina* (conjunto de nomes de lugares homenageados com nomes próprios de mulheres), assim buscamos ampliar a discussão tendo como base os dados catalogados.

Por meio da análise quali-quantitativa dos dados, ficou constatado que os logradouros públicos com nomes masculinos foi a de maior incidência, com um totalde 94 topônimos. A maior motivação pode estar relacionada ao fato de os homenageados terem sido homens que contribuíram para o desenvolvimento da cidade, como: Francisco Aires da Silva (médico), Luiz Leite Ribeiro (jornalista) e Feliciano Braga (Juiz de Direito). Tal motivação está expressa no art. 2º da Lei municipal nº 1.543/96 sobre a nomeação dos logradouros públicos, que diz: "A presente homenagem faz-se justa em função de o extinto sido pessoa de grande valor para a comunidade portuense." (ANEXO B). Já os 10 topônimos femininos foram homenageados devido ao grau de parentesco, de acordo com a nossa análise, e não porque ocupavam espaços de poder, como atuação na administração pública do município. Os outros três topônimos, referem-se às professoras do Colégio Sagrado Coração de Jesus, profissão considerada historicamente como feminina.

Os homens ocupam lugar de destaque na toponímia urbana, diferentemente das mulheres que são uma parte invisível. "No teatro da memória, as mulheres são sombra tênues. A narrativa histórica tradicional reserva-lhes pouco espaço, justamente na medida em que privilegia a cena pública – a política, a guerra – onde elas pouco aparecem." (PERROT, 1989, p. 9). Essa invisibilidade na toponímia urbana tem relação ao fato de que as mulheres portuenses viveram em um período (década 50/60), quando as expectativas do gênero feminino ainda estavam reservadas ao espaço privado, ser esposa, dona do lar e mãe de família: "para o homem é designada a esfera pública do trabalho, para ela, o espaço privilegiado para a realização de seus talentos será a esfera privado do lar" (RAGO,

1985, p. 75).

O gênero é uma categoria analítica histórica. Considera-se que as "relações de gênero são construídas através da elaboração cultural dos papéis sociais impostos a homens e mulheres" (OSTERNE; SILVEIRA, 2012, p. 103). Na gênesis da sociedade brasileira, foram engendrados papéis femininos e masculinos, baseados nas suas características biológicas, do macho e da fêmea, o que estabeleceu relações de gênero desiguais e assimétricas. Sendo a cidade uma construção humana, ela transparece, por meio da toponímia urbana, essa desigualdade de gênero, seja pela quantidade de topônimos com nomes próprios femininos, seja pela localização não privilegiada dos logradouros públicos na cidade. Além disso, as mulheres são homenageadas devido ao seu grau de parentesco com alguém conhecido ou por causa da sua profissão, por vezes, profissões feminizadas historicamente, como o caso das freiras.

É importante frisar as dificuldades enfrentadas durante a elaboração da pesquisa. No primeiro momento, houve percalços para se ter acesso a biografia das mulheres, pois na história oficial há pouca menção sobre as mulheres portuenses. Dificuldade já apontada por Perrot (2007, p. 16), quando se pretende pesquisar sobre memória feminina: "escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas." Desta forma, foi necessário ir diversas vezes às antigas residências dessas mulheres para poder encontrar informações sobre elas. Além disso, a Secretaria da Câmara dos Vereadores não possui registros históricos sobre os homenageados na toponímia urbana, restando apenas livros e pesquisas sobre a história de Porto Nacional.

Por fim, espera-se que novas pesquisas possam contemplar as outras unidades urbanas de Porto Nacional. Vale sensibilizar os parlamentares[15] a considerarem mais nomes de mulheres no momento da nomeação dos logradouros públicos, para incidir maior representatividade de gênero na toponímia da comunidade. Este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a toponímia urbana tocantinense, pois os topônimos refletem a memória coletiva, além de estimular outras pesquisas toponomásticas brasileiras a inserirem as mulheres enquanto objeto de estudo.

[15] Os vereadores de Porto Nacional (TO), em exercício, são todos homens. Disponível em: http://www.portonacional.to.leg.br/. Acesso em: 8 jun. 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia: PUC Goiás, 2010. 240p.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: Del Priore, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 607-39

BRASIL. Lei nº 6.454, de 24 de outubro de 1977, Dispõe sobre a denominação de logradouros, obras serviços e monumentos públicos, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6454.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRESSANIN, Cesar. *A Ordem Dominicana nos Sertões do Norte*: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional. Palmas: Nagô, 2017. 220p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007a, 85p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Espaço Urbano*: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: FFLCH, 2007b, 123p.

CIOATO, Fernanda Bassanesi. *Os nomes do município de São Marcos*: linhas, comunidades, bairros e ruas. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. *O Espaço Urbano*. São Paulo: Ática, 1989.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296p.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 667p.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo 1554-1897*. São Paulo: ANNABLUME, 1996. 393p.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Aspectos de etnolinguística: a toponímia carioca e paulistana – contrastes e confrontos. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 180-91, dez./fev. 2002-2003.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990a.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b. 224p.

DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins:Ginásio Estadual de Porto Nacional*. 2010. 312 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFG (Universidade Federal de Goiás), Goiânia-GO, 2010.

FARIA, Glauciane da Conceição dos Santos. *Tradição e memória*: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova- Minas Gerais. 2017. 686 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

FERREIRA, Franciele Rodovalho. *A figura da mulher na toponímia urbana do município de Porto Nacional (TO)*. Palmas, 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, 2019.

FILGUEIRAS, Zuleide Ferreira. *A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte: passado e presente*. 2011. 349f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2011.

FLEURY, Bento. Quatro décadas da morte de Gercina Borges Teixeira. DM/ Opinião, Goiânia, 16. fev. 2016. Disponível em: http://www.dm.com.br/opiniao/2016/02/quatro-decadas-da-morte-de-gercina-borges-teixeira.html. Acesso em: 14 abr. 2019.

FROSI, V. M. Os hodônimos de uma praça:suas interfaces, seus significados.*In:* HORA, Demerval da (Org.). In: *VI CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIN*. Anais eletrônicos... João Pessoa: Ideia, 2009, p. 3024-3030. Disponível em: https://docplayer.com.br/17201449-Os-hodonimos-de-uma-praca-suas-interfaces-seus-significados-vitalina-maria-frosi-ucs-1.html. Acesso em: 11 jun. 2019.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 3. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1981, 267p.

GODINHO, Durval. *História de Porto Nacional*. [s.l.]: [s.e.], 1988.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990. 189p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de Porto Nacional (2018)*. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 14 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-81

NADER, Penha Mara Fernandes. *A sutileza da discriminação de gênero na nomenclatura dos logradouros públicos*. Vitória-ES. 1970-2000.2007. 102 f. Dissertação (Mestre em História) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993. p. 7-28

OLIVEIRA, Maria de Fátima. *Entre o sertão e o litoral*: cultura e o cotidiano em Porto Nacional 1880-1910. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010a. 128 p.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. *Portos do Sertão*: cidades ribeirinhas do Rio Tocantins. Goiânia: PUC Goiás, 2010b. 172p.

OSTERNE, M. S. F.; SILVEIRA, C. M. H. *Relações de gênero*: uma construção cultural que persiste ao longo da história. O público e o privado, Ceará, n. 19, p. 21, jan./jun., 2012. Disponível em: http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=345. Acesso em: 26 jun. 2019.

PANDOLFO, Maura Coradin. Os bairros de Nova Prata: um estudo de gêneros sociais. In: *XIX ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES DA UCS*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Resumo_Maura_Coradin_Pandolfo.pdf. Acesso em: 5 out. 2018.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007. 184p.

_____. *As mulheres ou os silêncios da história*. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. 520p.

_____. Práticas da memória feminina. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 18, 1989, p. 9-18.

PORTO NACIONAL. SECRETARIA DE PROJETOS. Mapa municipal.

Porto Nacional-TO, 2018, 1 mapa. Disponível em: http://www.portonacional.to.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2019.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar*: a autoria da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 116p.

RIBEIRO, B. B. D.; MUTA, A. P. N.; SILVA, E. B. *Memórias de professores portuenses (1940–1980)*. Porto Nacional: Pote, 2007.

SARTORI, Tríssia Ordovás. *Rua de minha cidade*: um estudo hodonímico. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

TOCANTINS. Lei, nº 1548/96, de 18 de dezembro de 1996. Secretaria da Câmara Municipal de Porto Nacional.

ANEXO A – TESES E DISSERTAÇÕES DE DOUTORADO E MESTRADO

As Teses de Doutorado são:

ANTUNES, Alessandra Martins (2007). *A rede ferroviária e a urbanização da freguesia do Brás*: estudo onomástico contrastivo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27112009-142750/pt-br.php. Acesso em: 14 abr. 2019.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis (2014). *Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís/MA*. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8930. Acesso em: 14 abr. 2019.

DI TIZIO, Iberê Luiz (2009). *Santo André*: a causa toponímica na denominação de seus bairros. Disponível em: http://www.teses.usp.br/te ses/disponiveis/8/8139/tde-19112009-161937/pt-br.php. Acesso em: 14 abr. 2019.

FARIA, Glauciane da Conceição dos Santos (2017). *Tradição e memória*: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova – Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-AU2G47. Acesso em: 14 abr. 2019.

As Dissertações de Mestrado são:

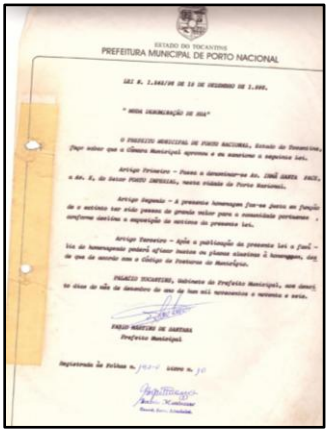
BARETTA, Rubens Cesar (2012). *Estudo toponímico dos bairros e distritos de Farroupilha-RS*. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/770. Acesso em: 14 abr. 2019.

CIOATO, Fernanda Bassanesi (2012). *Os nomes do município de São Marcos: linhas, comunidades, bairros e ruas*. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/759. Acesso em: 14 abr. 2019.

MISTURINI, Bruno (2014). *A toponímia em Bento Gonçalves*: um estudo interdisciplinar sobre os bairros da cidade. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/870. Acesso em: 14 abr. 2019.

MENDES, Tatiana Martins (2010). *Léxico toponímico de diamantina*: língua, cultura e memória. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/letr-8tefd7. Acesso em: 14 abr. 2019. Filgueiras, zuleide ferreira (2011). A presença italiana em nomes de ruas de belo horizonte: passado e presente. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/dajr-8h5tj4. Acesso em: 14 abr. 2019.

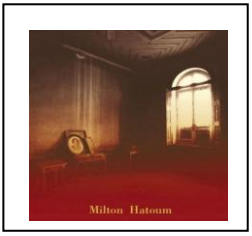
ANEXO B – LEI Nº 1.543/96


ESTADO DO TOCANTINS
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO NACIONAL

Fonte: Secretaria da Câmara Municipal de Porto Nacional-TO.

A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA, EM *RELATO DE UM CERTO ORIENTE*, DE MILTON HATOUM

Wandercy de Carvalho (UFT)
wcarvalho@.utf.edu.br



RESUMO:

Meu objetivo com esta pesquisa é identificar e descrever as diferentes funções das fotografias que aparecem no livro *Relato de um certo Oriente*. Para este fim, analiso o que já foi elaborado sobre esse tema e em seguida acrescento novos dados. O trabalho será desenvolvido com base nos estudos propostos por Barthes (1984); Bosi, (1994); Hatoum, (2004) e outros. O *corpus* é composto por 62 ocorrências da palavra fotografia e termos equivalentes que aparecem na obra citada. Os resultados demonstram que a fotografia pode ser usada não só para enriquecer a narrativa, como também para documentar a memória. Em ambos os casos, a arte fotográfica, na literatura, se destaca nas três funções seguintes: a) A Função contemplativa; b) A Função informativa; c) A Função carta.

Palavras-chave:
Fotografia. Literatura. Memória. Certo Oriente.

ABSTRACT

My purpose with this research is to identify and describe the different functions of photographs that appear in the book *Relato de um Oriente*. For this purpose, I analyze what has already been elaborated on this topic and then add new data. The work will be developed based on the studies proposed by Barthes, (1984); Bosi, (1994); Hatoum, (2004) and others. The corpus is composed of 62 occurrences of the word photography and equivalent terms that appear in the mentioned work. The results demonstrate that photography can be used not only to enrich the narrative, but also to document the memory. In both cases, the photographic art, in the literature, stands out in the following three functions: a) The Contemplative Function; b) The information function; c) The Letter function.

Keywords:
Literature. Memory. Photography. Certain Orient.

1. Introdução

> "*O retrato não me responde.*
> *Ele me fita e se contempla*
> *nos meus olhos empoeirados.*
> *Os parentes mortos e vivos.*
> *Já não distingo os que se foram*
> *dos que restaram. Percebo apenas*
> *a estranha ideia de família*
> *viajando através da carne.*"
> (Carlos Drummond de Andrade, em "A rosa do povo", 1945)

Meu objetivo é identificar e descrever as diferentes funções das fotografias que aparecem no livro: *Relato de um certo Oriente*, de Milton Hatoum, para propor reflexões sobre a relação dialógica ou interferências estéticas, entre literatura e fotografia. Isso dar-se-á porque no livro em questão, fotografias tornam-se parecidas a cartas enviadas para longe; ocasião em que as imagens, deslocadas de suas funções, agem como palavras para quem não sabe ler ou desconhece o idioma. E assim, a partir dessa nova perspectiva sobre *Relato de um certo Oriente*, destaco o inter-relacionamento entre estas duas artes: literatura e fotografia. Em razão do uso desse último elemento, aqui também são expostas reflexões sobre o expatriado, para se observar o processo de construção sobre a memória descontínua até no modo de narrar os episódios do livro mencionado.

Este trabalho é desenvolvido para que Milton Hatoum, tal como Proust, Melo Neto, Nelson Rodrigues e outros, também seja incluído entre aqueles autores que usaram a fotografia como instrumento visual, para despertar, no leitor, mais emoção, afeto ou conflitos. E assim, esta pesquisa beneficiará, não só a comunidade acadêmica ao oferecer ampliação nos estudos acerca da literatura brasileira contemporânea, como também o escritor Milton Hatoum.

O recorte teórico-metodológico será desenvolvido com base nos estudos propostos por Barthes, *A câmara clara* (1984); Kossoy, *Fotografia e história*, (1989); Bosi, *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (1994) e outros. Esses autores fornecem importantes informações sobre os diferentes usos da fotografia. Por sua vez, Said, em *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios* (2003), propõe significativas questões sobre o exilado. Por outro lado, Hatoum (2004), em *Relato de um certo Oriente*, aborda questões relativas à fragmentação das identidades, e destaca tam-

bém a complexa convivência cultural que se manifesta na religião, na culinária e no trato com o outro. Desse modo, tais fatos vão se refletir na temática da literatura e fotografia; no romance, o grupo familiar protagonista se encontra dividido entre a cultura libanesa e a brasileira, consequentemente, ocorrem fortes conflitos, e os mesmos vão ser amenizados por meio das fotografias que aparecem ao longo da narrativa.

2. A literatura, a imagem como texto, o exílio

FERRARA (1984, p. 5) diz que "a fala e a escrita não são nossos únicos sistemas de comunicação". Após ela citar o telefone, o rádio, a televisão e os jornais, eu acrescento que a fotografia é também um dos muitos modos que o ser humano encontrou para comunicar-se. E essa conversa manifesta-se a partir de dois recursos bem específicos; os quais, por carência de teoria, os defino assim:

a) a fotografia genética, é aquela que aparece no texto, que surge ao longo da narrativa para desempenhar alguma função, e é exposta pelo própria autor. Exemplo: Milton Ratoum.

b) a fotografia temática, é aquela constituída por ensaio fotográfico adicionado para servir como suporte suplementar a um determinado texto literário, semelhante ao que faz (BISILLIAT, 1984). Nessa oportunidade, o livro composto por quatro ou mais mãos se tornará polifônico, e também poderá ficar visualmente mais atraente, ocasião em que o leitor poderá externar indecisões diante das diferentes atrações estéticas. Por outro lado, creio que o livro inicial perde o perfil de originalidade, ou identidade, porque demonstra fragilizar a figura do autor, principalmente se as imagens atraírem mais a atenção do leitor do que o próprio texto.

De acordo com os recursos possíveis de se usar a fotografia na literatura, aqui serão destacadas questões relativas à fotografia genética, do modo como elas aparecem no livro *Relato de um certo Oriente*. Ali é possível perceber que a fotografia desempenha funções sociais muito particulares, a ponto de elas, em certos momentos, indicarem importância maior do que a escrita. Quem olha uma fotografia poderá fazer leituras sem nem mesmo saber ler, e estas 'leituras' podem variar de acordo com o emissor. É talvez por esse motivo que, nos dias de hoje, as imagens se multiplicam nos centros urbanos, elas são usadas para desempenhar as mais diferentes funções. Próximo a hospitais e escolas, a administração municipal expõe imagens de cornetas, não para dizer que ali é permitido

tocar aquele instrumento, elas estão ali para pedir silêncio.

E assim, de acordo com o emissor, as imagens poderão dizer o que não é possível revelar com palavras. Saber diferenciar estas possibilidades facilita entender o motivo que leva um escritor a usar um álbum de família ou uma fotografia na parede de uma sala, para anunciar um determinado lamento que não pode ser pronunciado. Assim, vale dizer que os diálogos entre literatura e imagem são amplos e aos poucos alguns serão aqui expostos.

Em *Relato de um cero Oriente*, Milton Hatoum demonstra, de forma romanceada, as personagens marcadas pelo desentendimento e por 'um halo de morte', fatos estes que tornam a vida insuportável entre irmãos, 'os desgraçados' do destino e da vida. Assim, aquele microcosmo familiar, caracterizado pela arrogância e pela intolerância, pode ser motivo para alongar-se a discussão, não só sobre o núcleo familiar, como também sobre estranhos e imigrantes; os quais são identificados como os 'deslocados' de suas raízes e, por isso, vivem numa dialética marcada pela difícil convivência com o outro. No entanto, alguns daqueles 'deslocados' permanecem unidos à família, por meio das comunicações estabelecidas com as fotografias.

No livro em questão, as fotografias aparecem como fonte de diferentes informações, em razão disso, as mesmas se tornam complementares às questões implícitas que o narrador omitiu. Desse modo, é preciso que o leitor esteja atendo para não perder de vista a 'mensagem' que uma fotografia transmite para uma personagem 'exilada' de seu lar.

Assim, quando um dos filhos de Emilie, que vive distante de seu lugar natal, recebe uma fotografia na forma de 'carta', ela, claramente, expõe fatos sobre sua família distante. 'Soube da morte de meu pai ao receber uma fotografia, no dedo da mão esquerda (da minha mãe), vi dois anéis de ouro' (HATOUM, 2004, p. 104).

Em *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*, Said destaca:

> O exílio é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada. E, embora seja verdade que a literatura e a história contêm episódios heroicos, românticos, gloriosos e até triunfais da vida de um exilado, eles não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre. (SAID, 2003, p. 46)

Diante dos fatos, embora aquela 'carta', enviada por Emilie ao fi-

lho, não tenha nenhuma palavra, ele a 'lê', a entende e participa daquela história, na qual estão inseridas quatro personagens: o emissor, o autor da foto; o pai, representado pelo anel; a mãe que enviou a foto; o filho distante, que é o leitor da foto. A presença daquela fotografia e das quatro personagens relacionadas a ela são capazes de motivar o leitor do romance a desenvolver, se desejar, um capítulo à parte. De igual modo, um professor, em sala de aula, poderá usar aquela mesma fotografia e o mesmo contexto, para propor uma aula de produção textual. Esses fatos demonstram que a fotografia, por sua natureza, tem um caráter narrativo, e quando aparece em um determinado romance, ela ultrapassa aquelas funções de ser apenas objeto de contemplação, para também ser texto.

No livro *Relato de um certo Oriente*, o leitor é capaz de perceber certas referências à cultura pertencente às personagens da história narrada. Dentre tais destaques estão a culinária, a religião, a língua. Esses elementos mostram que, embora vivendo anos e anos no Brasil, o patriarca daquela família, que deixou o Líbano para aventurar-se em Manaus, nunca foi capaz de se libertar do seu passado. Por isso, o narrador, aqui e ali, faz menção àquela inesgotável cultura que a família de imigrantes transforma em raiz de sobrevivência e apego, 'para superar a dor mutiladora da separação' (SAID, 2003, p. 46).

No livro em destaque é possível constatar, não só a 'fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal', como também a necessidade que sente o exilado de fixar, nos filhos, a sua história, as suas raízes, a sua memória. Exemplo:

> Nessa noite, minha mãe sussurrou que no próximo sábado começaríamos a estudar juntos o "alifebata". [...]. Nas primeiras lições ela apontava para um objeto e soletrava uma palavra que parecia estalar no fundo de sua garganta. Nenhum objeto escapava dessa perquirição nominativa que incluía mercadorias e objetos pessoais: cadinho de porcelana, almofadas, lustres, tecidos, [...]. No fim, sentávamos na mesa da sala, e ela escrevia cada palavra, indicando as letras iniciais, centrais e finais do alfabeto. Eu copiava tudo, esforçando-me para escrever da direita para a esquerda. (HATOUM, 2004, p. 51)

Cabe lembrar que esta cena transcorre entre Hakim ainda criança e a mãe dele, e foi aquele gesto de escrever 'no sentido do percurso solar', que provocou no menino o desejo de estudar aquela língua até então conhecida somente pela oralidade dos pais. No entanto, a necessidade de transferir para o filho essa identidade árabe vai além do amor pelo mesmo. Tal gesto parece com desejo de dividir com o filho, não só o mal-estar do exílio, mas também o peso da solidão. Exemplo:

> Vivíamos entregues a um apego mútuo, [...] tudo se acentuava pelo fato de eu compreender quando ela falava na sua língua. Porque, ao conversar comigo, minha mãe não traduzia, não tateava as palavras, não demorava na escolha do verbo, não resvalava na sintaxe. (HATOUM, 2004, p. 103)

E assim, talvez para sentir-se menos distanciada, menos exilada de suas raízes, de sua terra natal e do seu passado, e, consequentemente, de sua memória, Emilie passa a dividir com o filho o que ela conhece da Língua árabe. E ao fazer isso, é provável que a mesma sinta sua vida reconstruída ao deslocar, para ele, os conhecimentos que possuía de sua antiga Trípoli e de sua família que lá ficou.

Ao longo da narrativa, é possível perceber que aquele apego às raízes vai acentuar-se na velhice, quando então Emilie, já no fim da vida, ensurdecida, para compreender qualquer ato de comunicação, 'era necessário falar bem devagar e em árabe' (HATOUM, 2004, p. 29).

Além dessas questões internas ao romance, destacadas acima, ainda existem outras, e as exponho a seguir, para desenvolver a 'tecelagem' dos significativos usos da fotografia e suas diferentes funções.

3. A fotografia e sua linguagem

Se os desenhos rupestres deixados pelos antigos povos são capazes de 'transmitir' alguns comunicados sobre os homens que viveram nas cavernas, o que as fotografias poderão expor? De quais conhecimentos do passado elas poderão falar? Uma série de fotografias poderá 'contar' diferentes fatos sobre uma cidade? E um álbum de fotografias, o que dirá de uma família? Ao invés de cartas, poderá uma pessoa comunicar-se com outra, apenas por de fotografias? As fotos são portadoras de uma 'mensagem' mais acessível que a escrita? Fotografias familiares podem ser usadas como tema de memória?

Estas questões foram surgindo, à medida que a leitura do livro *Relato de um certo Oriente* ia sendo desenvolvida. Elas ocorreram porque o vocábulo fotografia induz a pensar em memória. E, por sua vez, memória faz pensar em iconografia, e esta palavra leva a supor que iconografia só faz parte do passado; porém, de um passado relacionado a fatos que envolvem as cidades ou Nações. Ou seja, à coisa pública, à História propriamente dita.

No entanto, de acordo com Boris Kossoy (1989), destaco:

> O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, na natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O memento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. (KOSSOY, 1989, p. 101)

O fragmento de texto acima responde algumas questões iniciais. Conforme o teórico, a fotografia é capaz de 'arquivar' um 'fragmento da realidade' relacionado, tanto à 'comunidade', quanto ao 'indivíduo'. 'Fiquei maravilhado com os álbuns de fotografias e desenhos que ele não cansava de mostrar às crianças e ao meu pai' (RATOUM, 2014, p. 72). A facilidade de se compreender uma fotografia é outro elemento importante, basta olhá-la para entender o que transmite, mesmo que ela tenha sido 'capturada' em um país distante, ainda que tenha sido tirada de um grupo de exilados, dos quais não se conhece o código linguístico.

Por outro lado, será que se pode dizer que a escrita é mais eficiente? Tal questão se dá por se constatar que um texto escrito exige muitos conhecimentos enciclopédicos do leitor, dentre eles estão: os conhecimentos morfológicos, os sintáticos e os semânticos. Além do mais, a escrita, por ser produzida aos pouquinhos, isto é, palavra por palavras, pode ser alterada conforme o interesse de quem a manipula, e isso dá-se, tanto do ponto de vista estético, quanto semântico e sintático. Por outro lado, tal prática não ocorre com a fotografia. Ela é 'feita' em um único instante. A fotografia, uma vez realizada, uma vez 'capturada', aquele momento fica 'congelado' para sempre. A não ser que, propositalmente, o fotografo, após tirar a foto, depois, lá no interior de seu laboratório, ele manipule-a para imprimir nela manifestações de interesses particulares ou artísticos.

A seguir, destaco algumas 'funções' da fotografia, no livro em análise.

a) Função contemplativa

De acordo com o que propõe Kossoy (1989) sobre fotografia e História, em *Relato de um certo Oriente*, as fotografias aparecem para serem 'vistas' pelas personagens, no entanto, em outros momentos, elas devem ser 'lidas' tanto pelas personagens, quanto pelos leitores do romance. Exemplo:

Em determinado momento da narrativa, Emir é fotografado e continua a vagar pela cidade. Porém, como se pressentisse a morte, o fotó-

grafo narrador manifesta preocupações: 'por que fotografá-lo com a orquídea na mão e deixá-lo vagar, atordoado, a um passo do desastre? Aquelas imagens de Emir, ainda vivas na minha memória, estavam registradas no filme' (HATOUM, 2004, p. 66).

Conforme (CASTELO BRANCO, 1994, p. 15), 'o olhar e a morte mantêm estreitas relações'. Essas enigmáticas 'estreitas relações' eram a origem daquele questionamento de Dorner, (o fotografo). Ao tirar as fotografias, a morte ficou refletida nelas. Com isso, o retratista, involuntariamente, reinventou nova existência e um 'outro lugar' para o fotografado. Desse modo, com sua máquina, o fotógrafo captou e paralisou o tempo como um deus mitológico. Com aquelas fotos, ele evitou que Emir mergulhasse por definitivo no rio 'Lete', (o rio do esquecimento), e, assim desaparecesse para sempre sem deixar lembranças. Ao modo de Caronte, (que atravessa as almas no seu barco para as profundezas infernais), o fotografo capturou a imagem de Emir e a transpôs para o branco papel fotográfico, para que ali, a família dele, sempre que desejasse, pudesse vê-lo para contemplá-lo.

Ao encaminhar sua personagem para se afogar no rio Negro, conduzindo uma orquídea na mão esquerda, o narrador induz o leitor a pensar no episódio que aparece na "Eneida", de Virgílio. Ali, o herói Enéias, ao atravessar o rio Lete, para visitar o pai nas profundezas infernais, leva consigo um 'ramo de ouro' para que, com ele, pudesse atravessar aquele rio e depois voltar.

Além da possível relação entre o texto de Virgílio, é importante observar que, ao tirar a foto de Emir, Dorner põe em prática os três estágios da fotografia apontados por (KOSSOY, 1989, p. 19). Em primeiro lugar, está a 'intenção'dele ao 'registrar' aquele momento específico. Apesar de nada saber das pretensões de Emir, o fotografo estava no lugar e no momento certos, fato esse a contribuir para que ele efetuasse 'o ato do registro que deu origem à materialidade das fotografias'. Com isso, Dorner chega ao terceiro estágio sugerido pelo teórico acima, isto é: é aquele em que as fotografias são entregues à família de Emir, para que elas sejam contempladas como ritual em um 'álbum', em uma 'lápide', 'na moldura oval do tamanho de um rosto humano vindo de Trieste'. (HATOUM, 2004, p. 77). Desse modo, as fotografias usadas como 'ritual' são aquelas que desenvolvem a função contemplativa, isto é, são as que podem ficar expostas em determinados locais para serem vistas e contempladas.

Às fotografias são atribuídos papéis marcantes para a vida humana. Entre eles, conforme diz Bartler (1986, p. 135), está a 'função ritualística'. 'Posso colocá-la como ritual (sobre a minha mesa, em um álbum'). Uma das fotografias com 'função ritualística' ou 'contemplativa' pode ser destacada, no livro em estudo, quando Emilie recebe a visita de algumas amigas e em conversa com elas, dirige o olhar para uma fotografia na parede.

> Todos olharam para a moldura oval que enquadrava a fotografia de um homem jovem cujo olhar arregalado e sem rumo obrigava o observador a desviar os olhos da moldura e procurar em vão outro objeto fixado na parede da sala, pois na superfície branca não havia nada além da fotografia. (HATOUM, 2003, p. 41)

No entanto, esta atribuição de 'ritual' parece pouco e prefiro renomeá-la de 'memória da subjetividade particular', não só aquela sugerida por Barthes, como também todas as demais situações em que a fotografia aparece como manifestação particular, que são: utilização em lápide, exposição na parede da casa, condução na carteira junto aos documentos, guardados na memória do notebook ou do celular etc. Isto é proposto, porque a 'função ritualística ou contemplativa' é uma atribuição que pode ser adotada ou efetuada por qualquer pessoa, até mesmo por aquelas sem vínculos de parentescos e sem 'responsabilidades' com aquela fotografia. Como por exemplo, é o caso de artistas famosos, cujos fãs visitam os túmulos quando sentem saudades ou querem tirar vantagens da situação.

Por outro lado, 'função memorial da subjetividadeparticular' é algo mais específico, por estar relacionado a membros da família. A fotografia de um morto terá significados verdadeiros e justificáveis para a sua família, não para fãs. Assim, por exemplo, ela pode ser conduzida dentro de uma carteira, juntos aos documentos, para ser contemplada, quando a saudade apertar. 'Ela mirava o retrato de ambos no álbum aberto repousado no colo. O irmão, morto, ainda jovem, era muito parecido ao filho que foi morar no sul; e olhando para as duas fotos juntas a semelhança chegava a incomodar' (RATOUM, 2014, p. 137). Desse modo, a personagem conserva as fotografias e as contempla quando quer, como em um ritual.

b) Função informativa

Além das atribuições mencionadas acima, a fotografia é extraordinariamente usada, principalmente, nos meios jornalísticos, com a função informativa. Foi entre esses profissionais da comunicação que se es-

tabeleceu o conhecido jargão: "uma fotografia vale por mil palavras". Pela não contradição desse quase 'proverbio' popularizado, parece existir algo de verdade nessa afirmação, uma vez que não há um jornal impresso ou virtual que não exponha uma foto 'atraente' para 'vender' a notícia de um gol bem feito, de um acidente grave, de um atraente espetáculo, de um filme etc. "A fotografia utilizada na imprensa capta mais e melhor do que qualquer outra fonte de informação" (LIMA, 1988, p. 18).

Desse modo, é provável que a antiga fotografia que surge na capa do livro *Relato de um certo Oriente*, (2004), também vai ajudar a 'vender', não só a 'história' daquela mulher exilada, como também o próprio livro. Sendo assim, a função informativa da fotografia de Emilie na capa daquele livro vai estar presente tanto para anunciar um 'ato público', tal como ocorre, por exemplo, se ela fosse usada para anunciar um show, um espetáculo, ou um filme, como também para denunciar, expor ou 'vender' curiosas informações sobre um drama familiar, nomeado "Relatos de um certo Oriente".

De igual modo, as numerosas imagens que aparecem nos centros urbanos, aquelas que são usadas nos códigos de trânsitos, aquelas que aparecem nas ilustrações de contos de fadas e demais textos da literatura infantil, todas são portadoras de informações e de fatos marcantes que deixam clara a viabilidade do hibridismo entre literatura e imagens. 'Eu contemplava aquela imagem como quem contempla um álbum de uma vida, construída de páginas transparentes, tecidas durante um sonho. Ao olhar para a foto, era impossível não ouvir a voz de Emilie e não materializar o seu corpo" (HATOUM, 2014, p. 94).

A fotografia na capa do livro *Relato de um certo Oriente* (2004), com sua função contemplativa, poderá despertar interesse dos leitores para descobrir curiosidades ou episódios como o exposto acima, e este que segue: "São minhas fortunas, exclamou, enquanto apalpava o álbum de retratos." (HATOUM, 2014, p. 130).

c) Função carta

A fotografia, melhor que a escrita, é capaz de estabelecer diálogos mais imediatos. Isso ocorre porque ela oferece, não só maior rapidez e abrangência no momento da 'leitura', mas também, porque nela não contém subtextos ou suposições. Ela não é portadora de metáfora, a leitura de uma fotografia é denotativa, isto é, depois de 'lida' uma vez, não é preciso dizer mais nada. Com isso, é possível que uma pessoa se comunique com outra, somente através de fotografias. Esse fato pode ser cons-

tatado na correspondência travada entre duas personagens do romance em estudo: Emilie e Hakim. Segundo este, a mãe não gostava de escrever.

> Ela (Emilie) nunca me escreveu uma linha, mas trocávamos fotos por correspondência, sabendo ser essa a única maneira de preservar uma idolatria a distância [...] (ela) enviou-me fotografias durante quase vinte e cinco anos, e através das fotos eu tentava decifrar os enigmas e as apreensões de sua vida, e a metamorfose do seu corpo. (HATOUM, 2004, p. 104)

De acordo com o que se pode constatar nesse fragmento, a afirmação de que Emilie não escrevia para o filho é uma questão discutível, já que ao mandar as fotografias para ele, as mesmas levavam muitas informações sobre o lar materno. As fotografias são textos, ainda que não sejam verbais, e, por esse motivo, elas transmitem mensagens semelhantes ou melhores do que as cartas. Isso é possível perceber, porque Hakim diz ter acompanhado a 'metamorfose' da mãe dele, durante todos aqueles vinte e cinco anos.

Ao receber as fotografias, é certo que Hakim identificava detalhes dos elementos expostos pelas imagens. Ali estavam a casa, o quintal, as ruas, a cidade, a mãe. Por isso, a 'leitura' se dava de forma imediata.

É possível que, se, ao invés de fotos, lhe fossem enviadas longas cartas, por mais que a mãe escrevesse dizendo como ela estava, mesmo que ela entrasse em detalhes sobre a mudança da cor de seus cabelos, o peso de seu corpo, ou falasse das rugas surgidas durante aqueles vinte e cinco anos, talvez ele não fosse capaz de visualizar a querida mãe. No entanto, no lugar de cartas, ela enviava, apenas, fotografias, e a comunicação estava completa.

É importante observar o quanto Hakim tornou-se bom leitor de fotografias. "Soube da morte do meu pai ao receber uma fotografia em que (minha mãe) estava sentada na cadeira de balanço, no dedo da mão esquerda, vi dois anéis de ouro" (HATOUM, 2004, p. 104). Embora a mãe não tivesse escrito nada sobre o tema, aquele filho distante logo concluiu que um dos anéis de ouro pertencia ao seu pai que morrera.

Para dar a notícia sobre a morte do marido, Emilie não usou nenhuma palavra. No entanto, aquele gesto sutil, e aquele minúsculo objeto foram suficientes para falar de uma grande dor, da solidão e do luto familiar. Dos dois anéis no dedo da mãe, um era o certificado, o documento transformado em imagem a falar da morte paterna.

Se não recorresse àquela fotografia, quantas palavras Emilie teria de usar para transmitir ao filho a sua experiência de dor? Ainda que a informação sobre a morte do marido tenha ocorrido daquele modo, isto é: por meio de um texto não verbal, ainda assim, a fotografia era um texto, e ele narrava uma trajetória da vida familiar.

O texto na forma de fotografia não tem reticências, ele é completo em si. Por esse motivo, o anel é capaz de fazer ressuscitar, em Hakim, o indicativo de morte. A fotografia, como fluxo de lembrança, preenche o vazio pela ausência de palavras, e é capaz de fazer com que ele recupere as imagens que carrega dos pais. Isso ocorre, porque, estando ele distante de seus familiares, encontra nas fotografias sinais de ausência, de exílio e de memória.

"A foto contava o que Dorner não me pôde dizer" (HATOUM, 2014, p. 54).

Este fragmento confirma o jargão jornalístico mencionado acima: uma fotografia vale por mil palavras. Ainda que o tempo da conversa entre as personagens fosse suficiente para revelar o que desejassem, muitas lacunas só foram preenchidas por meio daquela fotografia. Esse fato revela que as imagens podem ampliar o paradigma da produção literária, particularmente, o romance, o qual pode enriquecer, ainda mais, não só as possibilidades de escrita, como também, as de leituras.

4. Conclusão

Iniciei esta pesquisa propondo identificar as diferentes funções das fotografias que aparecem no romance *Relato de um certo Oriente*. Aqui estão elas:

a) A função contemplativa; b) A função informativa; c) A função carta.

Com isso, a proposta de trabalho inicial foi, plenamente, alcançada.

Na ocasião, foi destacada a importância do intercâmbio ou hibridismo entre a arte literária e a arte fotográfica, para ampliar as reflexões teóricas acerca da produção literária ou demais variações de produção de textos a partir da intercalação entre palavras e imagens.

Aqui também foram apontadas algumas considerações sobre me-

mória e exílio, ocasião em que foi exposto, por meio das fotografias, um estado de ser 'descontínuo' e a difícil convivência com o outro. De igual modo, ampliou-se também a inclusão de Milton Hatoum entre aqueles autores, tal como Proust, João Cabral de Melo Neto e outros, que tiveram suas obras enriquecidas com o uso da fotografia.

No livro analisado, foi possível perceber que ele igualmente fala de uma inevitável engrenagem de morte, a qual oscila como um eco entre as diferentes vozes dos variados narradores. Estas vozes, como um espaço vazio, ainda a ser preenchido, sugerem um fio a tecer as relações entre os sobreviventes que se dissiparam, mas que, em função do parentesco, precisam se unir.

Por fim, os álbuns de fotografias guardados pela matriarca do romance tornam-se os únicos documentos a registrar experiências humanas, e nelas estão os caminhos, os mapas, as mensagens que falam de deslocamentos, de existências e de conflitos familiares. De igual modo, também revelam a necessidade de se preservar a memória, que, aos poucos, vai se fragmentando e se perdendo, ao longo do tempo. Contudo, recuperáveis, por meio da literatura e da fotografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *A câmera clara*. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter**.** *Magia e tecnologia, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISILLIAT, Maureen. *O cão sem pluma*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CASTELO BRANCO, Lúcia. *A traição de Penélope*. São Paulo: Annablume, 1994.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem Palavras*. São Paulo, Ática, 1986.

HATOUM, Milton. *Relato de um certo Oriente*. São Paulo. Cia das Letras, 2014.

_____. *Relato de um certo Oriente*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, Ivan. *A fotografia e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

RODRIGUES, Nelson. *Álbum da família*. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

SAID, Edward. *Representação do intelectual*: as conferências Reith de 2003. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

VIRGILIO. *Eneida*. Trad. de David Jardim Júnior. São Paulo: Ediouro, s/d.

A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E SUAS APLICAÇÕES DIRECIONADAS ÀS PRODUÇÕES ESCRITAS

Ione Eler e Herler (UEMS)
ioneeler65@gmail.com
Silvia Helena Barros (UEMS)
psicoletras@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar chaves (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Adélia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)
adeliaevan@hotmail.com
Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysuierra2011@hotmail.com

RESUMO

O ensino da gramática da língua portuguesa, LP, não é tarefa fácil, no entanto é um desafio que precisamos enfrentar, e um dos maiores é fazer com que os alunos do ensino fundamental apliquem os conceitos gramaticais de concordância e ortografia na produção escrita. O presente artigo busca discutir a problemática entre regras gramaticais de concordância e ortografa na escrita da norma padrão da LP, nos textos narrativos ficcionais como conto e memórias, estendendo essa discussão para orientação individual e análise linguística. Para fundamentar nosso artigo, tomamos por base os conceitos da gramática contextualizada seguimos com Possenti (1996), Geraldi (2015), Marcuschi (2008) e também nas habilidades de produção textual presentes na BNCC. O estudo de metodologias direcionadas à prática de LP que facilitem a prática criativa e que incentivem outros professores que enfrentem semelhante desafio na rotina no ensino da modalidade escrita da língua. Este trabalho é um estudo de caso tomando como foco os resultados obtidos de atividades realizadas em uma turma de oitavo ano de uma escola municipal de Terenos–MS e em uma turma de nono de uma escola da rede Estadual de Corumbá-MS.

Palavras-chave:
Gramática contextualizada. Produção de texto. Ensino.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese grammar, LP, is not an easy task, however it is a challenge that we need to face, and one of the biggest is getting the elementary school students to apply the grammar concepts of agreement and spelling in written production. The present article seeks to discuss the problem between grammatical rules of agreement and orthography in the writing of the standard of LP, in fictional narrative texts such as tale and memories, extending this discussion to individual orientation and linguistic analysis. To base our article, we based on the concepts of contextualized grammar we follow with Possenti (1996), Geraldi (2015), Marcuschi (2008) and also on the textual production skills present in the BNCC. The study of methodologies directed to the

practice of LP that facility the creative practice and that encourage other teachers that face similar challenge in the routine in the teaching of the written language modality. This paper is a case study focusing on the results obtained from activities carried out in an eighth grade classfrom a municipal school in Terenos-MS and in a ninth class from a state school in Corumbá-MS.

Keywords:
Contextualized grammar. Textproduction. Teaching.

1. Introdução

O ensino da Língua Portuguesa, doravante LP, vem passando por mudanças desde a década de 1980, ou pelo menos, os estudiosos da língua recomendam que seja assim, pois a forma mais antigade ensino da língua privilegiando a Gramática Normativa, parecenão funcionar mais. No entanto não podemos simplesmente erradicar o uso de regras gramaticais, como pregam alguns estudiosos porque, na modalidade escrita, elas são importantes. Percebemos, porém, que há uma grande distância entre aprender regras de concordância e ortografia, por exemplo, e pô-las em prática na produção dos textos escritos na norma padrão.

Diante desta temática, propomos o seguinte questionamento: de que forma podemos aplicar os conhecimentos teóricos de ortografia e concordância, em sala de aula, para consequentemente transformá-los em prática de escrita significativas? A resposta para tal questionamento é complexa, no entanto, traçamos alguns percursos. O objetivo geral é aprimorar os resultados do ensino da língua portuguesa na turma alvo desta reflexão, aplicando a gramática de forma contextualizada na aquisição da modalidade escrita da língua.

Diante das dificuldades de muitos alunos entre teoria e prática na produção de textos escritos, justificamos a análise de duas metodologias que deram certo, pois elas podem auxiliar outros professores de LP que ainda estão na busca de práticas que resultem em umensino contextualizado e em um aprendizado significativo.

A descrição das metodologias percorreu as seguintes fases. A primeira consistiu no percurso teórico com os seguintes estudiosos: Marcuschi (2008), Possenti (1996) e Geraldi (2008), além das orientações presentes na BNCC. A segunda fase trata-se da descrição das atividades realizadas pela professora “Margarida”,colocada em prática em uma turma de oitavo ano, no município de Terenos – MS, outra sequência,da professora “Camélia” em uma turma de nono ano, do município de Co-

rumbá-MS. Ambas escolas pertencentes à rede pública de ensino.

No item a seguir, apresentamos o percurso teórico discutido para dar suporte à temática.

2. Reflexões teóricas sobre a Gramática Contextualiza no ensino da escrita em LP

A língua está em constante mudança. Desse modo, o objetivo do ensino da língua é o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Portanto, é preciso entender que língua e gramática não é a mesma coisa. O uso da língua é uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, o que requer outros fatores que vão além das regras e normas gramaticais. Para Marcuschi, devemos considerar que

> [...] A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. (MARCUSCHI, 2010, p. 35)

A orientação do linguista brasileiro aponta para a direção da prática de leitura de textos a partir das *representações e as formações sociais.* Porém, não é de agora que o percurso pedagógico aliado às questões de texto e demais usos formais da língua pelo profissional da área de Letras nem sempre ocorre nesta direção. Estamos diante de um ensino da LP pautado apenas no ensino da Gramática Normativa (GN), a que dita regras e construções gramaticais. Ensina-se em sala de aula uma fala e uma escrita que é utilizada por uma minoria – aqueles que tiveram acesso ao português culto. Possenti (1996, p. 9) afirma que para que o ensino mude, é preciso uma revolução e "...nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola".A escola é o lugar onde o aprendizado acontece e os professores são os responsáveis por torná-lo possível.

Reduzir o ensino da língua apenas ao ensino da GN mostra-se, cada vez mais, algo pouco produtivo para os alunos, pois o que aumenta nossodesempenho linguístico é o uso da língua e a reflexão feita a partir disto, e não as nomenclaturas aprendidas de forma normatizada. Para o aluno, não é proveitoso saber de cor as regras gramaticais, se este não for capaz de aplicar uma construção prática, marcada por um contexto no qual ele se insere.

Mas por mais que a ideia da Gramática Contextualizada (GC) não

seja nenhuma novidade no meio do ensino da língua, o que vemos são as mesmas práticas do ensino da gramática. Atualmente falar em GC é algo redundante porque a linguagem nunca acontece de maneira isolada e fora de um contexto.

Durante a prática do ensino, é de suma importância que o professor faça com que seus alunos tenham acesso aos vários tipos e gêneros textuais, para torná-los capazes de interpretar qualquer tipo de texto e obter êxito nas situações de comunicação. É necessário fazer com o texto se torne o protagonista no ensino da gramática.

Sem práticas que delimitem a temática e o gênero textual desenvolvido, com poucos exercícios que trabalhem a oralidade formal e quase nenhuma atividade que seja voltada à ampliação do vocabulário, Possenti (1996, p. 24) afirma só deveríamos ensinar aos alunos o que eles não sabemsenão a tendência será continuar perpetuando a ideia que nossos alunos não sabem falar português, desconsiderando tudo o que eles já dominam. Mas será que dominam de forma que a comunicação é eficaz? Geraldi (2008) defende que

> Se surgiu a necessidade de ensinar a língua para aqueles que a falam como sua língua materna, certamente é porque como a falam não se coaduna com a imagem de como a mesma língua é ou deveria ser. (GERALDI, 2008, p. 139)

Geraldi (2008)adverte ao profissional da área que é há uma necessidade em assumir uma prática mais autêntica do ensino de língua. Para isso, devemos ensinar, na escola, aquilo que o aluno não sabe, porém é importante para que ele se comunique nas mais variadas situações para que não se sinta discriminado.

Foi por concordar com a ideia de que um texto, para transmitir o que o autor quer dizer de forma a não deixar ambiguidades ou se tornar repetitivo, que a sequência de atividades, descrita em aspectos metodológicos foi pensada e aplicada, porém temos convicção de que aplicar as regras gramaticais de ortografia e concordância não é a única função de um texto. O aluno/autor tem muito a dizer e, por isso, precisa apender como deve dizê-lo de modo que atinja seus objetivos.

Geraldi (2008) defende a ideia de que

> Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer em que cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. (Geraldi, 2008, p. 140)

Pensamos, então, que não se pode conceber o ensino da língua materna sem a presença do texto na sala de aula, no entanto, a produção de texto escrito tem sido um dos maiores problemas enfrentados pelos professores do ensino fundamental, pois, ao julgarem ser uma atividade mais exigente, os alunos costumam apresentar dificuldades na produção de texto rescrito na norma culta da língua.

Há uma grande dificuldade na organização das ideias e, principalmente no ato depôr em prática as regras de ortografia e de concordância verbo-nominal que estudaram. Os discentes não conseguemperceber que, o que estudam, dever ser usado para que seu texto faça sentido. Nas palavras de Marcuschi, o "falante"/autor:

> [...] deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. (MARCUSCHI 2008, p. 57)

Esse é um dos maiores desafios encontrado pelos professores da área de Letras, que muitas vezes se perguntam se houve realmente um aprendizado efetivo visto que, em geral, os alunos demonstram muita dificuldade em a aplicar, os conceitos e regras estudados,na prática da escrita. Quando perguntamos, por exemplo, as regras de concordância, eles repetem, mas quando escrevem, costumam se esquecer delas.

As mesmas concepções são repetidas por Marcuschi (2008) quanto ele trata sobre "a textualidade e sua inserção situacional e sociocultural".

> As relações contextuais se manifestam também na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral. Mas também nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito, ou então sucessão temporal e ligação pelos conectivos e assim por diante. Não podemos esquecer este aspecto porque sem língua não há texto. (MARCUSCHI 2008, p. 87)

Mesmo quando se tem muito a dizer, é preciso organizar o texto, pois essa organização é fundamental para que consigam seus objetivos. Apesar de que,pôr em prática as regras de ortografia e concordância não seja a únicafunção da produção textual, essas regras são necessárias para o autor consiga dar coesão ao seu texto e expresse com clareza o que deseja, portanto a análise linguística precisa ser feita para que o texto cumpra seu objetivo e para que haja interação entre autor/leitor.

Quanto à produção de texto, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) orienta que a produção de texto seja feita na oralidade e na escrita e que também passe por uma análise linguística para fazer uma "adequação à norma culta" (BNCC, p. 143).

Marcuschi (2008) utiliza a expressão Linguística do Texto (LT) para defender que um texto vai muito além da estrutura gramatical. Ele afirma que:

> A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam eles textos orais ou escritos. (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

O linguista trata da produção do texto com uma concepção sociointeracionista. Segundo Marcuschi (2008, p. 81), "na operação como a língua, lidamos mais que o simples uso das regras". Ou seja, ele defende a ideia de que um texto deve servir como interação social entre autor/leitor.A produção textual sociointerativa envolve decisões conjuntas do autor/leitor para que funcione. O que se escreve dever ser compreendido por quem lê e, para que isso ocorra, ambos precisam conhecer os mesmos signos linguísticos, sociais, culturais, etc. Se assim não for, não acontecerá a interação entre ambos. Para ter a compreensão pretendida, é preciso seguir algumas regras, mesmo que não sejam tão rígidas.

Quanto a interação entre autor/leitortanto Marcuschi (2008) quanto a BNCC tratam da produção de texto oral ou escrito de formasociointeracionista. Quanto a interatividade, a BNCC diz que

> [...] a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BNCC, p. 58)

O documento orienta que aprodução de texto deve ter como foco fazer a "Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais" (BNCC, p. 140). Por isso entendemos que a prática de produção de texto seja tão importante, pois ela permite aos alunos se expressarem no meio social em que vivem, respeitando as diferenças. Essa prática não deve apenas oralmente, mas também nas mais diversas situações em que a escrita é exigida.

3. Descrição das experiências realizadas na escrita da LP

Apresentamos aqui, as etapas descritivas das práticas pedagógicas

em produção de texto, organizadas em quatro eixos que estão intrinsicamente ligados. Esses eixos seguem as orientações do documento oficial do ensino fundamental: oralidade, leitura, análise linguística e produção (escrita e reescrita) de textos. O foco das experiências é a concordância e a ortografia em LP, no entanto os demais eixos também foram explorados.

A professora "Margarida"realizou a atividade seguinte em uma turma de oitavo ano da rede municipal de ensino da cidade de Terenos – MS, durante um ano letivo.

* Passo 1 – Oralidade e leitura: um tema era apresentado para a turma e discutido oralmente para os alunos fazerem inferências e paraverificar o que sabiam a respeito do assunto. Eram feitas perguntas e acrescentadas informações adicionais para estimular os alunos a se posicionarem sobre o assunto.

Essa atividade é muito importante porque permite aos alunos mostrarem seus conhecimentos prévios a respeito do tema, no entanto, se nada sabem a respeito do mesmo, poder usar apenas a imaginação para sugerir o que vaia acontecer, sem ter o compromisso de acertar respostas, por isso eles não têm medo de fazer previsões.

A docente apresentava o texto para ser lido pelos alunos. Quando o texto era extenso, dividia-se em partes e os alunos, de forma voluntária, liam uma parte cada.

Os alunos, em geral, nessa etapa de ensino, não gostam de ler em voz alta, poucos são voluntários, porém, a professora deve incentivar, sem obrigar, que todos leiam com o objetivo de, depois de um certo tempo, todos participem da leitura audível.

Os eixos oralidade e leitura são tão importantes que já eram recomendados no Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul (RCMS) e continuam constando na BNCC, pois dão suporte aos alunos na organização das ideias, além de estimular a criatividade e desempenho na fluência em leitura. Outros textos sobre o mesmo tema ou mesmo gênero eram selecionados para complementar a leitura em sala.

Segundo as recomendações de Marcuschi (2008), e da BNCC (2018) sobre asociointeratividade da língua, os professores precisam preparar os alunos para conviverem na sociedade e isso implica em prepará-los para respeitar as diferenças raciais, religiosas e de gênero, por exemplo; expor ideias respeitando opiniões contrárias; ouvir e se fazer ouvir;

argumentar e dar suporte suas ideias com argumentos consistentes.

* Passo 2 – Análise e reflexão sobre a língua: esse eixo, muito importante, era bem explorado por meio de atividades escritas de interpretação e sobre a linguagem do texto. Nesse momento também as regras gramaticais eram trabalhadas em atividadescontextualizadas – a escola utilizava um sistema de ensino apostilado – de acordo com o que defendia o RCMS e agora a BNCC. Essas atividades, em geral, apresentavam alto grau de dificuldade por isso os alunos solicitavam frequentemente a ajuda do professor para a compreensão do enunciado.

Nesse momento, a professora apresentava o gênero textual em estudo bem como suas características, listando-as em tópicos na lousa. Os alunos, então,voltavam ao texto para identificar essas características de forma a internalizá-las. Essa atividade era feita oralmenteouindividualmente no caderno.

Quanto a essa etapa de análise da língua, tanto os linguistas Marcuschi (2008), Geraldi (2008), Possenti (1996) quanto a BNCC (2018) são claros em defender que as regras devem servir, não como um fim em si mesmas, mas como suporte para escrita de forma que o aluno consiga expressar de forma clara as suas ideias, por isso essa análise deve ser contextualizada e não feita de forma estanque.

* Passo 3 – Produção de texto escrito: eixo primordial, pois todos os demais eixos contribuem para que esse seja posto em prática de forma satisfatória, afim de expressar o que o aluno tem a dizer. Por isso, depois de todo esse preparo, os alunos produziam um texto sobre o tema e/ou sobre o gênero textual estudado.

No início do ano, focou-se mais no gênero conto. À medida que o ano foi passando, os temas com certa polêmica foram escolhidos e a escrita deveria ter a opinião deles sobre o assunto, no entanto, as características do dos gêneros dissertativos não eram cobradas nessa série. Após a primeira escrita, o professor recolhia os textos para futura correção. Essa correção era feita em sala de aula, com o aluno do lado, eobedecia algumas etapas:

A primeira etapa consistia na observação da professora sobre a estética do texto. Se havia rasuras ou não; se os espaços da folha e parágrafos estavam delimitados, se a letra era legível ou não. O professor argumentava que o texto precisa ganhar a simpatia do corretor porque, em geral, não se está por perto quando se corrige.

A segunda etapa era a leitura feita pela docente, com o auxílio do aluno, caso houvesse necessidade por falta de compreensão das palavras escritas ou das ideias do aluno. Nesse momento, o professor corrigia os problemas de grafia, relembrando regras simples tais como o uso de "s" se a letra estiver entre vogal e consoante, ou "ss" se estiver entre duas vogais; ou o uso de "m" antes de "p e b" entre outras. Também fazia-se a correção da concordância nominal e verbal com as observações e repetição de regras como: o sujeito concorda com o verbo, ou o adjetivo concorda com o substantivo, etc.

A professora ainda verificava a organização das ideias quando não estavam muito claras. As perguntas eram: "O que você quis dizer aqui?" ou "Será que entendi corretamente?". As sugestões eram do tipo: "se você escrever dessa forma, ficará mais claro." Ou vamos organizar melhor suas ideias?!". Nesse momento, também se fazia a correção de acentuação e pontuação sempre repetindo regras básicas que os alunos já haviam estudado.

Por último, o aluno reescrevia o texto corrigindo os erros de grafia, acentuação, pontuação e reorganizava as frases que não tinham um sentido claro.Após essa etapa, o professor recolhia os dois textos, para verificar se os alunos realmente tinham feito as correções, e atribuía nota. A nota mínima de um texto era s para incentivá-los a escrever e reescrever cada vez mais.

A produção escrita, na visão de Possenti (1996), deve ser numa sequência que os quatro eixos da língua estejam entrelaçados assim "Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala."(POSSENTI, 1996, p. 37). Portanto, entendemos que oralidade (discussão) leitura, escrita, análise linguística e reescrita façam parte do dia a dia nas escolas para um aprendizado significativo.

Nas palavras de Mascuschi, "o que faz um texto ser um texto é a discursividade, intelegibilidade e articulação que ele põe em andamento" (2008, p. 89). Portanto se há um contexto e o sentido do texto é claro, não são os desvios gramaticais que impedem que seja um texto, porém temos o dever de preparar os nossos alunos para produzir textos que façam sentido em vários contextos diferentes e não apenas em "certos" contextos.

Os resultados alcançados foram compensadores. Ao final do ano

letivo, todos os alunos tinham se desenvolvido muito a produção de texto escrito no que diz respeito à concordância e à ortografia e demonstravam gosto por escrever ao perceberem que seus textos faziam sentido e que conseguiam se expressar com clareza. Mesmo aqueles que, no início do ano, tinham muitas dificuldades e se mostravam tímidos e um pouco constrangidos, no final de um ano de escrita, correção e reescrita, já se mostravam mais confiantes por perceberem que sua escrita tinha evoluído consideravelmente.

Essa sequência de atividades foi aplicada a alunos do oitavo ano do Ensino fundamental de uma escola pública municipal numa cidade de Terenos-MS. Essa escola fica na zona urbana, mas também atende a alunos da zona rural próxima à cidade.

A turma era pequena, cerca de 20 alunos, muito tranquila e a maioria dos alunos se mostravam interessados no aprendizado e quase todos estavam na idade certa para a série que cursavam por isso essa sequência de atividades teve êxito. No entanto, em turmas numerosas, talvez não funcione.

Pensando nisso, a sequência didática da professora "Camélia" que será apresentada a seguir, pode ser mais eficaz em uma turma numerosa. A descrição dessa atividade tem como foco, a prática do ensino e a aplicabilidade do uso da crase em textos, em uma turma de nono ano do ensino fundamental da rede pública. As etapas descritivas abaixo foramorganizadas em eixos que seguem as orientações da BNCC do ensino fundamental:análise linguística e produção (escrita e reescrita) de textos.

A metodologia apresentada aqui tem o intuito de servir como uma sugestão para o ensino das regras de crase.

Sugestão 1: Produção e exposiçãode cartazes com regras gramaticais em uma turma de nono ano.

* Passo 1: No âmbito gramatical, foram trabalhadas com a turma as regras de uso e não uso da crase. As atividades de fixação dadas na sequência, foram voltadas para a análise de textos de gêneros variados, onde os alunos deveriam observar as ocorrências de crase e justificá-las.

* Passo 2: Na semana seguinte, fora proposta para a turma uma produção textual de gênero narrativo, na qual os discentes deveriam criar períodos que fizessem uso da crase ao longo do texto.

* Passo 3: Durante a correção dos textos, fora observado que boa

parte da turma ainda não aplicava corretamente a crase. Nos textos havia casos em que a mesma aparecia colocada de maneira equivocada ou não aparecia, onde era necessária. Esta prática mostrou que o conteúdo não estava devidamente fixado.

* Passo 4: Como tentativa de diminuir a problemática anterior, fora proposta uma atividade em grupos, onde o foco era a revisão do conteúdo. Cada grupo deveria produzir um pequeno cartaz contendo parte das regras de uso e não uso da crase, criando para cada regra, um exemplo de aplicação. Os cartazes deveriam ser estilizados de maneira criativa, para chamar a atenção visual dos alunos, para serem dispostos em sala de aula.

* Passo 5: Na aula seguinte, novamente a proposta dada à turma fora uma produção textual, dessa vez de gênero dissertativo, onde deveriam continuar dando ênfase ao uso da crase, mas dessa vez, com a referência visual das regras expostas em sala como forma de consulta durante a produção do texto.

Após esta última atividade, ao longo da correção dos textos foi observado que a ocorrência de inadequações de uso da crase, diminuiu de maneira considerável. Em conversa com a turma, os alunos declararam que a presença da referência visual na sala de aula, tornou mais fácil a identificação do uso da crase. O que consequentemente, melhorou a qualidade do texto produzido pelos alunos.

4. Considerações finais

Após o percurso teórico e as descrições das atividades feitas ao longo desta reflexão, voltamos ao questionamento inicial: "De que forma podemos aplicar os conhecimentos teóricos de ortografia e concordância em sala de aula, para consequentemente transformá-los em prática de escrita significativas?" A resposta para tal questionamento é complexa, no entanto, traçamos alguns percursos.

O objetivo geral é aprimorar os resultados do ensino de LP na turma alvo desta reflexão, aplicando a gramática contextualizada na aquisição da modalidade escrita da língua. Inferimos que as atividades descritas auxiliaram os alunos do oitavo e nono ano das turmas aqui analisadas, nas competências gramaticais da escrita e do uso da variedade padrão da LP.

Considerando que os eixos (oralidade, leitura, análise linguística e produção textual) estão interligados, o percurso das ações pedagógicas atingiram os seguintes objetivos. A) os alunos tiveram um melhor desempenho discursivo. B) houve fixação das regras deconcordância e ortografia de uso da crase. C) Consequentemente, melhorou a construção de sentido do texto escrito.

Enfatizamos o fato de que os procedimentos citados aqui, não se tratam de uma "receita pronta". São experiênciasexitosas que foram idealizadas e postas em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2. ed., 2015. 2008p.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 296p.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

A HEROÍNA IDEALIZADA: UMA ANÁLISE DA OBRA "IRACEMA", DE JOSÉ DE ALENCAR

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)
paulohg@ifto.edu.br
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
fedviges@uol.com.br

RESUMO

Este artigo encontra alicerces na investigação de texto da literatura de primeira geração romântica brasileira. O principal objetivo foi descrever, à luz do nacionalismo e do indianismo, a personagem Iracema, protagonista da obra de mesmo nome, do escritor José de Alencar. O caminho metodológico percorrido se estruturou no conhecimento desse movimento literário, perpassando pela análise do discurso e da imagem existente na capa da obra, merecendo destaque a pesquisa bibliográfica com base na teoria e crítica dos estudos literários. Configurou-se como um dos resultados concebidos, a importância exercida pela literatura na compreensão das funções sociais femininas, a partir do século XIX, e que neste limiar, aquele da idealizada heroina, que protagoniza como uma mulher selvagem, tipicamente brasileira e com a perfeição compatível à natureza, à nossa fauna e à nossa flora.

Palavras-chave:
Heroína. Idealização. Indianismo. Mulher.

ABSTRACT

This article founds the foundations of the text investigation of Brazilian romantic first generation literature. The main objective was to describe, in the light of nationalism and Indianism, the character Iracema, protagonist of the eponymous work by writer José de Alencar. The methodological path taken was structured in the knowledge of this literary movement, passing through the analysis of the discourse and the image on the cover of the work, deserving highlight the bibliographical research based on the theory and criticism of literary studies. It was configured as one of the conceived results, the importance exerted by literature in the understanding of female social functions, from the nineteenth century, and that on this threshold, that of the idealized heroine, who stars as a wild woman, typically Brazilian and with perfection. compatible with nature, our fauna and our flora.

Keywords:
Heroin. Idealization. Indianism. Woman.

1. Considerações iniciais

A primeira fase do Romantismo Brasileiro compreendeu o período entre os anos de 1836 e 1852. Foi neste momento histórico conturba-

do, carregado de lusofobia, e, politicamente marcado pela regência e pela maioridade prematura de Dom Pedro II, que o sentimento nacionalista se iniciou no Romantismo e fez surgir através do indianismo literário uma memória nacional, uma espécie de elo para a formação da identidade (BHABHA, 2007).

Nesta perspectiva, em se tratanto de uma arte – a literatra – observa-se um misto de realismo e ficção, que serviria para criar um conjunto de tradições culturais locais, configurando-se como outro fator imprescindível para a afirmação nacional (OLIVEIRA, 2012).

Portanto, o presente artigo se justificou na análise da personagem Iracema da obra de José de Alencar, em que o foco está em sua condição de heroína. A idealização da personagem evidencia a predominância de uma mulher engedrada â luz dos ideais nacionalistas e indianistas. Iracema é sempre associada com a natureza, e descrita em constantes comparações com a beleza exuberante das florestas brasileiras e das especificidades de sua fauna.

2. Perspectivas da primeira geração romântica brasileira

O romantismo propiciou o início da ruptura entre as literaturas brasileira e portuguesa, ou seja, emancipou a pendência linguística que nos aprisionava à tradição literária portuguesa, pela incorporação de peculiaridades vocabulares e sintáticas, de forma a buscar um ponto de vista nacional brasileiro (BOSI, 1994).

Ainda para Bosi (1994), ao mesmo tempo, pelas condições da população do Brasil, no início do século XIX, e pelas profundas diferenças entre o império brasileiro e a Europa burguesa, o romantismo impregnou-se de contradições que expressavam a situação de necessidade de rompimento profundo da corrente cultural e artística impostas, ou pelo menos de um processo de adaptação.

A este respeito, quanto à dependência europeia de nossa literatura, nota-se:

> Apesar de a prosa romântica fosse basilarmente apoiada em fatos ficcionais, os romances que produzidos em terras brasileiras da época do romantismo foram subdivididos por temáticas. Entre as narrativas que eram produzidas, ou direcionadas na corte, levava-se o nome de "romances urbanos, e o que era produzido ou direcionado nas províncias, ou seja nos interior ou nas partes menos desenvolvidas naquela época eram chamados de "romances; regionalistas, ou históricos. Nessas narrativas era possível

> notar como a vida no pais era vislumbrada na filosofia e na estética do um socialismo utópico, pois a vida e as paisagem eram descritas e idealizadas pela, e para a nova classe que surgia, a burguesia. (FERREIRA, 2012, p. 8)

Assim, para Nunes (2011), predominavam o nacionalismo e o patriotismo, através da "descoberta" de aspectos característicos da paisagem local, nacional, tropical, em que se realçava o típico, o exótico e a beleza natural, exuberante, em oposição à paisagem e natureza europeias; tinha o surgimento da cor local brasileira, em sua essência e vivência cotidiana.

Nunes (2011) esclarece que na primeira geração romântica brasileira, o índio é apresentado e tratado como o elemento formador do povo brasileiro, como nas obras de Gonçalves Dias, José de Alencar e Gonçalves de Magalhães, face à peculiaridade e aceitação que o assunto apresentava aos leitores.

Ocorreu também uma forte religiosidade (oficialmente católica), que identificava as possibilidades da poesia romântica com o sentimento cristão, em oposição ao "paganismo" da poesia neoclássica ligada à tradição greco-latina, bem como por determinada influência das líricas portuguesa e medieval, mas que não foram as temáticas mais fortes do período (BERND, 1992).

Por sua vez, as especificidades apresentadas por Coutinho (2004), demonstram que a atuação romântica e indianista de ênfase fundacional da literatura brasileira ganharam destaque e abrangência enquanto produções. E assim, um dos escritores que apresentou produções com grande aceitabilidade no século XIX foi o escritor José de Alencar, uma vez que a partir dos romances indianistas, as construções simbólicas do bom e justo, de honra, pureza, heroísmo e coragem remetida ao índio, foram amplamente divulgadas e contexutalizadas, face ao hábito de leitura, iniciado no Brasil, neste período.

Coutinho (1980), argumenta que a influência europeia exercida não foi suficiente para deter o nacionalismo presente na literatura, desde suas primeiras manifestações e que, graças a esse sentimento, voltado para o nacionalismo, essa adquiriu fisionomia através do poder criador dos poetas/escritores da época, que iam conquistando mais aptidão e talento a cada item escrito, e, assim, alcançou a maturidade, mais especificamente, no período da primeira geração do Romantismo, visto que uma das características essenciais dessa tendência era a valorização da natureza como fonte de inspiração e proteção.

Os estudos sobre a literatura brasileira propostos por Bueno (2002) evidenciam que o indianismo de José de Alencar se pôs plenamente a serviço de uma visão mitificadora de uma nova sociedade brasileira, uma vez que os seus personagens e enredos evidenciam a liberdade subserviente ao branco, o heroísmo e o sacrifício em virtude da origem do verdadeiro povo brasileiro.

3. José de Alencar: uma breve biografia do autor

A concepção de uma era romântica puramente burguesa e composta por aspectos contraditórios, torna possível notar que o romantismo mantem certa unidade em alguns aspectos, porém em outros, como nas diferenças entre as três gerações, ele é dualista, tendo como maior exemplo os autores da geração "ultrarromântica", a qual era pessimista e desacreditava nos ideais patrióticos, ou no excesso de críticas visualizadas na geração "Condoreira", porém, no romantismo, o indianismo foi o movimento marcado pela idealização da figura do nativo que se manteve estável tanto na poesia quanto na prosa (NETO, 2005).

Considerável força do indianismo brasileiro se deve ao escritor José de Alencar. Assim, para Guinsburg (2008), José de Alencar (nascido em 1829, e falecido em 1877) foi um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Foi um dos maiores representantes da corrente literária indianista. O principal romancista brasileiro da fase romântica, Alencar foi escolhido por Machado de Assis para patrono da Cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras.

Sobre sua grandiosidade enquanto ser humano e escritor, observa-se que:

> Dentre todos os escritores da era romântica no Brasil, um dos mais notáveis, quiçá o mais importante de todos seria José Martiniano de Alencar Júnior, ou simplesmente José de Alencar. Esta cearense que nasceu em 1829, em Mecejana, um lugarejo na periferia de Fortaleza, foi o primeiro a criar um programa de identidade nacional a partir da literatura, apesar de também ter sido jurista, filósofo do direito e político. Com apenas um ano de idade, Alencar muda-se para o Rio de Janeiro acompanhando os seus pais, pois o seu pai acabara de ser eleito – senador do Império do Brasil. Porém a moradia na capital fluminense demorou pouco tempo, porquanto oito anos de idade o jovem voltou a morar na capital cearense quando o seu pai foi eleito governador daquele estado. Foi no período de sua infância que Alencar conviveu com a natureza exuberante daquele lugar. Foi com o conhecimento das leituras e peças de grandes obras francesas que, Alencar, morando na cidade de São Paulo, enquanto

> estudava direito tornou-se um ambicioso e promissor escritor pronto a estrear nas letras da jovem nação. Em 1854, após formar-se em direito Alencar vai morar na capital fluminense e começa a escrever no rodapé de um jornal. (FERREIRA, 2012, p. 6)

Ainda para Ferreira (2012), é possível observar a interação da imprensa com o público leitor e perceber a contribuição desse veículo midiático para com a formação do público ledor, pois foi com a impressão dos folhetins, tipo de publicação "importada" da França que grandes obras da nossa literatura começaram a publicar no Brasil. Foi na intenção de atrair leitores aos jornais que Alencar começou a escrever esses romances que eram um tipo de brinde aos leitores do jornal.

Nesta perspectiva, para a Academia Brasileira de Letras (ABL, 2019), a obra de José de Alencar é da mais alta significação nas letras brasileiras, não só pela seriedade, ciência e consciência técnica e artesanal com que a escreveu, mas também pelas sugestões e soluções que ofereceu, facilitando a tarefa da nacionalização da literatura no Brasil e da consolidação do romance brasileiro, do qual foi o verdadeiro criador. Sendo a primeira figura das nossas letras, foi chamado "o patriarca da literatura brasileira". A sua produção provoca admiração não só pela qualidade, como pelo volume, se considerarmos o pouco tempo que José de Alencar pôde dedicar-lhe numa vida curta, pois veio a falecer no Rio de Janeiro, de tuberculose, aos 48 anos de idade.

4. A obra Iracema: análise da idealização da heroína

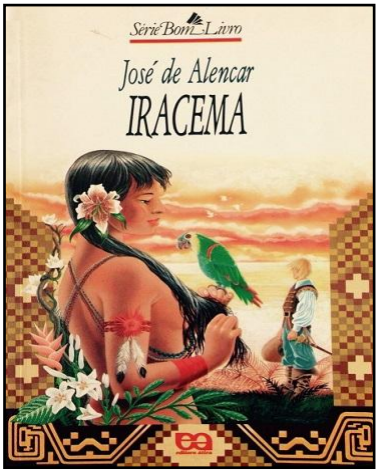
O sentimento de nacionalismo e o amor à pátria foi algo que ocorreu entre os poetas e escritores da primeira geração romântica brasileira, datada de 1836 a 1852, baseando-se no binômio nacionalismo-indianismo, e por isso, esse sentimento de apreço pela nação estende-se em outras obras, como no caso de Iracema de José de Alencar (lançada em 1865).

Nota-se que essa compreensão discursiva revela a importância em se apreender o sentimento nacional oriundo do passado indígena, os costumes e as tradições que se apresentarão ao povo brasileiro. Indaga-se com convicção as imagens construídas pela selvageria e crueldade, nelas se percebe a luta pela harmonia do índio bom e idealizado, romantizado na narrativa que não deixa de ser poética, como neste caso específico da personagem Iracema (COSTA, 2005).

Segundo Costa (2005), o romance Iracema apresenta visibilidade às relações entre índios e brancos portugueses. A intervenção do branco colonizador acontece sutilmente no ambiente indígena. O fascínio pelo outro se revela na imagem amorosa e nos contatos conflituosos entre os dois polos, no entanto, essas relações inclusive sugerem a harmonia entre o indígena e o não-indígena.

Nesta perspectiva, a beleza da mulher indígena que encanta o colonizador europeu é evidenciada a partir da capa do livro, configurando-se como instrumento memorável na formação do leitor, consoante ao que se observa na figura 1.

Figura 1: Obra Iracema.



Fonte: Ática, 2019.

Os detalhes apresentados na figura 1, capa do livro em questão, traz alguns elementos da natureza brasileira que são exaltados simbolicamente, da mesma forma, que a melancolia junto ao sentimento de saudade acentuam mais ainda a simples composição estética, consagrando-a na poética romântica e nacionalista.

De acordo com Coutinho (2004), observa-se que Iracema é a típica mulher indígena, virgem, sagrada e guardadora do segredo de seu povo, e nessa perspectiva, enquanto gênero, mostra-se mulher servil e submissa, e mesmo passando pelo envolvimento amoroso com o

português não foi submetida a um processo intenso de aculturamento, num abismo de contradições, conforme a seguir:

> Assim, fascínio, dependência e negação são contradições que podemos perceber nos escritos do período romântico, principalmente nos romances indianistas de José de Alencar, nos quais o índio aparece miticamente ligado ao mais remoto passado brasileiro, tornando-se, deste modo, Revista Eletrônica Fundação Educacional São José 9ª edição ISSN: 2178-3098 símbolo da origem do povo. Este, tendo recebido ascendência nobre e bela, pode então ser apresentado à altura dos heróis europeus, modelo do qual se poderia orgulhar. No romance indianista de Alencar, Iracema, lenda do Ceará, a união da bela e pura Iracema com o nobre guerreiro Martim garantiu, à gênese do povo brasileiro, esta imagem. A valorização, através da literatura, de sua linguagem e de suas tradições, além da exaltação de sua bravura e beleza, serviu para fundar uma imagem positiva para a nação brasileira, tornando-a apta e digna de se projetar internacionalmente. (OLIVEIRA, 2012, p. 3-4)

À luz da figura da capa do livro, bem como nos preceitos de Barbieri (2013), observa-se que Iracema foi o marco histórico da idealização da figura feminina na literatura brasileira. Esta representava a cultura indígena e a submissão da mulher ao homem, exercendo papel de esposa e mãe. Ela representa a natureza e a colonização. Numa perspectiva ficcional, ela é a mistura de lenda com ficção, pois no texto há a presença de dois heróis, Iracema e Martin.

Alencar idealiza de tal forma a imagem feminina que a personagem Iracema representa, além da sensibilidade e beleza indígena, a própria história do Brasil, da relação europeia/indígena na construção histórica das nações. Para muito estudiosos, até o próprio nome Iracema, representa a palavra América, considerando-se a fusão dos elementos e a formação e caracterização da mistura dos povos indígenas e europeus (SILVA; CORREIA, 2017).

Conforme Fernandes *et al*. (2016), a evocação com imagens e impressões da exuberante natureza brasileira, que merecem destaque, por serem cenários de importantes acontecimentos no livro, são, dentre outros, o campo dos tabajaras, onde fica a taba do pajé Araquém, pai de Iracema; a taba de Jacaúna, na terra dos potiguaras; a praia em que vivem Martim e Iracema e que também é o local onde nasceu Moacir.

O filho de Iracema representa no romance a terra conquistada, as tradições do povo e abarca todas as facetas da evolução nacionalista do Brasil (ALENCAR, 2012). Sob a história, ao mesmo tempo, romântica e trágica da protagonista Iracema, representante do Brasil, que é coagida a mentir ao pai e, em consequência disso, quebra o voto sagrado se

entregando a Martim – uma analogia da Europa e do colonizador –, luta contra seus próprios irmãos e atrai para si a morte e a destruição, ocultam-se vários aspectos ideológicos (FERNANDES *et al*., 2016).

A figura feminina é, portanto, idealizada e não somente reproduzida. O amor do romancista, segundo Silva e Correia (2017), é angelical, puro, idealizado; a mulher é vista como um ser intocável, um anjo, símbolo da perfeição, a mais bela e virgem, havendo assim, a idealização da figura feminina. Iracema, a virgem dos lábios de mel, para tanto, caracteriza o retrato da figura feminina na obra literária de Alencar, predomina um estilo romântico, a idealização da mulher e do amor, em que o autor realça o seu lirismo amoroso.

Por sua vez, para Fernandes *et al*. (2016), o pecado da personagem, a sacerdotisa de Tupã, consiste em ceder a sua virgindade ao guerreiro português Martim, que é uma analogia da Europa, do colonizador. A partir desse momento ela transfere todo o poder que detinha para o estrangeiro e atrai para si toda a responsabilidade do ato e toda a maldição de seu deus. O encontro de Iracema e Martim representa o encontro do bem da natureza com o bem da civilização, um considerado puro em relação ao outro. Eles se integram para formar uma nova nacionalidade.

Nesta perspectiva, conforme Silva e Albuquerque (2018, p. 342), "o mundo da literatura traz a prerrogativa de muito se esmiuçar o sujeito e os personagens de uma narrativa, uma vez que se tem o 'decifrar' das ações humanas no mundo literário e no mundo real", consoante ao que se desvenda sobre a estética indígena na obra Iracema.

A figura do índio corporificou esse ideal e ocupou o lugar desse herói corajoso e valente e toda essa valorização dada ao autóctone contribuiu para o surgimento de uma literatura mais predominantemente nacional, por manifestar a sensibilidade e a visão brasileira das coisas. O indianismo foi um fator que se iniciou e permaneceu durante todos os tempos da literatura brasileira e o ideal em busca da nacionalidade encontrou no indígena a sua convicção primordial, seus costumes e lendas (FERNANDES *et al*., 2016).

5. Considerações finais

Ao finalizar este artigo, concluiu-se que o Romantismo foi muito mais que literatura, foi um movimento artístico e filosófico que cultivou

uma visão de mundo centrada no indivíduo, e portanto os autores voltavam-se para si mesmo, retratando dramas pessoais, e portanto, tem-se uma arte voltada para o lirismo, a subjetividade, a emoção e a valorização do "eu".

Com base em Bosi (1994), observou-se que no Brasil, em especial pelo fato marcante que foi a Independência, em 1822, a primeira geração romântica consistiu na exaltação da pátria e do indianismo, tão bem afigurado por José de Alencar.

A literatura indianista, presente na obra Iracema, apresentou uma valorização do vocabulário típico do brasileiro. Por meio da exaltação à natureza e à liberdade, os românticos produziram textos em que o índio configura-se como o herói nacional.

Outro aspecto conclusivo, diz respeito à beleza feminina representada pela exuberante Iracema, a índia de cabelos longos e negros, ou seja, a mulher simbolizava a natureza, forte, pura, guerreira. E, portanto, segundo Coutinho (2004), o conceito de indianismo no romantismo brasileiro seria que, os poetas visavam o índio como modelo ideológico e selvagem, um ser puro sem maldades, sem ambição ou qualquer interesse em adquirir riqueza.

Assim, Iracema, para Ferreira (2012), é a autentica personagem indianista, que por ser um ser fictício, simboliza como a imagem, como a palavra que tem a possibilidade de descrever e animar ambientes, paisagens e objetos de uma realidade puramente brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABL. Academia Brasileira de Letras (2019). *Biografia de José de Alencar*. Disponível em http://www.academia.org.br/academicos/jose-de-alencar/biografia, acesso em 05nov2019.

ALENCAR, J. de. *Iracema*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

ÁTICA. Editora Ática S.A. Literatura clássica. Disponível em https://www.estantevirtual.com.br/editora/atica Acesso em 01set2019.

BARBIERI. I. *Iracema – contemporâneo da posteridade?*. São Paulo: Realizações, 2013.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG,

2007.

BERND, Z. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

BOSI, A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BUENO, E. *Brasil*: uma história. São Paulo: Ática, 2002.

COSTA, C.B.da. José de Alencar: memórias e canto indianista. In: *Labirinto*, Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário – UNIR. Disponível em: http://www.unir.br/cei/artigo63.htm. Acessado em 31 out. 2019 (2005).

COUTINHO, A. *Era Romântica*. V. 3, parte II / Estilos de época. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

COUTINHO, A. Do barroco ao rococó. In: COUTINHO, A. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980,

FERNANDES, A. O.; ALVES, L. M. N. ; DIAS, V. F.; AZEVEDO, I.M. de. A Representação do Índio na obra IRACEMA de José de Alencar. In: *II Congresso Internacional Internacional de Linguística e Filologia & XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2016, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. V. XX. p. 25-39. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2016.

FERREIRA, J. F. V. *Romantismo*: A formação da literatura brasileira. Revista Vozes do Vale: Publicações acadêmicas, 2012.

GUINSBURG, J. (org). *O Romantismo*. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NETO, A. B. S. *A Filosofia do Romantismo*. Maceió: EDUFAL, 2005.

NUNES, B. A visão romântica. In. GUINSBURG, J. *O Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

OLIVEIRA, R. C. M. Literatura e identidade nacional: desafios do Romantismo e Modernismo brasileiros. In: *Revista Eletrônica Fundação Educacional São José*, 9. ed. ISSN:2178-3098. 2012.

SILVA, J. J. da; CORREIA, M. das G. S. A idealização da figura feminina na obra iracema de José de Alencar. 2017. In: *Revista Litcult da Universidade Federal de Alagoas*. Disponível em https://litcult.net/ , acesso em 03nov2019. (2017).

SILVA, P. H. G.; ALBUQUERQUE, F. E. A perspectiva dos sentimentos de inferioridade e inveja: uma análise da literatura contemporânea no conto “Dois velhinhos”, de Dalton Trevisan. In: *Revista Philologus*, v. 72, p. 333-343. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO

Célia Regina Alves (UEMS)
prof.celiaregina@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar chaves (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Adélia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)
adeliaevan@hotmail.com
Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysuierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a escrita e usos da língua portuguesa a partir do gênero narrativo, o incentivo a leitura e escrita de textos narrativos na disciplina de língua portuguesa, relacionando os conteúdos já ministrados com a prática de leitura e produção de novos textos. O foco do artigo é a leitura dos contos clássicos: Aladim, Bela Adormecida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e Maria e Pinóquio. A partir da desconstrução dos clássicos pretendemos elaborar novos contos com uma leitura mais contemporânea. O ponto central desse artigo é a relação entre a leitura, a escrita e o domínio da língua portuguesa na prática da sala de aula. O público alvo deste trabalho são os alunos do 6º ano de uma escola pública de Campo Grande-MS.

Palavras-chave:
Escrita. Leitura. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the writing and uses of the Portuguese language from the narrative genre, the incentive to read and write narrative texts in the Portuguese language subject, relating the contents already taught to the practice of reading and production of new texts. The article focuses on reading the classic tales: Aladdin, Sleeping Beauty, Snow White, Little Red Riding Hood, Cinderella, John and Mary and Pinocchio. From the deconstruction of the classics, we intend to elaborate new tales with a more contemporary reading. The central point of this article is the relationship between reading, writing and mastery of the Portuguese language in classroom practice. The target audience for this work is the 6th grade students of a public school in Campo Grande-MS.

Keywords:
Reading. Writing. Textual genres.

1. Introdução

O presente artigo foi desenvolvido com o intuito de aprimorar a leitura, a escrita e produção de textos narrativos dos alunos de uma escola municipal localizada em Campo Grande-MS. A análise partiu de uma concepção interacionista da linguagem enfocando a questão dos gêneros textuais a escrita e a realidade dos alunos, considerando que se trata de uma escola heterogênea com alunos que vivem na periferia da cidade e outros que vêm das fazendas próximas com saberes e falares diferentes.

De acordo com esse contexto teórico a escrita e a leitura são compreendidas como um ato que está vinculado a um contexto sociocultural de produção. E, de acordo com os teóricos,

> Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2008, p. 15)

Portanto, a importância dos gêneros textuais é um assunto que retoma as discussões sobre a contextualização da produção oral, exemplo: (a "contação" de histórias), a produção da fala, necessariamente está ligada a um contexto, (histórico de vida de cada um). O mesmo pode ser dito da escrita. Nesse caso pode-se dizer que:

> [...] a aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos foram apresentados de antemão. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2008, p. 40)

A partir desse recorte teórico, foram feitas algumas observações sobre as situações de ensino de língua portuguesa na escola municipal de Campo Grande, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental com o objetivo de ampliar o conhecimento da leitura, escrita e produção de textos narrativos.

2. Fundamentação teórica

A leitura e a escrita são atividades que definem a experiência humana. Na sociedade atual, a falta de competências e habilidades da leitura e escrita podem dificultar o acesso a possibilidades de crescimento social e profissional, para os indivíduos que não possuem um bom conhecimento destas modalidades de linguagem. Pois, de acordo com as pesquisas o conceito de escrita e leitura mudou nos últimos anos: Para

Rojo (2013)[16]:

> O que se esperava das pessoas era simplesmente que elas soubessem assinar o próprio nome. À medida que a sociedade foi se sofisticando, veio a Revolução Industrial e, com ela, a necessidade de entender um pequeno texto – como as instruções para operar uma máquina. Depois, sucessivamente, mais práticas de leitura e de escrita foram requeridas. Já não bastava mais somente decodificar e codificar símbolos de pequenos textos. Essas práticas requeriam certas capacidades de leitura e escrita mais complexas que a decodificação/codificação, que denominamos alfabetismos. No entanto, o que é chamado de letramento não envolve somente as capacidades de leitura e escrita individuais que a escola desenvolve: é mais que isso. Compreende práticas variadas e díspares que estão além da escola, como pagar compras com cartão de banco e circular no trânsito. A evolução mais recente é o conceito de multiletramentos. (ROJO, 2013, p. 8)

É função da escola desenvolver essas habilidades e preparar os alunos para o uso correto da escrita e a leitura fluente nas mais diferentes situações, visando a interação social e o desenvolvimento profissional fora do ambiente escolar. Cabe aos professores criar estratégias para estimular os aprendizes a ler e escrever textos de diferentes gêneros. Para Zilberman (1987):

> [...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 1987, p. 16)

3. A importância da leitura

A leitura é importante para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano pois é através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter novos conhecimentos, melhorar o raciocínio e a interpretação.

A leitura é fundamental na vida dos discentes. E é através das fábulas e dos contos clássicos contados primeiramente pelos pais em casa, e posteriormente nas escolas que maioria toma gosto pela leitura e aos poucos vão interpretando seu imaginário.

[16] ROJO, Roxane. Entrevista – Outras maneiras de ler o mundo. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

> [...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do 21 eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sinequa non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

4. A importância da escrita de textos

Na atualidade comunicamo-nos cada vez mais por meio da internet, e-mail, etc. Entretanto, um texto bem escrito pode ser fundamental em muitas situações.

A escrita desempenha um papel essencial na sociedade, e precisamos dela nas mais diferentes situações da vida. A partir dos procedimentos didáticos realizados em sala de aula são desenvolvidas as capacidades diversas relativas ao funcionamento do sistema alfabético ortográfico de acordo com a norma-culta da língua portuguesa e o uso geral da escrita e compreensão dos textos de diferentes gêneros. Cabe aos professores adotar métodos e criar situações que estimulem os alunos a escrever textos coerentes e coesos de acordo com as necessidades.

No texto, a uma criatividade aberta e infinita, se contrapõem a finitude do momento e a concretude da situação: "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua." (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Por isso é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua. É por isso, também, que no texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atrito[17] (GERALDI, 2015, p. 141).

5. Justificativa

O presente artigo tem a função de ampliar o conhecimento da escrita por intermédio da leitura e produção de textos narrativos. As ativi-

[17] GERALDI, J. W. A aula como acontecimento, 2. ed. 2015, p. 141.

dades foram ministradas nas turmas do 6º ano A e B, de uma escola pública, em Campo Grande Mato Grosso do Sul. O trabalho foi idealizado com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos do 6º ano, uma vez que os educandos apresentavam sérios problemas na leitura e escrita de pequenos textos. As atividades foram realizadas na sala de aula com o apoio da biblioteca, coordenação e direção da escola, e o uso do livro didático. A prática consiste em leitura dos contos maravilhosos e escrita de novos textos com ênfase na escrita.

6. Metodologia

A intervenção, ou atividade de leitura e escrita foi ministrada na sala de aula, com os alunos organizados em duplas. Foram distribuídos livros de contos de fada e outros gêneros narrativos. Após a leitura falamos sobre os textos, os temas abordados, a linguagem adotada e a estrutura dos textos. No segundo momento, os alunos receberam uma folha impressa com o conto da Cinderela, contado de uma maneira diferente, onde ela deixa de ser coitadinha a passa a ser a menina má da história. Lido o texto fizemos os comentários necessários. No terceiro momento os alunos teriam que redigir um texto. Eles receberam listas cm palavras que sugeriam um conto de fadas, porém havia uma palavra diferente em cada lista. Este vocábulo deveria fazer parte da nova história escrita pelos alunos.

7. Atividade

1. Escreva um conto maravilhoso de acordo com as orientações abaixo:

A) Em cada lista de palavras, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra de propósito a sequência:

- Menina – bosque – lobo – avó – helicóptero
- Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho – shopping
- Pinóquio – os ladrões – um extraterrestre - a baleia – Gepeto
- Branca de Neve – príncipe – sete anões – madrasta – balada

- Aladim – gênio – princesa – lâmpada maravilhosa – Ali Babá e os quarenta ladrões
- Bela Adormecida – príncipe encantado – conjunto de Rock – bruxa boa
- João e Maria – uma casinha de doces – a bruxa – o forno – um pernil assado

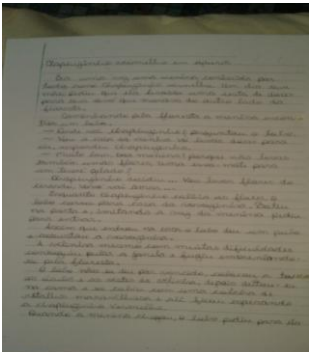
B) Escolha uma e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão.

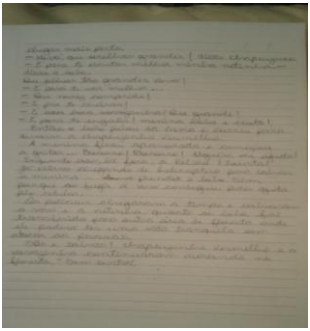
B) Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão ou o contrário. Se quiser dê ao herói poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.

Ao final da aula todas as duplas entregaram textos belíssimos, os alunos entenderam a proposta e criaram novos contos de acordo com o conhecimento prévio e as leituras praticadas na sala de aula.

8. Análise dos textos

Na análise dos textos produzidos pelos alunos verificou-se que, todos conseguiram concluir a atividade proposta no início da pesquisa; elaborar um texto narrativo a partir dos contos clássicos. Quanto ao processo de aprendizagem dos educandos foram contemplados os quatro eixos da língua portuguesa de acordo com os Parâmetros Curriculares da SEMED, ou seja, linguagem oral, prática de leitura, prática de produção de texto e análise e reflexão sobre a língua.





9. Considerações finais

O presente artigo foi um relato de intervenção na prática e aprendizagem dos alunos do 6º ano de uma escola pública, localizada na periferia de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

O foco do trabalho foi encontrar estratégias e metodologias mais adequadas, que pudessem colaborar com o desenvolvimento da leitura e a escrita dos alunos nesta fase do ensino. Foram observadas as dificuldades dos alunos em relação a leitura e escrita das palavras, levando-se em conta o meio onde vivem, os diferentes falares apresentados pelos alunos, principalmente os que vêm das fazendas mais distantes da cidade. A atividade foi realizada a partir da leitura e reescrita dos textos com ênfase na escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Os alunos criaram novos textos após a leitura dos contos clássicos, dando-lhes um final inesperado e mais contemporâneo, incluindo palavras novas como; shopping, helicóptero, extraterrestre, balada e outras. Vale ressaltar que as características do conto, permaneceram intactas.

Desse modo, observamos que o texto em sala de aula é sem dúvidas um recurso inesgotável do saber, um incentivo a escrita e a reflexão sobre a língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. 2. ed. 2015.

ROJO, Roxane. *Entrevista*. Outras maneiras de ler o mundo. São Paulo. Fundação Telefônica, 2013.

ZILBERMAN, R. *A Literatura infantil na escola*. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL CRÍTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Franqueslane Ferreira de Lima (UFT)
franqueslane@gmail.com
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)
selmaabdalla@uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para a discussão da importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva, apresentando algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como a eficácia das leis de inclusão no cotidiano escolar. A discussão perpassa tanto pelo método da pesquisa interventiva quanto uma reflexão específica, em torno da formação continuada docente no processo ensino–aprendizagem do aluno incluso na sala de aula do ensino regular através da pesquisa-ação crítica colaborativa (THIOLLENT, 1994) ao trabalho do professor. Os instrumentos de pesquisa que poderão viabilizar a consecução do objetivo pretendido são: entrevistas semiestruturadas e o procedimento da análise documental, estudo de caso e depoimento. Participarão da pesquisa professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. Espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na implementação e desenvolvimento da educação inclusiva de forma efetiva em sala regular, conforme (MATOAN, 2003). Discutiremos também sobre a aprendizagem dos professores como um mero processo de continuidade e para servir de embasamento teórico ao estudo aqui apresentado, buscamos a contribuição de autores conceituados como: (ZABALA, 1998), (NÓVOA, 2003), (PERRENOUD, 2000) e outros. Portanto, o ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender.

Palavras-chave:
Reflexões. Percepções. Formação continuada. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the discussion of the importance of continuing education in the (re) construction of the critical professional identity of the Portuguese Language teacher in the perspective of inclusive education, presenting some reflections on the initial and continued formation of teachers, as well as the effectiveness of inclusion laws in everyday school life. The discussion goes through both the method of interventional research and a specific reflection about the teacher's continuing education in the teaching-learning process of the student included in the regular teaching classroom through the collaborative critical research (THIOLLENT, 1994). teacher. The research instruments that may be able to achieve the desired objective are: semi-structured interviews and the procedure of documentary analysis, case study and testimony. Portuguese language teachers will participate in the final

series of Elementary School. It is hoped that this research can help in the implementation and development of inclusive education effectively in a regular classroom, according to (MATOAN, 2003). We will also discuss the teachers' learning as a simple process of continuity and to serve as a theoretical basis for the study presented here, we seek the contribution of renowned authors such as: (ZABALA, 1998), (PERRENOUD, 2000) and others. Therefore, the office of teaching necessarily involves the constant task of learning.

Keywords:
Reflections. Perceptions. Continuing education. Pedagogical practice.

1. Introdução

Este trabalho de pesquisa-ação sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva surge na expectativa de um aprimoramento enquanto professora do Ensino Fundamental. Ressaltando que a Constituição Brasileira (1988) traz a garantia da educação para todos. E a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996), que confirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a educação dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino.

Já os documentos oficiais acompanhando o processo de mudança, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

Para Dutra (2008):

> [...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola. (DUTRA, 2008, p. 28)

Dessa forma, compete à escola prover recursos e apoios pedagógicos para que o professor possa atender às "diversidades" dos seus alu-

nos, garantido assim que efetivamente aconteça o processo ensino-aprendizagem.

2. Uma reflexão sobre inclusão

Antes de abordar o tema inclusão analisemos o sentido da palavra incluir. Segundo o dicionário Magno (1995) incluir significa adicionar, conter, envolver, incorporar, integrar. Mas será que inclusão educacional significa incluir o nome do aluno no diário de classe da turma, juntamente com os outros alunos do ensino regular? O aluno com deficiência frequentar a escola regular garante a inclusão?

O fato é que a inclusão deve ser pensada a partir dos currículos dos cursos de Licenciatura, considerando que a carga horária destinada às disciplinas que trabalham sobre dificuldades, distúrbios, transtornos de aprendizagem e deficiências geralmente não ultrapassam 60 horas. Uma carga horária irrelevante diante da responsabilidade de se trabalhar com estes indivíduos que precisam ter garantido seus direitos educacionais conforme rege a legislação.

Ao sair da faculdade o professor se depara com a realidade que na teoria se desenrola facilmente, mas que no contexto escolar, onde existem fatores socioculturais, pedagógicos, humanos, emocionais e outros que não dependem exclusivamente do conhecimento acadêmico deixa-o sem saber como proceder.

Na prática, o professor como responsável e participante ativo no processo educativo, deverá contribuir não apenas para socialização dos alunos inclusos, mas principalmente para o desenvolvimento de habilidades educacionais e aquisição de conhecimentos, pois é de sua responsabilidade que este aluno adquira as habilidades dos demais alunos, mesmo que em proporções e ritmo diferentes, dentro das suas limitações. O que não pode em hipótese alguma acontecer é privá-los da aprendizagem. Garantir estas oportunidades é responsabilidade da escola.

Este trabalho não tem a finalidade de apontar fórmulas prontas para cada problema, mas de indicar alguns caminhos que podem ser percorridos na busca de preparo do atendimento as necessidades dos alunos inclusos dando-lhes as oportunidades que a lei garante.

2.1. O desafio da inclusão

Para que ocorra a inclusão efetivamente dos alunos com deficiência, é necessário que haja uma integração entre a família e a escola, em especial com o professor da sala de aula comum e professor de Atendimento Educacional Especializado, que devem buscar junto à essa família, todas as informações necessárias para o seu trabalho sobre a criança e obter respaldo para a realização do seu trabalho pedagógico.

Outro ponto primordial nesta etapa é a disponibilização do professor da sala de aula comum para pesquisar sobre o trabalho com esses alunos, além do empenho na sua interação, acolhida e escuta dessa criança para o início da sua escolarização.

Com o objetivo de atender essas novas exigências em relação ao aprender desses alunos, Bosco (2010) afirma que:

> O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes. (BOSCO, 2010, p. 11)

Segundo Mantoan (2006), fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras.

Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida com esses alunos devem garantir a sua formação, procurando realizar as adequações pedagógicas necessárias a sua efetiva participação no processo educacional, permitindo-lhe experimentar situações para que possa desenvolver e ampliar sua compreensão do mundo. Proporcionando essa oportunidade através de atividades comuns da vida diária, experiências significativas, que viabilizem o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de novos conceitos.

Nessa abordagem, a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência múltipla, conforme afirma Bosco (2010):

> Todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de

> ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando lhe a proporcionar autonomia e independência. (BOSCO, 2010, p. 11)

É importante ressaltar, que o papel da escola é essencial para esse desenvolvimento, pois é nela que a criança encontra a possibilidade de socialização e de aprendizagem, onde a comunicação passa a ter um papel significativo para a mesma.

Para viabilizar essa inclusão de alunos com deficiência na escola, o papel do professor de AEE deve ser reconhecido, pois ele é o profissional que atua na perspectiva de apoiar o trabalho desenvolvido na sala comum nesse processo de inclusão. Onde o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), aponta que:

> Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta de ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (PNEE, 2007)

Portanto, é necessário que a escola esteja aberta a vivenciar essa etapa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde o seu papel é essencial para que a inclusão de alunos com deficiência seja garantida

3. Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade

Nessa pesquisa sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional, assumimos a representação social como recurso metodológico por excelência. Assim, a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social,isto é, simbolizar objetos, manter vivos seus significados e expressá-los pela linguagem são atividades características do ser humano. Sendo que as representações transcorrem as relações sociais, coordenando comportamentos e fundamentando crenças.

A representação social, por sua vez, constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado obje-

to, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (MOSCOVICI, 1978).

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se acreditamos nessa premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e atuar como professores. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica (BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo: onde o aluno se filia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional durante essas interações, sempre relacionado àqueles discursos que parecem oferecer respostas as questões que lhes afetam no seu cotidiano ou em suas práticas profissionais.

Dessa forma, acreditamos na tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, como contribuição para a formação dos professores de línguas a partir do processo de ensino/aprendizagem, bem como na (re)construção de identidade profissional continuamente na sua prática pedagógica.

4. Formação continuada do professor

O papel do professor vem sofrendo grandes mudanças, em função da revolução tecnológica. Isto exige que a formação de docentes enfatize a autogestão da aprendizagem, defina metas coletivas, promova auto avaliação e focalize uma educação de qualidade.

Nesse sentido, podemos entender que a formação de professores para o trabalho pedagógico é vital para a melhoria da qualidade que tão enfaticamente anunciada e por almejar contribuir na construção de verdadeiras comunidades educativas, na linha de uma educação libertadora, entendemos por bem tratar dessa temática tão complexa quanto delicada.

A formação do professor é consenso entre os pesquisadores na área, seja em nível nacional ou internacional como norteadora do desenvolvimento da educação. Por isso, o quesito básico para ingressar no sistema educacional como docente é a titularidade de nível médio ou superior.

Entretanto, nem sempre houve essas exigências, pois as mesmas são frutos da discussão das últimas décadas, sendo consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996. Assim, a LDB define que a formação docente deve ocorrer em níveis diferenciados e ser realizada por determinadas agências formadoras. Veja o que diz a LDB – Lei 9394/96:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, Art. 62)

Além da exigência da titularidade, outra observação é a estrutura curricular que deve abranger o desenvolvimento da investigação e da reflexão sobre a prática pedagógica, pois a articulação entre a teoria e a prática na formação do professor é importante, entre outras razões, porque pode ajudar a combater a distância entre os estudos teóricos e o exercício profissional do professor em sala de aula.

Por outro lado, ao desenvolver a competência reflexiva, o professor pode analisar suas experiências, refletindo sobre as mesmas e transformar sua própria prática pedagógica, em um exercício de ação-reflexão-ação. Esse exercício consiste em o professor observar sua prática, analisá-la criticamente e procurar transformá-la.

Outro aspecto importante definido pela LDB em relação à formação docente trata do componente curricular Prática de Ensino "a formação docente, exceto para educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo trezentas horas" (Art. 65).

Nesta perspectiva, o futuro professor interage com as escolas na dupla condição de "aprendiz" e de agente socializador dos profissionais que atuam naquela área. Ao interrogar criticamente a sua prática, confrontando-a com outras maneiras de pensar e agir, o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já veteranos. Essa capacidade de questionar criticamente as práticas de profissionais experientes, aprendendo com eles e contra eles, só são possíveis se na escola de formação inicial, os alunos forem trabalhados como produtores de saberes.

A experiência é uma fonte importante para que possamos conhecer e transformar nossa prática. Mas só ela não basta para assegurar uma boa formação pedagógica. É preciso também o aspecto teórico, o estudo

e a pesquisa.

Na realidade, dos 92 artigos da LDB – Lei nº 9394/96, 43 deles fazem referência, direta ou indireta, à valorização do magistério. Dentre outros aspectos importantes nesta questão, a lei destaca a necessidade de o docente passar por processos de formação permanente, como condição essencial ao exercício de sua profissão.

Ao procurar ampliar o processo de formação docente, sabe-se que os resultados dessa formação não ficarão restritos à pessoa do professor, mas contribuirão positivamente para aprendizagem dos seus alunos.

Na verdade, a qualidade de ensino está relacionada à qualidade da formação docente inicial e continuada, sendo a formação inicial aquela que confere a titulação ao final da conclusão de um determinado curso. Assim, ela visa oferecer ao futuro professor as condições para seu ingresso na profissão e desenvolver uma visão global das várias áreas de sua atuação como profissional.

Já a formação continuada está voltada para o professor em exercício. Sua função básica é contribuir para o professor ampliar e alterar, de maneira crítica, a própria prática. Essa mudança, poderá ocorrer diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

Segundo A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação.

Pela afirmação anterior, entendemos que o processo de formação continuada dos professores constitui-se em necessidade emergente no atual contexto sócio educacional.

5. Considerações finais

A proposta inicial do trabalho era acompanhar e monitorar o trabalho que vem sendo realizado na sala de recursos multifuncional para interagir, acompanhar e monitorar o trabalho realizado com os alunos com deficiência atendidos pela escola. Quando avaliada a situação do trabalho da escola sentiu-se que a necessidade maior era trabalhar com seus profissionais, devido ao grande fluxo de servidores e professores e a falta de preparo para lidar com pessoas com necessidades especiais. Par-

tiu-se para a coleta de dados e aplicação de questionário para levantamento de informações sobre conhecimento prévio dos profissionais sobre deficiências e inclusão onde cada um expôs de forma sucinta seu conhecimento, suas dificuldades e opinião.

Após os relatos pode-se preparar o material que atendesse em parte as necessidades de informações dos servidores da unidade escolar. Foi realizada uma palestra sobre a trajetória, especificidades de algumas deficiências e trabalho do cotidiano da inclusão social. A intenção desta ação não foi de capacitar os profissionais, e nem teve elementos suficiente para tal, mas sim abrir caminho para que cada participante busque o conhecimento que achar necessário para amparar sua prática cotidiana. Sabe-se que apenas esta ação não proporcionará uma mudança de postura, mas esclarece sobre a legislação que rege a inclusão social e mostra a necessidade do profissional da educação se preparar para esta realidade, para atender as especificidades das pessoas com necessidades especiais e a importância da adequação curricular para a aprendizagem acontecer efetivamente.

E acima de tudo a intenção deste trabalho foi mostrar que cabe a escola garantir a dignidade que a legislação propõe e que isto só irá acontecer a partir da mudança da concepção tradicional de ensino, da formação e preparação de professores e o planejamento para organização dos recursos necessários à efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Ministério da Educação.* Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEESP, 2007.

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. ([1929]1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. *A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades*. São José do Rio Preto, 2014.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP. Brasília/DF, 2005.

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão*: Revista de Educação Especial, V. 4, n. 1, p.18-32, 2008.

FIGUEIRA, E. A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, n. 12, p. 6-8, 1995.

FREIRE, PAULO. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. In: *Direcional Educador*, V. 3, p. 16-17, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizados. Brasília, 1998.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão Docente. In: *Os Professores e sua formação*. 3. ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997. p.13-33

NÓVOA, ANTÔNIO. Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater. São Paulo, ano VII, n. 27, ago/out 2003.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

A IMPORTÂNCIA DA POLISSONOGRAFIA COMO FERRAMENTA PARA O DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Luciano Reis Neves (UENF)
lucianonevesreis@uol.com.br
Juliana da Conceição Sampaio Loss (UENF)
ju.sampaio23@hotmail.com
Rosalee dos Santos Crespo Istoe (UENF)
rosaleeistoe@gmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com
Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas_@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo trata-se de um estudo quali- quantitativo de revisão bibliográfica que tem o intuito de relacionar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) com a importância da Polissonografia e de como ela pode ser útil no diagnóstico do TDAH. Para a realização de tal estudo utilizou-se as bases de dados Trata-se de um estudo de prevalência, de caráter descritivo, cuja abordagem é de natureza quali-quantitativa, onde inicialmente fora feita uma revisão bibliográfica sistemática e analisados artigos nas bases de dados SciELO, LILACS, PubMed e autores importantes que versam sobre o tema. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado primordialmente por um padrão de desatenção e/ou hiperatividade persistente que interfere no funcionamento e/ou no desenvolvimento do indivíduo. Este começa a ser desenvolvido na infância e se estende pela vida adulta. O objetivo desse trabalho é compreender a importância da polissonografia para o diagnóstico do Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), no município de Itaperuna-RJ no Instituto do Sono de Itaperuna no Hospital São José do Avaí. E com esse estudo busca-se entender a relação do sono no TDAH, estudar os benefícios da Polissonografia no diagnóstico, contribuir para o diagnóstico assertivo do TDAH.

Palavras-chave:
Polissonografia. TDAH. Transtornos do sono.

ABSTRACT

This paper is a qualitative and quantitative literature review that aims to relate Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) to the importance of polysomnography and how it can be useful in diagnosing ADHD. For this study, the databases were used. This is a descriptive prevalence study, whose approach is of a qualitative and quantitative nature, where initially a systematic bibliographic review was made and articles in the databases were analyzed. SciELO, LILACS, PubMed and important

authors on the subject. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is primarily characterized by a pattern of inattention and/or persistent hyperactivity that interferes with the functioning and/or development of the individual. It begins to develop in childhood and extends into adulthood. The aim of this paper is to understand the importance of polysomnography for the diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the municipality of Itaperuna-RJ at the Itaperuna Sleep Institute at Hospital São José do Avaí. And with this study we seek to understand the relationship of sleep in ADHD, to study the benefits of polysomnography in the diagnosis, to contribute to the assertive diagnosis of ADHD.

Keywords:
ADHD. Polysomnography. Sleep disorders.

1. Introdução

A qualidade do sono nas crianças e adolescentes tem sido um dos assuntos mais abordados pela comunidade científica. Sabe-se que um grande número de patologias pode levar a alterações na arquitetura do sono. Dentre estas, as epilepsias e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) encontramse entre as patologias mais prevalentes (MOREAU, ROULEAU; MORIN, 2014; NUNES; FERRI, 2003; CORTESE, FARAONE; KONOFAL, 2009).

O TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico frequente em crianças com características como hiperatividade, impulsividade associadas a dificuldades em completar tarefas. O diagnóstico é clínico e apoia-se no DSM V. Ressalta-se que distúrbios do sono ocorrem em crianças sendo uma queixa frequente nos consultórios e constituindo-se um desafio.

Assim, Casella (2015) elucida que há elevada frequência de distúrbios do sono em crianças com TDAH com incidência variável entre 25% e 50%. Entretanto distúrbios primários do sono como apneia, hipopneia ou insônia resultam em desatenção diurna e aparentemente se obtém um quadro de TDAH, porém, este diagnóstico pode não ser de fato para TDAH e sim alterações patológicas do sono.

Segundo Wells *et al*., (2000) as interações familiares de pais e filhos que tenham o diagnóstico de TDAH são marcadas, frequentemente, por mais conflitos, sendo a vida da família caracterizada, geralmente, pela desarmonia e discórdia, impactando na qualidade de vida de todos os membros do núcleo familiar.

Dessa forma, como a Polissonografia pode ser útil no diagnóstico do TDAH? Justifica-se a sua realização por ser a polissonografia impor-

tante no diagnóstico do TDAH que é um transtorno que afeta o aprendizado e o seu diagnóstico e manutenção do tratamento adequados conferem a criança melhora na qualidade de vida.

O objetivo desse trabalho é compreender a importância da polissonografia para o diagnóstico do Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), no município de Itaperuna-RJ no Instituto do Sono de Itaperuna no Hospital São José do Avaí. E com esse estudo busca-se entender a relação do sono no TDAH, estudar os benefícios da Polissonografia no diagnóstico, contribuir para o diagnóstico assertivo do TDAH.

2. Referencial teórico

2.1. Sono

Distúrbios do sono (DS) são muito comuns na população pediátrica. A evolução e maturação do sono são dois dos processos mais marcantes na infância. Com isso, a qualidade do sono de uma criança influencia o desempenho diurno desta, tanto no ambiente familiar quanto escolar (MINDELL *et al*., 2011). A conversa com os pais e uma anamnese adequada são elementos capazes de tranquilizar e demonstrar a benignidade do quadro na maioria das vezes (NUNES, 2002).

Uma variedade de parâmetros funcionais caracteriza a fisiologia do sono. Durante o sono REM, ocorre um aumento da atividade de algumas estruturas do tronco, levando a uma variabilidade da homeostase de funções autonômicas, fato este que pode causar arritmias, frequência respiratória irregular e aumento do fluxo cerebral.

Já no sono NREM (sono tranquilo), por outro lado, o cérebro assume um estado de baixa energia, com predomínio das atividades parassimpáticas, redução da frequência respiratória, da pressão arterial, da atividade do tronco cerebral e reduzida atividade muscular e hormonal, assim como do fluxo cerebral (AMZICA, 2002).

Podemos definir como como “um estado de inconsciência reversível, do qual o indivíduo pode voltar a condições de vigília, por estímulos sensoriais ou outras formas de estimulação.” (LORENZINI et al., 2003).

Para Tanaka e Shirakawa (2004), "os transtornos do sono estão associados a pior saúde física, cognitiva e emocional". Ou seja, para que o idoso esteja encontrando problemas no seu sono, alguns desses problemas geralmente são encontrados, afetando assim sua saúde e seu sono. "O sono é uma interação complexa entre os fatores orgânicos e fisiológicos – inerentes ao indivíduo – bem como entre os sociais, culturais e ambientais." (SILVA *et al*., 2008).

Para Martinez (1999) o sono "sonegado" ou a falta de sono, com o tempo, gera um "débito de sono", comprometendo as competências físicas e intelectivas. O autor supracitado esclarece que tal privação interfere nas habilidades do dia a dia, como a memória, a atenção, o raciocínio lógico, a resolução de operações aritméticas, planejamento, linguagem e aprendizado escolar (GODOY; ALMEIDA, 2017).

O sono está presente em todas as faixas etárias da nossa espécie e ocupa cerca de um terço de nossa vida, sendo essencial para mantermos uma boa saúde mental e emocional, além de colaborar para a manutenção saudável de nosso organismo (MELO; FERMOSELI, 2017). Sua privação promove uma série ampla de efeitos negativos ao homem sobre o desempenho cognitivo, alterações comportamentais, hormonais e cerebrais. Logo, a privação de sono durante muitos dias pode ser bastante prejudicial à homeostase do organismo e como tal atividade é considerada incontornável, podemos concluir que sua realização é necessária (LENT, 2002; TUFIK; ANDERSEN; PINTO JR., 2008).

2.2. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome neuropsiquiátrica comum, bastante estudada nos últimos 50 anos (NETO, 2017). Caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais severo e frequente do que o observado nos indivíduos da mesma faixa etária (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994). Sua prevalência em crianças de idade escolar varia de 3,5% a 18% conforme o critério diagnóstico utilizado (GUARDIOLA, 2000). A prevalência em adolescentes, no nosso meio, foi estimada em 5,8% (ROHDE *et al*., 1999).

Cerca de 25-50% das crianças e adolescentes com TDAH apresentam distúrbios do sono (CORKUM *et al*., 1998). Dentre estes incluem-se despertares noturnos, atrasos das fases do sono, aumento da ativi-

dade noturna (OWENS, 2005; GRUBER e SADEH, 2000) e insônia (GRUBER *et al*., 2009; VAN DER HEIJDEN *et al*., 2007). Apesar de estudos recentes indicarem a existência da associação entre problemas do sono, TDAH e ansiedade, essa relação ainda não é claramente explicada.

A identificação inicial do TDAH é vista com mais frequência durante o ensino fundamental, no momento em que a desatenção fica mais saliente e prejudicial; na fase pré-escolar a manifestação sintomática mais presente é a hiperatividade, na vida adulta pode ocorrer uma redução na hiperatividade, porém a impulsividade se manifesta como uma problemática, além da desatenção e da inquietude (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.*, 2014).

Os problemas causados pelo TDAH parecem ser uma combinação de três categorias que estão inter-relacionadas, sendo elas: a baixa inibição de respostas, o baixo autocontrole e problemas com as funções executivas (CASELLA, 2015).

O fato dos portadores de TDAH serem diagnosticados principalmente no período escolarestá relacionado com a maior evidência dos sinais durante o ingresso das crianças nas atividades escolares, pois a partir desse momento as dificuldades de relacionamento com professores e colegas tornam-se notórias, uma vez que no período escolar a criança amplia o seu sistema social – do núcleo familiar para o escolar e passa a relacionar-se com colegas e professores (ARAÚJO; SILVA, 2003)

A maior parte das investigações sobre distúrbios de sono no TDAH têm sido realizadas por meio de instrumentos subjetivos, como a análise de questionários que fornecem indicativos de distúrbios de sono (CORKUM *et al*., 2001; CORTESE *et al*., 2009; MELEGARI *et al*., 2016). Alguns estudos também utilizaram instrumentos de medidas objetivas como actígrafos, que registram parâmetros dos ciclos atividade/repouso e sono/vigília e apresentam, em relação a polissonografia, vantagens como o registro contínuo por dias ou meses, além do baixo custo (JEAN-LOUIS *et al*., 1997; ANCOLI-ISRAEL *et al*., 2003).

Quanto às consequências dos distúrbios de sono no TDAH, sabe-se que o tempo de sono reduzido a noite resulta em queda no funcionamento diurno destes indivíduos (GRUBER *et al*., 2007; MOREAU, ROULEAU; MORIN, 2014; VRIEND *et al*., 2013; VÉLEZGALARRAG *et al*., 2016).

2.3. Polissonografia

A polissonografia é o exame mais utilizado para estudo do sono e, por essa razão, é considerado o "padrão ouro" para a análise da arquitetura do sono e na detecção de distúrbios do sono (NETO, 2017). No entanto, apresenta limitações como técnica de investigação do sono: geralmente fornece apenas 1-2 noites de informações sobre o sono da criança; um número insuficiente de laboratórios de sono estão preparados para testar crianças; alto custo financeiro (MELTZER *et al*., 2012). Nas duas últimas décadas, contudo, a actigrafia vem ganhando espaço como instrumento para pesquisa do sono (SADEH *et al*., 1995; SADEH *et al*., LITTNER *et al*., 2003).

A polissonografia é um instrumento de medidas considerado padrão ouro na investigação e diagnóstico de distúrbios de sono. Durante o sono é realizado o registro de variáveis fisiológicas como: eletroencefalograma (EEG), eletro-oculograma (EOG), eletromiograma (EMG), fluxo oronasal, esforço respiratório, eletrocardiograma (ECG) e saturação de oxi-hemoglobina (SpO2) (SILVA, 2018). Com esse conjunto de informações é possível identificar características das diferentes fases do sono e distúrbios como insônia, apneia obstrutiva do sono, parassonia e fragmentação do sono (ANCOLI-ISRAEL *et al*., 2003; NUNES; BRUNI, 2015; INSTITUTO BRASILEIRO DO SONO, 2016).

A actigrafia apesar de medir o ritmo de atividade e repouso pode também ser utilizada em estudos do ritmo sono-vigília (ANCOLI-ISRAEL *et al*., 2003). Comparado à polissonografia, a actigrafia é uma ferramenta de avaliação de baixo custo, não invasivo, indicado para qualquer idade, permite uma avaliação mais confortável para o indivíduo, sem necessidade de deslocamento para uma clínica especializada, além de permitir registros contínuos por dias ou meses (SUNG; ADAMSON; HORNE, 2009).

3. Metodologia

Trata-se de um estudo de prevalência, de caráter descritivo, cuja abordagem é de natureza quali-quantitativa, onde inicialmente fora feita uma revisão bibliográfica sistemática e analisados artigos nas bases de dados SciELO, LILACS, PubMed e autores importantes que versam sobre o tema.

A pesquisa pode ser classificada como exploratória, pois Segundo

Chemin (2015), "este tipo de pesquisa tem em vista favorecer a familiaridade, o aumento da experiência e uma melhor compreensão do problema a ser investigado; seu problema de pesquisa normalmente está voltado a 'o quê, qual, quais' ".

A presente pesquisa tem caráter qualitativa, pois se trata de uma investigação de valores, atitudes, percepções e motivações do público pesquisado, com o objetivo principal de compreendê-los em profundidade e nesse tipo de pesquisa, não se tem a preocupação com estatística. De acordo com essa assertiva, podemos dizer que "qualidade é uma propriedade de ideias, coisas e pessoas que permite que sejam diferenciadas entre si de acordo com suas naturezas" (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2006, p. 110).

A pesquisa também pode ser considerada quantitativa, pois representa aquilo que pode ser medido, mensurado, contado; exige descrição rigorosa das informações obtidas, em que o pesquisador pretenderá obter o maior grau de correção possível em seus dados; é adequada quando se deseja conhecer a extensão (de modo estatístico) do objeto de estudo, do ponto de vista do público pesquisado. É utilizada nas situações que exigem um estudo exploratório para um conhecimento mais profundo do problema da pesquisa; quando se necessita de um diagnóstico inicial de uma situação e, principalmente, nos estudos experimentais e pesquisa de campo.

Unindo essas duas abordagens, a pesquisa tem um caráter quali-quantitativo. "Assim, em algumas pesquisas, um delineamento integrado que puder combinar dados qualitativos e quantitativos numa mesma investigação pode ser positivo, uma vez que as duas abordagens possuem aspectos fortes e fracos que se complementam." (CHEMIN, 2015).

Primeiramente fizemos a busca de trabalhos científicos que falavam sobre os temas abordados no presente trabalho e logo após fizemos a leitura e o estudo crítico desses trabalhos científicos encontrados com o intuito de enriquecer nosso conhecimento entre os assuntos e esclarecer dúvidas.

4. Resultados

O exame da polissonografia é considerado padrão ouro na avaliação dos distúrbios respiratórios do sono, pois, oportuniza uma avaliação objetiva dos parâmetros do sono e respiração. Pode-se concluir que no

hospital São José do Avaí no município de Itaperuna-RJ foram avaliadas 21 crianças com idade entre 4 e 10 anos através do exame polissonografia, no período de janeiro a maio com encaminhamento do pediatra, psiquiatra ou neurologista.

Como resultado 28,5% das crianças apresentaram Índice de apneia e hipopneia (IAH) acentuado, 38% moderado, 19% leve, 14,5% não apresentaram problemas. Ademais, a polissonografia em crianças é útil, válida, e deve ser interpretada em conjunto aos dados clínicos para melhor tratamento da criança.

5. Conclusão

O TDAH necessita atenção no diagnóstico, deve-se estar atento aos distúrbios do sono e sintomas de agitação, impulsividade e distração, e que eventualmente sejam confundidas com o TDAH. A escola também deve estar preparada para atender ao aluno que manifeste tais sintomas e saber encaminhar.

Sugere-se que a polissonografia deva ser utilizada como protocolo para avaliação do TDAH.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al*. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5*. Artmed Editora, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition. Washington DC, American Psychiatric Association, p. 78-85, 1994.

AMZICA, F. *Physiology of sleep and wakefulness as it relates to the physiology of epilepsy*. J. Clin Neurophysiol, V. 19, n. 6, p. 488-503, 2002.

ANCOLI-ISRAEL, S.; COLE, R.; ALESSI, C.; CHAMBERS, M.; MOORCROFT, W.; POLLAK, C. The role of actigraphy in the study of sleep and circadian rhythms. In: *American Academy of Sleep Medicine Review Paper Sleep*, V. 26, n. 3, p. 342-92, 2003.

ARAUJO, M.; SILVA, S. A. P. S. *Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças*: alerta pa-

ra pais e professores, 2003.

CASELLA, E. B. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiares as possibilidades de intervenção. In: *Rev. psicopedagoga*. São Paulo, V. 32, n. 97, p. 93-103, 2015.

CHEMIN, B. F. *Manual para trabalhos acadêmicos*. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015. 315p.

CORKUM, P.; TANNOCK, R.; MOLDOFSKY, H. Sleep disturbances in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In: J. Am Acad Child Adolesc Psychiatry, n. 37, p. 637-46, 1998.

CORKUM, P.; TANNOCK, R.; MOLDOFSKY, H.; HOGG-JOHNSON, S.; HUMPHRIES, T. Actigraphy and parental ratings of sleep in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). In: *Sleep*, V. 24, n. 3, p. 303-12, 2001.

CORTESE, S.; FARAONE, S. V.; KONOFAL E. Sleep in children with attentiondeficit/hyperactivity disorder:meta-analysis of subjective and objective studies. In: J. Am Acad Child Adolesc Psychiatry, V. 48, n. 9, p. 894-908, 2009.

GRUBER, R.; SADEH, A.; RAVIV, A. Instability of sleep patterns in children with ADHD. In: J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, V. 39, p. 495-501, 2000.

GRUBER, R.; XI, T.; FRENETTE, S.; ROBERT, M.; VANNASINH, P.; CARRIER, J. In: *Sleep disturbances in prepubertal children with attention deficit hyperactivity disorder*: a home polysomnography study. Sleep, v. 32, 343-50, 2009.

GUARDIOLA, A.; FUCHS F. D.; ROTTA, N. T. Prevalence of Attention Deficit Hiperacivity Disorders in Students. Comparison Between DSM-IV and Neuropychological Criteria. ArqNeuropsiquiatr, V. 58, p. 401-7, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DO SONO. Distúrbios do sono: a importância de se dormir bem. Disponível em http://www.institutobrasileirodo sono. com.br/. Acesso em: 19 de nov. 2019.

JEAN-LOUIS, G.; VON GIZYCKI, H.; ZIZI F.; SPIELMAN, A.; HAURI, P.; TAUB, H. Heactigraph data analysis software: I. A novel approach to scoring and interpreting sleepwake activity. In: *Percept motor skills*, V. 85, n. 1, p. 207-16, 1997.

LENT, R. A consciência regulada. In: LENT, R. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos Fundamentais de Neurociência*. Atheneu: Universidade do Rio de Janeiro. 2. ed. p. 573-610, 2002.

LITTNER, M.; KUSHIDA, C. A.; ANDERSON, W. M. Practice parameters for the role of actigraphy in the study of sleep and circadian rhytms: an update for 2002. Sleep, V. 26, n. 1, p. 337-41. 2003.

LORENZINI, L. M.; COELHO, A. T. R. Sono e atividade física: considerações atuais. In: Reimão R. (Org.). *Distúrbios do sono*. São Paulo: Associação Paulista de Medicina, p. 32-5, 2003.

MARTINEZ, D. *Prática da medicina do sono*. São Paulo: BYK, 1999.

MELEGARI, M. G.; VITTORI, E.; MALLIA, L.; DEVOTO, A.; LUCIDI, F.; FERRI, R.; BRUNI, O. Actigraphic Sleep Pattern of Preschoolers WithADHD. In: *Journal of Attention Disorders*, 2016.

MELO, J. F.; FERMOSELI, A. F. Tdah e insonia: aspectos neurofisiológicos e possíveis relações. In: *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS*, V. 4, n. 1, p. 169, 2017.

MELTZER, L. J.; WALSH C. M.; TRAYLOR, J.; WESTIN, A. M. Direct Comparison of two new actigraphs and polysomnography in children and adolescents. In: *Sleep*, V. 35, n. 1, p. 159-66, 2012.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de metodologia da pesquisa no Direito*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

MINDELL, J. A.; OWENS, J. ALVES, R. Give children and adolescents the gift of a good night's sleep:a call to action. In: *Sleep Med*, v. 12, n. 3, p. 203-204. 2011.

MOREAU, V.; ROULEAU, N; MORIN, C. M. Sleep of children with attention deficit hyperactivity disorder: actigraphic and parental reports. In: *Behav Sleep Med*, V. 12, n. 2, p. 69-83, 2014.

NETO, F. K. *Avaliação da qualidade do sono em pacientes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) primário e TDAH como comorbidade da epilepsia*. 2016.

NUNES, M. L. *Sleep Disorders*. J Pediatr (Rio J), 2002.

NUNES, M. L.; FERRI, R.; ARZIMANOGLOU, A. Sleep organization in children with partial refractory epilepsy. In: J Child Neurol, V. 18, n. 11, p. 763-6, 2003.

NUNES, M.L.; BRUNI, O. Insomnia in childhood and adolescence: clinical aspects, diagnosis, and therapeutic approach. In: J Pediatr, V. 91, n. 6, p. 26-35, 2015.

OWENS, J. A.. The ADHD and sleep conundrum: a review. In: *J Dev Behav Pediatr*, V. 26, n. 4, p. 312-22, 2005.

ROHDE, L. A.; BIEDERMAN, J.; BUSNELLO, E. A.; ZIMMERMANN, H.; SCHIMITZ, M.; MARTINS, S.; TRAMONTINA, S.. ADHD in a school sample of brazilian adolescents: A study of prevalence, comorbid conditions, and impairments. In: J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, V. 38, p. 716-22, 1999.

SADEH, A.; ACEBO, C.. The role of actigraphy in sleep medicine. In: *Sleep Med Rev.*, V. 6, n. 2, p 113-24, 2002.

SADEH, A.; HAURI P. J.; KRIPKE, D. F. The role of actigraphy in the evaluation of sleep disorders. In: *Sleep*, V.18, n. 4, p. 288-302, 1995.

SILVA, N. C. *Apneia obstrutiva do sono, aspectos oromiofuncionais e bioquímicos na obesidade*. 2018. 69f. Dissertação (Mestrado Fonoaudiologia – Área de Concentração Distúrbios da Comunicação Humana) – Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marilia-SP, 2018.

SUNG, M.; ADAMSON, T.M.; HORNE, R.S. Validation of actigraph for determining sleep and wake in preterm infants. In: *Acta Paediatrica*, V. 98, p. 52-7, 2009.

TANAKA, H.; SHIRAKAWA, S. Sleep health, lifestyle and mental health in the Japanese elderly: ensuring sleep to promote a healthy brain and mind. In: *Journal of psychosomatic research*, V. 56, n. 5, p. 465-477, 2004.

TUFIK, S.; ANDERSEN, M. L.; PINTO, J. R., Sono e sonhos. In: LENT, R. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 271- 85.

VAN DER HEIJDEN, K. B.; SMITS, M. G.; VAN SOMEREN, E. J.; RIDDERINKHOF, K. R.; GUNNING, W. B. Effect of melatonin on sleep, behavior, and cognition in ADHD and chronic sleep-onset insomnia. In: J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, V. 46, p. 233-41, 2007.

VÉLEZ-GALARRAGA, R.; GUILLÉN-GRIMA, F.; CRESPO-EGUÍLAZ, N.; SÁNCHEZCARPINTERO, R. Prevalence of sleep disorders and their relationship with core symptoms of inattention and

hyperactivity in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In: *European Journal of Paediatric Neurology*, V. 20, n., 6, p. 925-37, 2016.

VRIEND, J. L.; DAVIDSON, F. D.; CORKUM, P. V.; RUSAK, B.; CHAMBERS, C. T.; MCLAUGHLIN, E. N. Manipulating sleep duration alters emotional functioning and cognitive performance in children. In: *Journal of Pediatric Psychology*, V. 38, n. 10, p. 1058- 69, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

Tatiane Almeida de Souza (UENF)
tatianealmeidauenf@gmail.com
Luciana dos Santos Jorge Pessanha (ISEPAM)
lukipessanha@outlook.com
Luciana da Silva Almeida (UENF)
lucy.salmeida@gmail.com
Rysian Lohse Monteiro (UENF)
rysianmonteiro@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Impulsionar e reconhecer a importância da literatura na formação doaluno leitor é a proposta do presente trabalho. Desta forma, a literatura infantilé um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. O estudo apresenta a historicidade da literatura infantojuvenil, suas contribuições e conceitos, bem como seu impacto na formação do aluno. Nesse sentido, tem por objetivo analisar e apresentar o olhar do professor com relação à importância daliteratura infantojuvenil no processo de ensino–aprendizagem. Apresenta as múltiplas percepções que o docente, ao longo do processo educativo, acerca da literatura infantojuvenil e o quanto elas estão presentes nas práticas educacionaisque forma este recurso é utilizado por tais profissionais. A pesquisa tem cunho explicativo, utilizando entrevista semiestrutural, direcionada aos docentes, além da análise de estudos bibliográficos acerca do tema,visto que pauta-se em apresentar e analisar a ótica docente a respeito da importância da literatura infantojuvenil. Sendo assim, investiga-se as contribuições dessa prática no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da linguagem e escrita na formação do leitor, mediada pelo professor. Diante disso, o papel do professor é relevante ao que se refere à formação do sujeito leitor, para além da reprodução, rumo à reflexão e criticidade da realidade vivenciada pelo aluno. Portanto, a literatura infantojuvenil, enquanto ferramenta de atuação do docente mediador, garante a formação de opinião, a qual conduz o indivíduo para conviver ativamente em sociedade.

Palavras-chave:
Aluno-leitor. Formação Docente. Literatura infantojuvenil.

ABSTRACT

Boosting and recognizing the importance of literature in the education of the student reader is the purpose of this paper. Thus, children's literature is a way that leads the child to develop imagination, emotions and feelings in a pleasant and meaning-

ful way. The study presents the historicity of children's literature, its contributions and concepts, as well as its impact on student education. In this sense, its objective is to analyze and present the teacher's view regarding the importance of children's literature in the teaching-learning process. It presents the multiple perceptions that the teacher, throughout the educational process, about the children's literature and how they are present in the educational practices that form this resource is used by such professionals. The research has an explanatory nature, using semi-structural interview, directed to teachers, besides the analysis of bibliographical studies on the subject, since it is based on presenting and analyzing the teaching perspective on the importance of children's literature. Thus, it is investigated the contributions of this practice in the development of the teaching and learning of language and writing in the formation of the reader, mediated by the teacher. Given this, the role of the teacher is relevant to what refers to the formation of the reader subject, beyond reproduction, towards reflection and criticality of the reality experienced by the student. Therefore, the children's literature, as a tool of action of the mediator teacher, ensures the formation of opinion, which leads the individual to live actively in society.

Keywords:
Student reader. Teacher training. Children's literature.

1. Introdução

Nas últimas décadas, observa-se um grande avanço na construção de nossos modelos e/ou paradigmas educacionais que possam contribuir com a aprendizagem, enfatizando o dialogo, a discursão, a comunicação, respeitando o conhecimento do aluno e sua capacidade de produzir sentidos e significados, através da literatura. Ao estimular e promover a literatura e sua relação com a escola, possibilitamos o desenvolvimento de varias competências e habilidades, dentre elas: a criatividade, a afetividade, o aprendizado constante, a formação da identidade. O que nos leva a reflexão sobre como a escola pode desenvolver o processo de formação do sujeito-leitor?

A sociedade passa constantemente por diversas transformações, estas que refletiram diretamente nas escolas, sendo preciso repensar sobre o papel da literatura no processo de ensino. Para o desenvolvimento do processo de formação do sujeito-leitor as experiências do aluno com a literatura rompem os limites de resultados satisfatórios no processo de leitura e decodificação, a literatura proporciona um grande diálogo, no qual o aluno acessa seus conhecimentos prévios, conhecimento de mundo, procede à indução, produzir sentidos e significados.

A emancipação do aluno por meio da literatura só é viabilizada porque uma das funções que podem ser atribuída a literatura, por intermédio do imaginário, é justamente reproduzir a realidade vivenciada pelo

leitor no seu cotidiano, onde o papel da escola, neste contexto, é de através da interdisciplinaridade apresentar e se necessário interferir de maneira direta e indireta na realidade vivenciada no cotidiano e no reconhecimento da identidade cultural e social, existente em nossa sociedade. Portanto, o desafio da escola está pautado em buscar soluções para os problemas e impasses sociais, valorizando a literatura como forte ferramenta na formação e desenvolvimento reflexivo do aluno.

Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo identificar a concepção dos docentes acerca da importância da literatura infantojuvenil no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, foram entrevistados 10 professores atuantes no Ensino Fundamental I, de escolas da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes-RJ. Desta maneira, defendemos que o imaginário da literatura quando bem utilizada poderá contribui para que se possa incorporar a importância da identidade, das questões sociais e culturais desafiando a nossa sociedade a criar estratégias que favoreçam justas formas de convivência com o "dito" diferente.

Sendo assim, algumas perguntas norteiam o presente estudo, como: Que obras literárias são adotadas nas escolas visitadas? Como a literatura infantojuvenil adotada em nossas escolas tem contribuído na formação de um individuo crítico e reflexivo? De que maneira é possível que a literatura infantojuvenil possa ser considerada uma ferramenta relevante no processo de ensino aprendizagem no Ensino Fundamental I?

Para conseguirmos alcançar os objetivos propostos neste trabalho, dividimos as ações em etapas. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da temática e da formação docente. Dessa forma, nos baseamos em autores percussores sobre as questões,como Batista (2003), Choppin (2005), Lajolo (1996), Rojo (2007), Tardif (2004), entre outros. Na segunda etapa, visitamos as escolas públicas municipais e contatamos os professores para participarem desta pesquisa. Desse modo, a amostra para essa análise abrangeu um total de 10 professores, que forneceram informações através da realização do questionário.

Dando continuidade, na terceira etapa elaboramos e aplicamos um questionário aos 10 professores que se prontificaram. O questionário foi organizado de forma a abordar os seguintes aspectos: primeiro para obter dados profissionais com a finalidade de esquematizar o perfil profissional em termos de formação acadêmica e atuação profissional e, segundo, para compreender a concepção que os mesmo obtém acerca da importância da leitura infantojuvenil no processo de ensino aprendizagem, qual a fre-

quência que o utiliza em sala de aula e de que forma. Por fim, fizemos a análise de dados acerca das informações obtidas.

2. A Literatura Infantojuvenil na Educação Básica

Durante o desenvolvimento da Educação Básica, as narrativas literárias agregam aos alunos conhecimentos em vários gêneros literários como poemas, contos, fabulas ainda com limitações assumindo muito das vezes unicamente um caráter informativo. Ainda é desafiador o ensino da Literatura no ambiente escolar, visto que a carência é marcante na falta de aprimoramento e incentivo às práticas de leitura. A literatura pode aproximar o aluno ao hábito de vivenciar a leitura em seu processo de aprendizagem além de construir visões diversificadas das questões socioculturais, ética e cidadania que são direitos de todos. Sendo assim, Steinle (2015), quanto a leitura enquanto hábito:

> [...] ler é uma atividade que pode vir se tornar um hábito, mas, para isso acontecer, o aluno precisa ser orientado pelo professor, pois é este que pode indicar-lhe caminhos mais fáceis para a compreensão dos textos, o que permitirá que eles se tornem acessíveis e fonte de conhecimento e transformação. Para tanto o professor precisa saber que a literatura de um texto escrito exige extrair dele a informação necessária para sua adequada compreensão, com base em uma serie de propósitos e necessidades interpretativas. (STEINLE, 2015, p. 89)

Os textos literários buscam, quando bem trabalhados, viabilizar a leitura de mundo e das diferentes culturas que compõem a nossa sociedade. Assim, as narrativas literárias desperta no sujeito leitor a busca de sua autonomia e de identidade social e cultural. Embora esse contato com as obras literárias estejam cada vez mais distantes das salas de aula, é importante que as escolhas dos livros literários não sejam aleatórias e sim que possam ser voltadas para atender as diferentes necessidades do cotidiano do aluno.

O enfoque literário mudou ao passar dos anos, origina-se inicialmente como uma reprodução do mundo adulto e coibição da reflexão do aluno. Na atualidade, a perspectiva com relação a este enfoque literário forja seus alicerces em uma reflexão sobre a realidade e o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do aluno. Diante disso, Steinle (2015, p. 90), afirma que "a literatura infantojuvenil, como se pode perceber, está muito relacionada aos valores que os adultos querem incutir nas crianças, mas suscetíveis às verdades absolutas do mundo adulto, especialmente nessa época, meados do século XX." A pesquisadora ainda enfati-

za que "embora os olhares possam ser antagônicos, os diferentes livros, tem a função, mais do que apenas contar uma história, de incluir tais valores, tais perspectivas de vida nos jovens leitores". Assim, Santos (2017), ressalta que ao pensar em"leitura na escola, e, principalmente a leitura literária, logo vem a mente projetos de incentivo com rodas de leitura, inúmeros livros infantojuvenis ou clássicos de literatura, e como forma de controle, fichamentos, resumos, releituras ou encenações" (p. 20). Ainda em conformidade com Santos (2017, p. 21), "todas essas atividades podem ser pertinentes, desde que a escola tenha seu projeto politico a leitura enquanto pratica social; do contrario, elas servirão apenas como meio de para se chegar a alguma nota bimestral".A Literatura enriquece a aula deixando-a mais interessante e atraente, pois é neste momento que o leitor interpreta o que vê, através de seus conhecimentos teóricos. As imagens nos livros literários é um fator marcante e que nos permite instrumentalizar o aluno para que descubra o mundo das imagens. Portanto, não cabe ao professor limitar tal ferramenta de criticidade e compreensão social.

Nesta concepção, a família, a escola e o professor terão um importante papel no desenvolvimento sócio, político e cultural do individuo. O primeiro procedimento eficaz para que o aluno tenha interesse na Literatura é procurar colocar o aluno em contato com os livros, despertando seu interesse pelos mesmos fornecendo livros simples e ilustrados, dando oportunidade para a própria criança folheá-los, numa linguagem de fácil compreensão. Considera-se que a metodologia de trabalho, onde é dada ao aluno a oportunidade de conhecer materiais diversos, torna o ato de ler uma experiência gratificante, cheia de emoções e não uma rotineira tarefa escolar.

Assim sendo, formar um sujeito leitor é fator essencial nas praticas educacionais. A compreensão do que se lê correlacionando com outros textos lidos anteriormente, pode possibilitar ao aluno um argumento comparativo com relação às diversidades socioculturais tão marcantes em nossa sociedade, além de vivenciar, através do imaginário, ações e atos que permeiam a ambiguidade nas indagações acerca da identidade e reconhecimento de valores excludentes contidos em nossas literaturas.

A literatura é uma "produção do ser humano, portanto sofre as interpretações externas e internas do meio a qual vivemos, além de manter suas particularidades ao longo da história". Para Cuti (2010), a literatura é e continua sendo um agente significativo de convencimento, e enriquecimento do imaginário (p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), com relação às séries iniciais atribuídas ao Ensino Fundamental I, os alunos buscam nesta etapa "[...] novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos" (p. 57). Desta forma,

> As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 58)

O estímulo da curiosidade do aluno o conduz para a criticidade e criatividade, sendo capaz de contribuir de forma ativa no desenvolvimento do seu processo educacional, incentivado a refletir sobre o mundo, o qual está inserido, e toda a relação social, cultural, tecnológica, presente neste contexto. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) é importante ressaltar que

> Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL,1997, p. 57)

A cidadania, obrigatoriamente, deve criar condições para a evolução do aluno no desenvolvimento da linguagem de maneira aceitável correlacionado as dificuldades pessoais. Assim, a literatura, através de suas narrativas, contribui para o exercício de modelos de pensamentos gerados a partir da criatividade e criticidade, com participação ativa e consciente numa sociedade. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pontuam que

> A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes

> na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997)

Leitores capazes de produzir e não somente reproduzir um contexto sociocultural é o que nos motiva ao trabalharmos com a temática. A literatura não deve ser limitada, precisa caminhar rumo as suas contribuições e utilizar sua influência com relação ao leitor para que relacione as narrativas ao seu cotidiano. Que a cidadania não seja meramente uma palavra conceituada por livros e professores, que os alunos, a partir do envolvimento com o mundo literário, possam conceituar "cidadania" pela sua própria ótica, fundamentado em direitos e deveres que governam nossa sociedade. Diante disso, a Constituição Brasileira (1988) relata o seguinte,

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte. (BRASIL, 1988)

Sendo assim, é necessário olhar para a literatura infantojuvenil como um método facilitador no processo de ensino aprendizagem no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a fim de preparar o aluno para desafios existente na atualidade, sobre as questões socioculturais. "Emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, [...] ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários" (BRASIL, 2017, p. 405).

De acordo com Albuquerque (2013) o educando é "competente em exercer a construção de sua aprendizagem, mobilizando-a para transformar a si próprio, construindo sua alteridade e compreendendo sua identidade. Assim, a aprendizagem transformadora possibilita que o aluno aprenda a ser, a viver, a conviver e compartilhar" (p. 9).

Portanto, a partir dessa integração com a realidade vivida no cotidiano, a literatura acaba possibilitando uma base para a vida social, não havendo espaço para segregações e exclusões e sim, para a construção da noção de cidadania, viver em sociedade, construir e associar conceitos e

conhecimentos, assegurando aos alunos uma boa educação compromissada com a valorização da autonomia, criatividade e criticidade.

3. Breve histórico da Formação de Professores

Comenius, no século XVII, recomendava a necessidade da formação docente. Dessa forma, o primeiro estabelecimento de ensino com propósito de formar professores teria sido fundado por São João Batista de La Salle em Reims, em 1684, cujo nome era Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-6). Porém, a criação de Escolas Normais como estabelecimentos incumbidos para formar professores foi mediante a necessidade de uma resposta formal, no século XIX, quanto ao problema da instrução popular (SAVIANI, 2009).

Sendo assim, a primeira Escola Normal foi instalada em Paris em 1795. Desde então, essa escola formava apenas professores para o ensino primário, pois a Escola Normal Superior formava professores para o ensino secundário. Ao longo do século XIX, vários países – Inglaterra, Itália, Estados Unidos – também implantaram suas Escolas Normais.

No Brasil, o questionamento acerca do preparo dos professores apenas teve início após a independência, quando começa a se conjecturar uma organização para a educação popular. Dessa forma, de acordo com Saviani (2009), vários períodos marcaram a trajetória da formação de professores no Brasil. O primeiro período é marcado pelos Ensaios Intermitentes de Formação de Professores de 1827 a 1890.

Em 15 de outubro de 1827 é proclamada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, visando à formação de professores. No entanto, apenas em 1835 é inaugurada em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal Brasileira, assim como várias províncias, no decorrer do século XIX. O funcionamento da escola se dava de forma intermitente, ou seja, abriam e fechavam constantemente.

Dando continuidade, o segundo período é o "Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890–1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo" (SAVIANI, 2009, p. 144). Em 1890, ocorreu a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, com o objetivo de ampliar e melhorar os conteúdos curriculares e dar destaque aos aprendizados práticos de ensino. Diante disso, é criada a escola modelo como um anexo da Escola Normal. Ainda de acordo com Saviani (2009), o autor relata que "os

reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores" (p.145). Assim, a reforma se tornou modelo no Brasil e vários professores eram remetidos à Escola para estagiarem.

Contudo, esse modelo não foi muito adiante e uma nova etapa se inicia com o surgimento dos institutos de educação com a finalidade de trazer a pesquisa para o âmbito educacional. Nesse ínterim, Anísio Teixeira, em 1932, inaugura o Instituto de Educação do Distrito Federal sob a direção de Lourenço Filho. Para Anísio, as Escolas Normais "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos" (VIDAL, 2001, p. 79-80).

Dessa forma, altera a Escola Normal para Escola de Professores, compreendendo em seu currículo disciplinas, como "1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino", considerando "a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação" (SAVIANI, 2009, p. 145-6). No ano seguinte, 1933, Fernando de Azevedo funda o Instituto de Educação de São Paulo, baseado nos mesmos princípios de Anísio Teixeira, sendo este o terceiro período da caminhada da formação de professores no Brasil.

Prosseguindo, o quarto momento é o da Organização e fundação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e concretização do modelo das Escolas Normais entre 1939 a 1971. Os Institutos de Anísio Teixeira e de Fernando Azevedo alcançaram o nível superior e se tornaram modelos para os cursos superiores em educação. O Instituto de Educação de São Paulo foi integrado, em 1934, à Universidade de São Paulo e o Instituto de Educação do Distrito federal foi associado, em 1935, à Universidade do Distrito Federal.

Em 1939, foi reconhecido, na Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril. De acordo com Baumann (2009), o curso tinha a finalidade de formar professores para atuarem nos Institutos de Educação, no Ensino Secundário e na formação do bacharel para atuar como Técnico em Educação. Os cursos de licenciatura e Pedagogia seguia a metodologia "3+1", sendo três anos apenas

para cursar as disciplinas específicas e um ano para formação didática.

No penúltimo e quinto momento da formação de professores, as Escolas Normais acabam desaparecendo após a lei nº 5.692/71 modificar as nomenclaturas de ensinos primário e médio para primeiro e segundo grau. Sendo assim, no lugar das Escolas Normais foi

> [...] instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 148)

No entanto, a partir da década de 80, grande era o clamor pela reestruturação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, incorporando, assim, o princípio da "docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003, p. 68 e 79). Desta forma, grande parte das instituições atribuiu o curso de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

O último momento da formação de professores no Brasil é marcado pelo Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia, entre 1996 a 2006. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, estabeleceu que para atuar no Ensino Fundamental fosse necessário à formação superior. A nomenclatura magistério foi substituída por Curso Normal em nível médio, criando, assim, Institutos superiores de Educação com a finalidade de ofertar o curso Superior Normal. Saviani (2009) relata que a constatação de todo esse processo é

> [...] que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Para Gatti (2010), diante as várias modificações nas diretrizes ao longo dos anos, a formação pedagógica foi deixada de lado, pois permaneceu o conceito histórico de uma formação voltada para área disciplinar específica, ocasionando na fragmentação dos saberes.

Contudo, após o esboço da trajetória da formação de professores no Brasil, pode-se perceber que as políticas formativas não foram incisivas, nem ao menos suficientes para construir uma verdadeira concepção de professores com capacidade para encarar e resolver os problemas da nossa educação. Pois, O professor deverá atuar como mediador do processo de ensino e aprendizado, valorizando o imaginário literário não só das que estão contidas nos livros, quanto as que estão presentes nas mentes dos alunos.

4. Análise de dados e discussão dos resultados

A amostra utilizada nesta pesquisa foi constituída por um grupo de 10 professores atuantes nos anos iniciais do ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de escolas públicas municipais da cidade de Campos dos Goytacazes/Rio de Janeiro. A opção pelos professores dos anos iniciais se deu pelo fato de os mesmos serem o único professor para todas as disciplinas ofertadas do 1º ao 5º Ano e por pensarmos, hipoteticamente, que os mesmos devem utilizar muita teoria, como textos, para aplicar seus conteúdos e, dessa forma, supomos que a recorrência aos livros de literatura seja recorrente. Desta forma, esboçamos um perfil dos professores participantes desta pesquisa. Para tanto, montamos um quadro para o melhor entendimento e visualização das características dos mesmos.

Tabela 1: Perfil dos docentes entrevistados.

Faixa etária	**Total de docentes**	**Tempo de atuação**	**Total de docentes**
20 a 29 anos	3	Menos de 5 anos	01
30 a 39 anos	5	5 a 09 anos	04
40 a 49 anos	1	10 a 14 anos	02
Acima de 50 anos	1	15 a 19 anos	02
		Acima de 20 anos	01
Nível de Especialização			
Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
6	4	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observa-se, no quadro acima, que a maioria possui curso de graduação, porém apenas quatro professores não possuem curso de pós-

graduação. Esses dados se tornam importante olhando pela ótica de que alguns possuem uma formação complementar, além da formação obrigatória para atuar no segmento investigado.

Sendo assim, Almeida Filho (2002) ressalta que o tempo de experiência de cada participante e a formação também são fatores que influenciam diretamente na utilização de recursos didáticos, pois revelam a abordagem de cada professor e o seu estilo de atuação em sala de aula, que são características individuais e determinantes na prática docente.Acerca da entrevista, três perguntas nortearam nossa pesquisa, sendo elas:

1) Você trabalha com obras literárias em sua sala de aula? Com qual frequência?

2) Você acredita que a leitura infantojuvenil ajuda no processo de ensino aprendizagem?

3) Como a literatura infantojuvenil adotada em nossas escolas tem contribuído na formação de um individuo crítico e reflexivo?

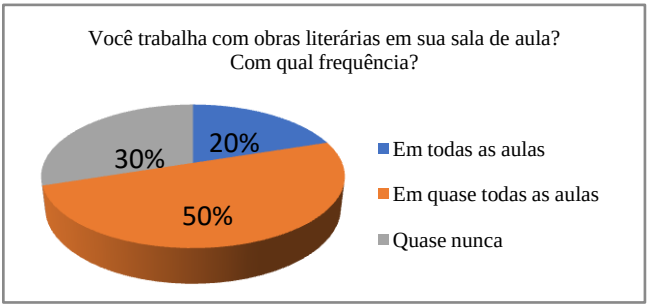
Sendo assim, analisamos o questionário a partir do conceito e da metodologia de coleta de dados propostas por Kauark, Manhães e Medeiros (2010), pois

> [...] o questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. A confecção é feita pelo pesquisador; o preenchimento é realizado pelo informante. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (...) Todo questionário deve passar por um pré-teste, num universo reduzido, para que possam corrigir eventuais erros de formulação. (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 58)

Desta forma, para uma melhor compreensão das análises dos dados coletados e seus resultados, apresentamos de forma contextualizada nas subseções a seguir.

4.1. *Você trabalha com obras literárias em sua sala de aula? Com qual frequência?*

Gráfico 01: utilização de leituras infantojuvenis.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Fazendo a leitura do gráfico acima, nota-se que 20% dos professores utilizam leituras em todas as suas aulas, enquanto 510% relatam que o utiliza em quase todas as aulas. Esses dados colaboram para assegurar Garcia (2007 *apud* TALAMINI, 2009, p. 90) destaca que "conhecer as relações que os professores estabelecem com esses artefatos pode ser um caminho interessante para ampliar a compreensão sobre a própria natureza do trabalho docente".

Ainda diante deste assunto, Travaglia (2006, p. 18) destaca que "é necessário propiciar o contato com a maior diversidade possível de situações de interação comunicativa", pois assim, o aluno ampliará seus conhecimentos. Essa preocupação com a diversidade, revelada pelos professores, aponta para sua valorização enquanto educadores comprometidos com o processo ensino–aprendizagem.

Diante disso, para melhor exemplificar, esboçaremos algumas respostas dos docentes no quadro abaixo.

Quadro 01: Respostas dos docentes.

"*Em relação a minha prática, procuro selecionar o conteúdo contido no livro didático e associar com as leituras de livros infantis para uma melhor compreensão do conteúdo. Acredito que essas leituras possam promover reflexões mais aprofundadas sobre os tópicos".* (Professor 2)
"Acho as leituras complementares muito importantes para dar sequência aos conteúdos. O grande problema é que os professores não tem tempo ou não sabem preparar suas aulas de forma mais dinâmica e prazerosa para os alunos e acabam caindo no tradicional". (Professor 7)
"Não sei ao exato como têm contribuído porque quase não utilizamos deste instrumento. As aulas são muito corridas por conta do grande número de alunos. Não tenho tempo para leituras além do planejamento". (Professor 8)

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nota-se, no quadro 1, que independentemente de usarem ou não a literatura com frequência em sua prática pedagógica, os professores demostram acreditar que o mesmo é benéfico para o processo de ensino aprendizagem. Para o professor 2, o LD não é um instrumento didático completo, pois o mesmo precisa de complementação por abreviar determinados conteúdos importantes e por não conseguir promover reflexões mais aprofundadas nos alunos.

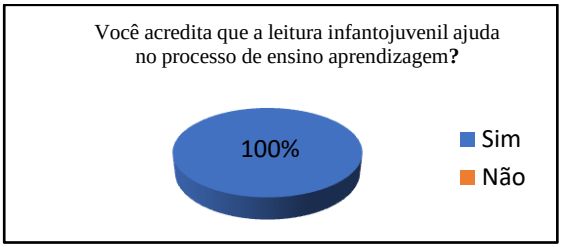
Na segunda resposta do quadro 1, os professores 7 e 8 relatam que a falta de tempo não permite que os professores elaborem ou utilizem leituras infantojuvenil. Desta forma, Soares (2002) aponta as dificuldades vivenciadas pelo professor quanto à utilização do livro didático:

> Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2)

4.2. Você acredita que a leitura infantojuvenil ajuda no processo de ensino aprendizagem?

A presentepergunta tem por finalidade analisar a percepção dos professores acerca da importância da leitura infantojuvenil. Sendo assim, ao serem perguntados se consideram a literatura um importante recurso para o processo de ensino aprendizagem, 100% respondeu que sim, como podemos visualizar no gráfico 01 abaixo, porém, o motivo dessa importância é bem divergente entre eles.

Gráfico 02: Importância leitura infantojuvenil.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

4.3. Como a literatura infantojuvenil adotada em nossas escolas têm contribuído na formação de um indivíduo crítico e reflexivo?

Quadro 02: Respostas dos docentes.

"Sim.Porque acredito que mostrando outro universo de descobertas estaremos assim incentivando nossos alunos para uma boa aprendizagem e descobrindo o mundo" (Professor 1).
"Ao procurar outros materiais didáticos para ampliar as discussões em torno do tópico em estudo, estamos ampliando a imaginação dos alunos. Por isso, acredito que seja sim uma ferramenta muito relevante para a aquisição de conhecimentos" (Professor 3).
"Sim, pois considero importante trabalhar com diversidade de materiais para motivar os alunos e apresentar a eles novas propostas de aprendizagem" (Professor 5).
"É necessário sim buscar por textos mais atualizados e dinâmicos para trabalhar com os alunos. Como também, a interpretação de texto, atividades, etc. Assim eles se identificam e constroem sua percepção de mundo" (Professor 10).

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante ao exposto, sabe-se que o trabalho do docente com a leitura e produção de textos é uma atividade árdua, especialmente porque os alunos, hoje, estão mais voltados para aspectos visuais e simbólicos do que propriamente para o texto escrito. Deste modo, entendemos que o professor deve adotar a postura de mediador diante desse processo, mas, para tanto, é necessário que durante todo o processo ensino-aprendizagem, trabalhe com mecanismos que agucem a curiosidade do alunado, utilize a diversidade textual e, sobretudo, saiba interagir com os alunos, pois, quanto mais diversificada, criativa e interativa for à aula, melhor condição terá o aluno na relação com a leitura e na interpretação crítica dos textos.

Sendo assim, Soares (2002) aponta que "é preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos gêneros de textos". Para tanto, pode-se utilizar suportes diversificados, como "textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a *charge*, etc." (p. 4).

5. Considerações finais

Por meio de todas as abordagens realizadas nesta pesquisa, percebemos que a literatura infatojuvenil ainda não é utilizada como um material mais estimado pelos docentes na sala de aula. Evidenciamos esse fato nas respostas obtidas do questionário aplicado. Desta forma, essa prática dificulta exercer um ensino reflexivo e significativo, afetando o papel do professor.

É necessário que a escola utilize o máximo de estratégias possíveis para tornar seus alunos bons leitores, pois é através da leitura que o educando aprimora seus conhecimentos. No processo de ensino aprendizagem, o lúdico tem fundamental importância na associação de conteúdos, pois a imaginação aguça a criatividade. Com tantos benefícios, a literatura infantil tem que ter seu espaço no Ensino Fundamental.

Assim sendo, conseguimos captar a percepção dos professores quanto à importância da literatura infantil no processo educativo. A literatura não é apenas um recurso pedagógico a ser usada para despertar o gosto pela leitura, sua dimensão é muito mais ampla. Através deste instrumento, o educado se diverte, sonha e reflete, pois a literatura auxilia na preparação do ser-cidadão, dando-lhe uma maior visão do mundo que existe em sua volta, proporcionando-lhe melhores ensinamentos éticos.

Portanto, se o docenteconfiar que além de informar, ensinar ou formar, o livro pode proporcionar prazer, acabará buscando formas de apresentar isso à criança. Pois, tudo está em ter a oportunidade de conhecer a grande magia que a literatura proporciona. Enfim, a literatura infantil é um extenso campo de estudos que demanda do educador ciência para saber adequar os livros às crianças, acendendo um momento propício de encanto e estimulação para a leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Rosangela N. Multiculturismo e o dialogo na Educação. In: *Multiculturismo*, p. 5-10. Recife, Construir Noticias. Ano 12 , maio / junho; 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2002.

BAUMANN, A. P. P. *Características da Formação de Professores de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco nos cursos de Pedagogia e Matemática*. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

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

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 02 de dezembro de 2019.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010 (coleção consciência em debate /coordenada por Vera Lucia Benedito)

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, V. 31, n. 113, p. 1355-79, out-dez 2010.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. *Metodologia da pesquisa*: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

SANTOS, Adeilma Machado dos. A literatura negro brasileira como propiciadora de uma educação para as relações étnicas raciais: uma fenda no cânone. 2017. 112 p II color. UEBP.

SAVIANI, D. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: Vicissitudes dos dois últimos séculos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, V. 14, n. 40, p. 143-55, jan.-abr. 2009.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil*: história e identidade. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, dez. 2002, V. 23. n. 81, p. 141-60.

STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini *et at*. (Org.). *Literatura infantojuvenil*. Londrina: Editora Distribuidora Educacional S.A , 2015. 192p.

TALAMINI, Jaqueline L. *O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental*: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais.108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE SOBRE A ESCRITA E SUAS MARCAS

Marcos de Jesus Santa Barbara (FFP-UERJ)
marcosjjjbarbara@gmail.com
Jose Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

As linguagens oral e escrita são objeto de estudo permanente para aqueles que se preocupam em estudar a natureza de cada uma delas e compreender as relações que elas mantêm entre si. Essa comunicação visa discutir sobre as influências da oralidade sobre a escrita de redações argumentativas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, mostrando algumas marcas da oralidade em textos argumentativos.

Palavras-chave:
Redação escolar. Marcas da oralidade. Oralidade e escrita.

RÉSUMÉ

Les langues orales et écrites font l'objet d'une étude permanente pour ceux qui souhaitent étudier la nature de chacun et comprendre les relations qu'ils entretiennent entre eux. Cette relation se traduit par une similitude entre les deux pratiques sociales, en raison de l'influence que l'une a sur l'autre. Par conséquent, il est très courant de trouver des marques d'oralité dans les productions écrites des apprentis qui commencent à pratiquer l'écriture. Cet article vise donc à discuter de l'influence de l'oralité sur la rédaction d'essais argumentatifs par les élèves de 9e année, montrant quelques marques d'oralité dans les textes argumentatifs.

Mots-clés:
Écriture scolaire. Marques orales. Oralité et écriture.

1. Introdução

Desde os primeiros estudos sobre a origem das línguas, é senso comum que a língua se manifesta primeiramente na fala e, na maioria das vezes em que o homem se relaciona socialmente, ele se comunica usando a fala.

Em algumas sociedades, porém, a linguagem falada convive com a modalidade escrita. Quando isso ocorre, o homem não anula a sua fala, pelo contrário, continua usando a modalidade falada para interagir de modo informal, coloquial, momentâneo, corriqueiro etc., mas recorre à modalidade escrita para firmar regras, leis, formalizar a sua conduta soci-

al, enfim, escolarizar-se.

Diante do foi dito, em momentos distintos, a escrita passa a ser tão importante, quanto à fala para o homem, portanto, oralidade e escrita são fundamentais, sendo duas maneiras de as pessoas organizarem seus discursos, praticarem suas interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante que a outra, enfim, são práticas discursivas que não concorrem entre si. Pelo contrário, complementam-se, interrelacionam-se.

Oralidade e escrita são duas linguagens usadas de formas muito variadas pelo homem nos mais diferentes contextos da sua vida, porém é no contexto escolar que essas linguagens se destacam a ponto de merecerem um estudo mais criterioso que nos possibilite, por exemplo, observar semelhanças e diferenças entre elas ou ainda influências de uma sobre a outra.

De fato, existem duas modalidades de linguagem: a oral e a escrita. Notamos também que cada uma delas possui suas particularidades. Podemos, enfim, perceber também que existem relações profundas de semelhanças entre elas.

2. Considerações prévias

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à oralidade:

> [...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (PCNs) (1998, p. 25)

A linguagem oral é a mais usada pelo homem desde que se tem conhecimento de que ele se comunica com outros homens. Do ponto de vista das situações em que ela ocorre e da função social que ela exerce, pode-se dizer que ela é dinâmica, isto é, adapta-se à necessidade comunicativa.

A fala possui muitas características que fazem dela uma forma de linguagem muito peculiar quando comparada a outras linguagens como a corporal, a musical ou mesmo a escrita. O falante seleciona rapidamente as palavras que vai usar assim como as estruturas de pensamento que vai propor. Além dessa rapidez, a palavra usada pelo falante também o

especifica ou individualiza em relação aos outros falantes.

Conforme afirma Ong (1998):

> Algumas comunicações não orais são extremamente ricas – a gestual, por exemplo. Contudo, num sentido profundo, a linguagem, o som articulado, tem importância capital. Não apenas a comunicação, mas o próprio pensamento estão relacionados de forma absolutamente especial ao som. (ONG, 1998, p. 15)

Além de ser usada de forma rápida, a fala também parece ser flexível. Essa característica a faz transitar entre o formalismo ou o coloquialismo, dependendo do contexto social em que o falante esteja inserido ou da forma como ele queira se comportar.

Se fizermos uma simples comparação da fala com a escrita, podemos inferir da associação das característica acima relacionadas à oralidade que a ela tem sua origem muito antes da escrita. O surgimento da linguagem oral se confunde com o surgimento do próprio homem, a ponto não fazer muito sentido dissociá-los.

A fala também está relacionada aos critérios de envolvimento ou distanciamento, valendo-se muito do primeiro. O envolvimento pode ser: com os outros (audiência), consigo mesmo (pessoal) ou com a realidade (situacional).

A fala, enfim, apresenta uma natureza pautada em características muito peculiares que, a primeira vista não nos parecem bem definidas, mas que, quando começamos a pesquisar, ficam bem claras e passíveis de observação.

Koch (2018) apresenta para nós uma lista de características da linguagem falada e da linguagem escrita. Convém-nos citar agora as características da primeira: contextualizada, implícita, redundante, não planejada, com predominância do "modus pragmático", fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com pouca densidade informacional, com predominância de frases curtas, simples ou coordenadas, com pequena frequência de passivas, com poucas nominalizações e com menor densidade lexical.

Com base em Koch, compreendemos que nem todas as características citadas acima são exclusivamente próprias da fala e que elas foram identificadas com base em um parâmetro de língua escrita ideal pautado na gramática normativa.

Selecionando as características citadas, Koch afirma que a fala

tem por natureza ser:

> (1) "não planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional, (2) apresenta-se *em se fazendo*, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a pôr a nu o próprio processo de sua construção. (3) o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional... (4) o texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua. (KOCH, 2018, p. 16-7)

Ao contrário da fala, a escrita tem sido vista pelos seus estudiosos, tradicionalmente, como uma modalidade mais independente, isto é, mais livre, mais autônoma, ou, como escreve Ong (1998), "um discurso que não pode ser diretamente questionado ou contestado, como o oral, porque foi separado de seu autor".

Olhando-a pelo ponto de vista histórico, a escrita é indubitavelmente formada por símbolos que fazem correspondência com unidades sonoras da língua falada. Essa relação é bastante complexa ao longo dos tempos. A própria escrita se modificou muito ao longo dos anos e passou por várias fazes como: a escrita pictográfica, os ideogramas, a escrita cuneiforme e outras até chegar à alfabética.

No caso da língua portuguesa, essa relação entre o menor som da língua, o fonema, e a letra, a representação escrita do fonema, nem sempre é perfeita, criando, para seus usuários, várias dificuldades de uso e de compreensão estrutural da língua.

Na escrita do Chinês, para fazermos uma breve comparação, há unidades de significado, pictogramas e ideogramas em que a correspondência se dá entre o sinal (ou símbolo). Por conseguinte, a escrita pode ser definida como a arte da produção ou codificação de símbolos na forma própria, com espaços próprios, na sequência e com direção próprias.

A aquisição da linguagem escrita, para o homem, é fato que vem depois do domínio da fala. Ela geralmente é aprendida na escola por meio de comparações com a fala e com recursos como o livro para o registro das letras.

O homem é treinado culturalmente a ouvir e a representar esses sons por um sistema escrito abstrato que passa a formar, conforme afirmou Saussure, um signo linguístico dotado de significante e significado. O seu domínio requer da criança um alto grau de abstração. Talvez seja precisamente por isso que elas não conseguem identificar a escrita com suas próprias experiências, mas precisam dos significados já construídos

cultural e socialmente.

A abstração como característica da comunicação escrita é intensificada, cada vez mais, quando levamos em consideração a falta de um contexto comunicativo natural. Em outras palavras, não precisamos do interlocutor em tempo real para nos comunicarmos pela escrita. Basta deixarmos o texto em lugar acessível e seguro.

A habilidade de se usar a escrita como um meio adicional à fala é aprendido por meio de um esforço consciente em resposta a um ensinamento. Ficou historicamente evidente para o homem que a escrita deve ser uma atividade que vem em segundo lugar em relação à fala e que não surge naturalmente como consequência de uma interação e com objetivos sociais bem distintos.

Do ponto de vista cognitivo, a escrita é uma habilidade aprendida socialmente e não adquirida inatamente. É por meio de relações cognitivas que a criança vai juntando as letras e formando significados. Ela vai aprendendo as palavras por suas características morfológicas e depois sintáticas, concomitantemente aos valores semânticos que as outras pessoas (pai, mãe, parentes mais próximos, professores etc.), ou os meios de comunicação de massa vão lhe passando, ou ela mesma vai criando por si própria e forma grupos de palavras.

Vimos nos parágrafos acima que oralidade e escrita surgiram em tempos diferentes, sendo a primeira uma linguagem inata do ser humano e a segunda uma "tecnologia", como afirma Ong (1998, p. 93).

No primeiro momento de estudo da oralidade e da escrita, autores como Bloomfield dizia "a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis" (1933, p. 21).

Em momentos posteriores, o conceito de Bloomfield é questionado. Como afirma Fillmore, "a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face" (1981, p. 153). Os linguistas começam a enchegar a autonomia entre essas linguagens.

Atualmente, os linguistas estão preocupados em pesquisar quais as imfluências mútuas que existem entre a oralidade e a escrita. Conforme, em pesquisa recente, afirma Botelho (2012):

> Após a análise dos dados, o produto mostrou-se revelador: características de uma são encontradas na outra ao par de suas características particulares. E dependendo do estágio de contato com a oralidade e a escrita em que se encontra o produtor (falante-escritor), tais

influências são ainda mais sentidas. BOTELHO, 2012, p. 59)

Convencidos do olhar apurado de Botelho sobre os fenômenos linguísticos atuais que envolvem oralidade e escrita, podemos constatar a influência que a linguagem oral tem sobre a linguagem escrita.

3. Aplicação dos princípios básicos: um breve análise

Para ilustrar a constatação acima, fazemos uma breve análise de um texto de Oswald de Andrade:

> Vício da fala
> Para dizerem milho dizem mio
> Para melhor dizem mió
> Para pior pió
> Para telha dizem teia
> Para telhado dizem teiado
> E vão fazendo telhados.
> (Oswald de Andrade)

Há várias formas de se fazer a leitura de um texto. Algumas consideram importante que o leitor tenha um conhecimento prévio sobre o autor da obra, enquanto outras não permitem que se leve em consideração o autor. Algumas partem do princípio de que o texto se esgota em si mesmo, isto é, que a leitura deve ser feita de modo objetivo. Por outro lado, muitas defendem a tese da leitura subjetiva, ou seja, de que a leitura de um texto só faz sentido quando o leitor o transforma, usando a sua subjetividade.

Com a finalidade de observar as influências da oralidade sobre a escrita, apontando algumas marcas da oralidade, faremos a interpretação do texto "Vício da fala", levando em conta o texto em si, sua forma e sua linguagem.

Diante do que foi dito acima, verificamos que o texto demonstra que a oralidade influencia a escrita por meio da marca de se escrever como se fala, ou seja, uma pronúncia simplificada de palavras ou expressões que tanto crianças, quanto adultos sem letramento pode fazer, levam a uma escrita fora da norma padrão da língua. Por exemplo: "Para dizerem milho dizem mio"

Sabemos que são muitos os fatores que influenciam o modo como as linguagens se ajustam às circunstâncias do ato da comunicação e da escrita. Por exemplo, não se fala do mesmo modo com um adulto e com

uma criança, nem tão pouco se fala do mesmo jeito em uma igreja, como se fala em uma conversa entre amigos.

No texto em análise, está evidente uma construção dicotômica envolvendo os critérios formalidade e informalidade, traduzidos na influência da oralidade sobre a escrita e registrados pela marca "segmentação gráfica".

Verificamos que essa influência da oralidade sobre a escrita é muito ocorrente, pois é comum em textos de alunos em fase de adequação com a oralidade e a escrita, a redução de palavras e/ou expressões, que fogem gradativamente da forma normativa da língua, isto é, da regra do "bem falar" e do "bem escrever".

Convém agora dizermos que as variações linguísticas pressupõem a existência de formas linguísticas denominadas variantes, isto é, formas diferentes de se registrar um mesmo significado em um mesmo contexto, e, com o mesmo valor de verdade.

As marcas significativas de oralidade na escrita, em sua maioria, são decorrentes das variações sociais e, consequentemente, de um preconceito linguístico intrínseco. No texto em análise, essa diferença social é explicitada exatamente por essa marca de oralidade, não cabendo julgamento nesse caso de qualquer tipo de preconceito, mas sim a interpretação do uso da espontaneidade.

De acordo com Cagliari:

> É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem suas histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita. (CAGLIARI, 1997, p. 146)

Desse modo, compete à escola dar possibilidade ao jovem, em sua fase de aprendizagem da leitura e da escrita, identificar as variações das modalidades não padrão e da modalidade padrão, para saber usá-los nas situações em que eles forem solicitados, pois desta forma, os alunos podem conhecer melhor a língua que falam e que virão a escrever.

No texto em análise, percebemos a necessidade do registro informal das palavras para indicar a influência da oralidade (milho/mio, melhor/mio, pior/pio, telha/teia e telhado/teiado).

Com isso, é perceptível o grau de complexidade de se desvincular da norma padrão. Tais registros ocorrem no texto para manter a tensão da

dicotomia formalidade/informalidade em um tom de elevada proximidade das formas como se fala e se escreve.

Diante desse fenômeno de variação linguística, ao se deparar com tipos de registros semelhantes na sala de aula, é importante que o professor se posicione claramente de forma imparcial para que esse tipo de variações não seja visto de forma preconceituosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa propõem que a escola deve eleger em seu conteúdo escolar a liguagem oral e a linguagem escrita. O estudo da linguagem oral deve garantir que as atividades em sala de aula envolvam fala, escuta e reflexão:

> É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (PCN?s (1998, p. 82)

Como podemos perceber, cabe à escola trabalhar as diversas expressões da língua, oferecendo valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de levar em consideração a questão dos registros regionais, as variantes linguísticas, como, por exemplo, o modo de comunicação das pessoas socioeconomicamente desprovidas.

Notamos que, quando o texto apresenta o verso "E vão fazendo telhados", ele sugere um grande respeito pelos falantes, valorizando-os pela importância de sua função social que é construir casas. Também se pode inferir uma metáfora: "E vão utilizando a língua, construindo as suas estruturas linguísticas e se fazendo comunicar."

É possível percebermos que o problema não está na escolha de "teiado", porém na influência da oralidade exposta na marca de diferença que existe entre os que enunciam as duas formas da mesma palavra. Tem prestígio social o que enuncia a forma "telhado", em detrimento dos que usam "teiado". É notório, entretanto, para efeito de análise do texto que a maneira como o texto apresenta a fala serve com pano de fundo para o importante que é a função indispensável que os iletrados exercem na sociedade.

Nesse sentido, o papel do professor não deve ser o de falar ao aluno sobre sua visão de mundo ou lhe impor uma visão, mas sim o de apresentar as visões contidas no texto de forma imparcial. Assim, professor e aluno estarão sempre construindo o conhecimento e compreendendo melhor os fenômenos da linguagem e da língua, sua constituição sócio-histórica e relação com alfabetização e letramento.

Segundo Paulo Freire:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Nessa perspectiva, acreditamos um bom ensino da língua passa pelo entendimento da influência da oralidade sobre a escrita e vice-versa. O processo de aquisição da oralidade e de escrita deve ser respeitado e trabalhado inteligentemente, mostrando para o aluno que existem muitas possibilidades de estudo.

4. Consideração final

Decerto, oralidade e escrita apresentam características muito peculiares, porque surgem em tempos distintos da vida do homem, e, principalmente, por se efetivarem de modos diferentes, já que seus processos são diferentes.

As diferenças entre as linguagens oral e escrita existem de fato, porém é inegável também que há semelhanças entre elas, uma vez que se podem constar as influências de uma sobre a outra em diferentes estágios do desenvolvimento linguísto de seus usuários.

Logo, este trabalho teve como objetivo evidenciar a influencia da linguagem oral sobre a linguagem escrita. Para isso, apresentamos conceitos e fizemos uma pequena análise do texto Vício da língua.

Diante disso, cabe ao professor atentar-se e realizar atividades em que o aluno perceba que existem textos que são tipicamente escritos, outros que são tipicamente falados e mais outros que se configuram por meio da utilização de características e da influência mútua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ANDRAD, Oswald de. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

BECHARA, Evanildo. A Correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: José C. Azeredo (Org.). *Língua em debate*: conhecimento e ensino, Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 11-8.

BOTELHO, José Mário. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai-SP: Paco, 2012.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. In: *Filologia, Linguística e Ensino*. Tomo 2, V. IX, n. 03. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2005. p. 30-42

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: *Produção e Edição de Textos*. V. VIII, n. 7. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2004. p. 57-69

_____. O isomorfismo entre as modalidades da língua. In: *Discurso e Língua Falada*. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2003. p. 157-77

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BROWN, Gillian. Teaching the spoken language. In: Association Internationale de Linguistic Apliquée. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981, p. 166-82.

CÂMARA Jr., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1997.

CASTILHO, Ataliba de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita*. Trad. de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papirus, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental / MEC, 1998.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

A INSULAÇÃO DOS ESTUDOS DE LINGUAGEM ÀS CONTRIBUIÇÕES COMPORTAMENTAIS

Paulo Vitor Rosa Mota (UFMS)
paulosnewton@gmail.com

RESUMO

Propõe-se neste exercício de revisão teórica a hipótese de que os estudos de linguagens, e especialmente os materiais basilares utilizados nos cursos de Linguagens, permanecem insulados às contribuições de teorias behavioristas funcionalistas sobre comportamento verbal, em especial às discussões teórico-especulativas iniciadas por Skinner em seu livro *Verbal Behavior* (1957) e avançadas teórica e experimentalmente por pesquisadores da Análise do Comportamento nos anos seguintes. A explicação sugerida para este fenômeno é a ampla disseminação de ideias e argumentos cognitivistas na área de estudos linguísticos, principalmente quando consoantes à resenha de Noam Chomsky (1959). A resenha é tomada por alguns cognitivistas como refutação final à Análise do Comportamento Verbal como proposta funcional de estudo da linguagem – e por extensão à filosofia do Behaviorismo por inteiro. Analisando os argumentos incluídos na resenha de Chomsky; as réplicas de behavioristas à resenha; e as investigações em Filosofia da Ciência, propõe-se enxergar a chamada "revolução cognitivista" como um construto retórico à guisa de revolução – não obstante sua influência. Consequentemente, visa-se recuperar contribuições importantes da Análise do Comportamento para os estudos da linguagem e suas aplicações práticas, bem como indicar intersecções importantes das duas áreas de conhecimento, em especial, investigações em Pragmática e Filosofia da Linguagem.

Palavras-chave:
Behaviorismo. Linguagem. Comportamento Verbal.

ABSTRACT

This exercise of theoretical review proposes the hypothesis that language studies, and especially the basic materials used in language courses, remain insulated to the contributions of functionalist behaviorist theories about verbal behavior, especially to the theoretical-speculative discussions initiated by Skinner in his book Verbal Behavior (1957) and advanced theoretically and experimentally by behavioral analysis researchers in subsequent years. The suggested explanation for this phenomenon is the wide dissemination of Cognitivist ideas and arguments in the area of linguistic studies, especially when consonant with Noam Chomsky's (1959) review. The review is taken by some cognitivists as the final refutation of Verbal Behavior Analysis as a functional proposal for the study of language – and by extension to the philosophy of Behaviorism in its entirety. Analyzing the arguments included in Chomsky's review; the behaviorist replicas to the review; and investigations in philosophy of science, it is proposed the so-called "cognitive revolution" should be seen as a rhetorical construct in the guise of revolution – despite its influence. Consequently, the aim is to recover important contributions of Behavior Analysis to language studies and their practical applications, as well as to indicate important intersections of the two areas of knowledge, especially investigations in Pragmatics and Philosophy of Language.

Keywords:
Behaviorism. Language. Verbal Behavior.

O ano de 1957 foi certamente prolífico: inaugurou duas áreas de investigação muito distintas sobre um tópico comum: Linguagem. Um ano tão fatídico sem dúvida teria e teve repercussões em diversas áreas do conhecimento, em especial nas interessadas no fenômeno único que é a comunicação verbal humana. Fato é que uma dessas tradições acabou se tornando muito mais influente e suplantando, pelo menos em esforços teóricos e interesse de investigação, a outra. É comum que a história seja contada pelos "vencedores": suas conquistas serão celebradas com afinco, seus nomes escritos nos livros. A prerrogativa da investigação científica, no entanto, é a de um olhar crítico e atento aos fatos, na forma que aparecerem e com as consequências que trouxerem. Narrativas distintas do consenso podem emergir, portanto. É de acordo com esse olhar crítico que se parte para análise.

O propósito deste estudo é compilar, partindo de materiais considerados basilares nos estudos em Linguagem, citações às teorias behavioristas e a análise desse momento histórico de embate entre duas tradições; elencar os argumentos opostos à teoria comportamental e em prol de sua superação, em especial para a análise do comportamento verbal; analisar os argumentos encontrados; retomar contribuições que foram afastadas das discussões sobre linguagem por conta de consenso criado por esses argumentos; e sugerir interseções prováveis dos estudos de linguagem e da análise do comportamento verbal.

Para esta investigação, foram incluídos as seguintes obras para análise, seguidas da justificativa de sua escolha: O "Manual de Linguística", organizado por Mário Eduardo Martelotta em sua segunda edição, publicado em São Paulo pela editora Contexto em 2011; e "Introdução à Linguística 2 – domínios e fronteiras" organizado pelas autoras Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes, em sua quarta edição, publicada em São Paulo pela editora Cortez em 2004. Ambos se assemelham em justificativa por constarem como leitura obrigatória no edital de mestrado em Linguagens pela UFMS e a leitura de ambos é pré-requisito para a prova escrita. A terceira obra é "Introdução a Linguística I – Objetos Teóricos" organizado por José Luiz Fiorin, em sua quinta edição, publicada em São Paulo pela editora Contexto em 2007. A justificativa para este último é a inclusão deste no plano da disciplina de Linguística I da Graduação em

Letras/UFMS, sendo então ponto de partida para as discussões acerca da ciência da Língua nos módulos seguintes. As menções a teorias behavioristas nestas obras serão compiladas; argumentos frequentes serão analisados quanto à sua validade empírica ou lógica.

A investigação será iniciada pela citação de Martelotta (2011), no capítulo intitulado "Gramática Gerativa". A escolha desta citação é primeiramente pela presença da palavra "revolução", útil para análises subsequentes e para presumir a filiação ideológica às obras de Chomsky. Outra razão é a presença de várias premissas relacionadas que podem ser e serão analisadas separadamente e com as quais as outras obras traçam paralelos. Justificada sua escolha, parte-se para a análise:

> Na década de 1950 ou, mais precisamente, em 1957 - com a publicação do livro *Estruturas sintáticas* pelo lingüista norte-americano Noam Chomsky, ocorre uma nova revolução no modo como a linguagem é analisada através do surgimento da chamada *gramática gerativa*. Seu fundamento está centrado em uma profunda crítica ao behaviorismo, representado no clássico trabalho de Skinner, intitulado Verbal Behavior (1957), obra profundamente marcada pela postura mecanicista do empirismo. (MARTELOTTA, 2010, p. 58) (grifo do autor)

De fato, a publicação de Chomsky foi extremamente influente e popular, fortalecida também pela publicação de *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior* (1959), doravante *Resenha*, dirigida à obra de Skinner, publicada dois anos depois e suplantando, para muitos (Chomsky incluso) o paradigma behaviorista. Algumas considerações, no entanto, são necessárias. Como anteriormente indicado esta citação provê várias premissas de interesse para investigação. A saber: (I) O empirismo é mecanicista; (II) O trabalho de Skinner (1957) também é mecanicista; (III) o behaviorismo como tradição é representado no *Verbal Behavior* (1957) e por Skinner de maneira geral; (IV) a gramática gerativa é "centrada em uma profunda crítica ao behaviorismo": a *Resenha* de Chomsky; (V) a análise chomskyana da linguagem, iniciada em 1957 e impulsionada pela *Resenha* foi uma revolução.

A primeira premissa (I) será analisada com maior atenção em breve, no contexto das críticas da *Resenha* (1959). Para entender as premissas (II) e (III), é necessário atentar-se para outros trechos da mesma obra, notadamente o capítulo "Estruturalismo", seção "A corrente norte-americana". Esta corrente é representada "pelas ideias de Leonard Bloomfield, desenvolvidas e sistematizadas sob o rótulo de (...) linguística distribucional" (MARTELOTTA 2010 p. 123). Segundo Martelotta (2010, p. 123), a teoria distribucional é desenvolvida em paralelo com a

de Saussure na Europa, embora possua muitas convergências que justificam sua classificação sob a égide do estruturalismo. Essas características motivam a caracterização seguinte:

> Essa postura mecanicista da linguística de Bloomfield apoia-se na psicologia behaviorista fortemente difundida nos Estados Unidos a partir de 1920, que tem Skinner como um de seus maiores teóricos. Ao tomar o próprio comportamento como objeto de estudo da psicologia, e não como indicador de alguma outra coisa que se expresse por ele ou através dele, o behaviorismo rompe com a compreensão de que as impressões, criadas na mente do homem pelos objetos e eventos, geram seu comportamento. Segundo essa corrente, o comportamento humano é totalmente explicável e, portanto, previsível a partir das situações em que se manifesta independentemente de qualquer fator interno. Logo, ele pode ser compreendido como o conjunto de uma excitação ou estímulo e de uma resposta ou ação. (MARTELOTTA 2010 p. 124)

Um behaviorismo começa a ser difundido como tradição de fato a partir da publicação de *Psychology as the Behaviorist Sees It* (1913) de John Watson. É deste behaviorismo a que a citação parece se referir, em especial quando inclui que segundo essa corrente o comportamento pode ser compreendido como estímulo-resposta. Foi deste primeiro behaviorismo que surgiram o behaviorismo intencional de Tolman, o behaviorismo de *drive* de Hull, e o behaviorismo radical de Skinner. Essa tradição diversa foi sem dúvida influência importante na teoria estruturalista distributiva de Leonard Bloomfield, citado acima. O próprio Bloomfield se auto-declara behaviorista. A relação de Bloomfield e Skinner, no entanto, não é tão óbvia quanto parece e serem os dois historicamente influenciados pela mesma tradição não é critério suficiente para propor a equivalência de suas ideias. Quanto à linguagem:

> Para Bloomfield, a relação entre estímulos antecedentes e fala, bem como entre estímulos verbais gerados pela fala e a reação do ouvinte a eles, é possibilitada pelo mecanismo de substituição, encontrado no modelo pavloviano de reflexos (Skinner, 1953, p. 53). Para Skinner, a relação entre fala e eventos ambientais caracteriza o comportamento operante. (PASSOS, MATOS 2007, p 141)

Bloomfield é passível de classificação como "mecanicista" especialmente se este conceito for análogo a "psicologia estímulo-resposta". Skinner, porém, não o é, embora essa atribuição exista (II). No trecho a seguir, a relação do behaviorismo com Bloomfield é afirmada novamente:

> As formulações propostas por Bloomfield sob a inspiração do behaviorismo representaram, nos estudos lingüísticos desenvolvidos nos Estados Unidos durante as primeiras décadas do século xx, uma oposição às

> ideias mentalistas que defendiam que a fala deveria ser explicada como um efeito dos pensamentos (intenções, crenças, sentimentos) do sujeito falante. (MARTELOTTA, 2011, p. 125)

Vários "behaviorismos" compartilham da oposição ao mentalismo: é o caso de Watson, Skinner, Hull, Bloomfield, mas não é o caso de Tolman, por exemplo. Quanto da aceitação da fala como causada por pensamentos, para Watson isso não seria possível por questões metodológicas: não se podem incluir processos internos não acessíveis pela observação consensual. Para Skinner essas limitações não eram mais necessárias: o que não poderia ocorrer era uma entidade não natural como a mente que causasse comportamentos naturais, mas isso não o impedia de tratar pensamentos, sentimentos e outros eventos encobertos como sendo da mesma natureza que eventos públicos. Nesta obra ele se distancia das teorias de Tolman e Hull e formaliza o papel do reforço (Relações R) para além do papel dos reflexos (Relações S). A análise de relações funcionais defendida por Skinner também o afasta das ideias de Bloomfield. Hübner, Moreira (2012), afirmam que a atribuição a Skinner de títulos como "mecanicista", "simplista", "reducionista", "psicologia estímulo–resposta" (...) são feitas geralmente tendo como referência concepções behavioristas ultrapassadas" (CHIESA 1994/2006 *apud* HÜBNER, MOREIRA 2012 p. 3). Interpretar, como em (II) o *Verbal Behavio*r (1957) como sendo também mecanicista, implicaria um regresso na teoria de Skinner; interpretar, como em (III), que ele e sua obra representa o behaviorismo, seria um erro de categoria.

Na citação inicial, Martelotta (2011) fala da ascensão da gramática gerativa como fundamentada na "profunda" crítica ao behaviorismo (IV). Dois anos após a publicação de seu livro *Syntactic Structures* (1957), em que propôs a gramática gerativa, o jovem Chomsky pôs-se a criticar a obra de Skinner. A *Resenha* (1959) e o teor de sua crítica são frequentemente adjetivadas e não foi exceção nas obras analisadas. Além de "profunda crítica" (p. 58), encontra-se em Martelotta (2011) "radical e impiedosa crítica" (p.128) e em Mussalim, Bentes (2004) tem-se "devastadora resenha" (p.). Em uma das obras a ideia é de que "se o behaviorismo *deve ser abandonado, como de fato foi* após a publicação da resenha de Chomsky, o gerativismo se apresenta como um modelo capaz de superá-lo e substituí-lo" (MARTELOTTA 2010, p. 129, grifo nosso). Tendo em vista essa afirmação, a resenha deve ter sido extremamente eficaz em garantir a sobrevivência do gerativismo chomskiano. Quais os argumentos, então, da profunda, radical, impiedosa e devastadora resenha?

Dentro da premissa (IV), a primeira crítica (1) está presente tanto nas obras sob análise como na *Resenha* (1959): a rejeição da "projeção das evidências skinnerianas, provenientes de experimentos laboratoriais com animais, para a linguagem humana" (MUSSALIM, BENTES p. 207). A proposta de Skinner (1957) era, como ele mesmo admite, um "exercício de interpretação do que uma extrapolação quantitativa de resultados experimentais rigorosos" (SKINNER 1957 p. 11), portanto "não se pode criticar um autor por aquilo que ele não se propôs a fazer" (JUSTI, ARAUJO 2004, p. 3). A objeção seria válida apenas se a realidade do laboratório e da "vida real" obedecessem a leis naturais distintas como aponta MacCorquodale (1970). Todavia, se aceitarmos essa premissa, "somos obrigados a abrir mão de toda a Psicologia Experimental, inclusive parte da Psicologia Cognitiva" (JUSTI, ARAUJO, 2004 p. 3). A aceitação da crítica (1) possui implicações graves para esta ciência como um todo, como demonstrado.

A segunda questão principal (2) do argumento de Chomsky contra o behaviorismo (IV) é uma de aquisição, o que justifica a afirmação de Mussalim, Bentes (2004 p. 207) de que "se torna difícil discriminar sua teoria da linguagem de sua visão da aquisição da linguagem". Logo, para determinar a refutação do behaviorismo por Chomsky precisamos analisar a aquisição. O argumento principal utilizado por Chomsky e seguidores é o da "pobreza de estímulos". Este argumento (2) foi avaliado em sua forma lógica por King (2015) citando Pullum & Scholz (2002)[18]. O argumento se estrutura da seguinte forma: (A) crianças aprendem a língua a partir dos dados da experiência (estímulos externos) OU por aprendizagem inata (como defende Chomsky); (B) se por experiência, crianças não aprendem nada a que não tenham sido expostas; (C) crianças aprendem verbalizações às quais não foram expostas; (D) logo, crianças não aprendem a língua a partir dos dados da experiência; (E) conclui-se que aprendem por aprendizagem inata.

Não é difícil encontrar nas obras sob análise raciocínios análogos a este argumento e suas premissas: Mussalim e Bentes (2004) tem retórica cuidadosa e inclusiva ao tratar da aquisição, citando sempre Chomsky ao defender as ideias inatistas, bem como incluindo críticas de outras a-

[18] Segue-se a escolha de King (2015) e Pullum, Schulz (2002) citados naquela obra, em analisar o argumento considerado mais forte na defesa do nativismo, relevante no contraponto que estabelece com o empirismo/behaviorismo na aquisição e por não caberem no escopo do artigo as vicissitudes dos paradigmas gerativos, cognitivos e inatistas.

bordagens,[19] embora, como vimos, tratem a *Resenha* como "devastadora". *Manual de Linguística* favorece explicitamente "a hipótese do inatismo, porque sua descrição aprofunda algumas noções da linha teórica gerativista, corrente bastante estudada nos cursos de letras.", já no início do capítulo sobre aquisição. (MARTELOTTA, 2010 p.) *Introdução a Linguística I* (2002), opõe-se à proposta behaviorista e empírica na premissa (A), por esta não propor um "componente estruturador, organizador, que possa estar trabalhando junto com os dados (experiência) na construção da gramática" (FIORIN 2002, p. 217) e porque os dados linguísticos da experiência são um problema para a teoria por conta da "rapidez do processo" e que:

> [...] se o aprendizado se dá por imitação, seria esperado um tempo muito maior de exposição à língua para que a criança adquirisse um repertório suficiente de frases para que pudéssemos dizer que ela 'aprendeu' a língua. (FIORIN 2012 p. 218)

Um problema com esse argumento é que o behaviorismo não postula, a imitação (mecanicista) como o único processo envolvido na aquisição. Segundo Hübner e Moreira (2012, p. 171) "algumas características são consideradas inatas ou típicas da natureza humana [...] tal como o balbucio dos bebês humanos" com a ressalva de que "grande parte dos comportamentos humanos são modelados na cultura". Temos portanto que "[o] bebê emite diferentes sons aleatoriamente" (p. 6) que também podem ser modelados sucessivamente pelos pais para topografias desejadas. Outro problema é que para postular que o tempo esperado precisa ser maior para possibilitar aprendizagem por dados, precisamos testar a premissa (C). A principal ilustração de (C) para Chomsky é a da inversão sujeito-auxiliar, presente principalmente na formação de perguntas em inglês: se a criança não é exposta à estrutura de inversão, ela só pode aprendê-la a partir de estruturas inatas. Baseado na afirmação de Chomsky de que as sentenças às quais uma criança estaria exposta para aprender estruturas é tão rara que ela "pode passar a vida inteira ou muito dela" sem tê-las encontrado (CHOMSKY, 1975), Pullum e Scholz (2002) se detiveram em criar um *corpus* que mostrasse que as estruturas na reali-

[19] Serão omitidas as críticas, mencionadas por Mussalim, Bentes (2004), que as vertentes teóricas do cognitivismo construtivistas e o interacionismo social fazem aos trabalhos gerativistas, embora mencioná-las seja importante para não pressupor um discurso consensual sobre aquisição. O foco na teoria nativista para a aquisição se deve à sua relação de oposição e crítica ao programa de pesquisa comportamental. Uma análise mais profunda das diferentes abordagens para aquisição não caberia no escopo do artigo.

dade seriam muito comuns. Inspirado pelo estudo de Pullum e Scholz (2002), no mesmo ano Sampson (2002) buscou replicar os resultados do experimento, resolvendo algumas dificuldades de seus antecessores por se basear em dados do *British National Corpus*, um arquivo com 4,2 milhões de amostras verbais cotidianas, incluindo interações entre pais e crianças. Quanto à presença da estrutura de inversão, o autor calculou uma estimativa prudente, excluindo casos que pudessem ser controversos, totalizando 23 exemplos.

Ambos autores se basearam nos estudos de Hart e Risley (1995) citados em King (2015), que quantificaram a produção e o uso da língua de 42 crianças durante três anos, avaliando a influência do fator sócio-econômico e calculando a diferença de repertório entre classes adjacentes como sendo da ordem de 10 milhões de palavras. Seus achados foram corroborados pelos de Hoff e Ginsberg, 1998; Hoff, 2003; Huttenlocher *et al*., 2010; e Ginkerson, 2017. Nesta amostragem, calculando segundo Pullum e Scholz (2002) uma criança teria acesso a uma estrutura relevante de inversão por volta de 7 vezes ao dia. Corrigindo os valores para o estudo de Sampson (2002), a estrutura de inversão ocorre pelo menos uma vez a cada dez dias. A publicação de Sampson (2002) citada em King (2015) é por essa razão denominada *Exploring the Richness of Stimuli*. Argumento similar pela riqueza de estímulos é encontrado em Baum (2006) segundo o qual as gravações de interações assimétricas de razão 4:1 entre mãe e filha foram analisadas por Moerk (1983) e o cálculo chegou a 10 mil sentenças-modelo por dia (BAUM 2006 p. 140).

Sob a teoria nativista recai então o questionamento: seriam esses dados linguísticos suficientes para aprender a estrutura? E se não forem, por que não o são? Como isso se pode explicar? Aos anti-nativistas, por outro lado, pode ser cobrada a explicação de como a estrutura relevante pode ser aprendida tendo a criança acesso apenas aos dados linguísticos. Já existem, porém programas que aprendem com menos dados dos que é disponível para as crianças. Clark e Eyraud (2007); Perfors, Tenenbraum e Regier (2006); Reali e Christiansen (2005) são alguns exemplos citados em King (2015). Se é possível uma aprendizagem por meio de dados, de acordo com Quine e Skinner, esta deve ser não "passiva", como alguns nativistas podem tentar classificá-la, mas sujeita a processos de analogia, indução (generalização), reforço, punição, modelagem. (QUINE 1960 *apud* KING 2015 p. 42; SKINNER 1953 *apud* HUBNER; MOREIRA 2012, p. 36, 80, 177 201).

Essas relações são abundantes na manutenção de comportamentos verbais adequados e na eliminação de inadequações (agramaticalidades). A principal defesa nativista é o argumento de que não haveria como a criança determinar quais sentenças são gramaticais ou não sem um conhecimento inato das estruturas adequadas e inadequadas, pois as crianças não aprendem por instrução explícita, como afirmam Brown e Hanlon 1970 citados em King 2015. No entanto, apesar de Chomsky e outros em sua esteira acreditarem que segundo Skinner o reforçamento vagaroso/cuidadoso/meticuloso seja necessário para aquisição e manutenção do comportamento verbal (CHOMSKY, 1959, p. 39, 42, 42), esta afirmação é falsa e os que a fazem não a encontram na obra de Skinner (MACCORQUODALE, 1970 p. 87). O behaviorismo não propõe que reforço ou punição sejam explícitos, como afirmam MacCorquodale (1970) (acima) e também Hübner e Moreira (2012 p. 137) e Baum (2006, p. 140, 165, 171). Logo, este argumento não descarta a contribuição comportamental para a aquisição de sentenças gramaticais. De fato, como mostram Chouinard e Clark (2003) citados em King (2015), adultos administram punições implícitas por meio da reformulações de erros das crianças que indicam-nas que um erro foi cometido, que erro foi este e qual a forma de corrigi-lo. Uma porcentagem significativa dessas correções implícitas são detectadas pelas crianças e levam ao uso de correções. Este comportamento verbal por parte dos adultos pode portanto ser visto como punições [positivas implícitas] que diminuem a quantidade de erros gramaticais que a criança comete (KING, 2006, p. 57).

Outro mecanismo para eliminação de comportamentos verbais pela criança é a punição negativa da falta de recompensas a determinada verbalização em comparação com outras, positivamente reforçadas. Quine apontaria segundo King (2015) e em consonância com as ideias de Skinner, que o comportamento verbal da criança, por exemplo "ma", pode surgir em meio a vários estímulos, que não só a face da mãe, mas também o som da própria voz dizendo "ma" ou um estímulo-neutro na forma de uma leve brisa simultânea a essa interação (KING, 2015). A princípio o efeito será de aumento da frequência da verbalização em todos esses contextos, mas o reforço será provido apenas para os dois primeiros; com o reforçamento diferencial, o último deve diminuir de frequência. Quine afirma ainda que se para os pais este comportamento representa imitação que consequentemente será reforçada, o bebê é modificado tanto para aumentar tanto sua verbalização quanto o comportamento de imitar os pais. Esse é um exemplo de modelagem por aproximações sucessivas, ou seja, o reforço diferencial pelos pais, que conhecem a to-

pografia/estrutura final e reforçam positivamente apenas as verbalizações que se aproximem cada vez mais desta topografia desejável. Com o tempo e "na medida em que seu desenvolvimento anátomo-fisiológico possibilitar, o pequeno [passa] a emitir vocalizações gradualmente mais próximas de "mamãe". (HÜBNER; MOREIRA, 2012, p. 36).

O argumento (2) é inconsistente uma vez que a conclusão (E) não emerge de suas premissas já que (C) não é verdadeira. Nas palavras de King (2015):

> O argumento da pobreza de estímulos não é fundamentado empiricamente e portanto não falsifica modelos comportamentais de aquisição da língua. Experimentos que tentam mostrar que reforço e indução não tem um papel na aquisição se mostraram empiricamente inadequados. (KING 2015 p. 59)[20]

A terceira crítica (3) a ser analisada em (IV) é a que trata do behaviorismo como inapto para explicar o comportamento verbal novo: a geratividade verbal. Uma falha irremediável para Chomsky, para quem este era o critério da "diferenciação entre os seres humanos e os demais animais" (BANDINI; ROSE 2010 p. 21). Já foi atestado que "para Chomsky, Skinner em nada se diferenciava dos seguidores do modelo S-R" (*Ibid*. p. 31) e como, entre outros fatores, a associação de Skinner com Bloomfield e outros seguidores deste modelo é equivocada e induz ao erro de categorizar a teoria skinneriana também como mecanicista, simplista, limitada, etc. Nas obras sob análise esse argumento também é presente: o behaviorismo tem dificuldade em "explicar como produzimos e compreendemos sentenças nunca ouvidas antes" (FIORIN, 2002 p. 217). Em Martelotta (2011) temos que:

> Na resenha, Chomsky chamou a atenção para o fato de um indivíduo humano sempre agir criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, ou seja, jamais ditas antes pelo próprio falante que as produziu ou por qualquer outro indivíduo. (MARTELOTTA, 2010 p. 128)

Como já visto na aquisição, a generalização de estímulos ou indução, propostas por Skinner e Quine, respectivamente, trataria da compreensão de sentenças inéditas cujos elementos já haviam sido reforçados. Em consonância com a interpretação já dita errônea das propostas e Skinner, considera-se a afirmação de que: "Ao contrário do que afirmou Chomsky (1959) a obra skinneriana é cheia de exemplos de procedimen-

[20] Tradução livre.

tos que podem produzir comportamento novo" (BANDINI, 2008, p. 227).

De fato, a lista de procedimentos em Bandini (2008) é extensa mas se faz necessária para este artigo ainda que de forma resumida e parafrástica. Em primeiro lugar na criação de novos repertórios, se encontra a manipulação de estímulos para evidenciar novas variáveis que por sua vez passem a controlar respostas existentes no repertório de forma inovadora ou a combinar/permutar estímulos verbais de forma randômica ou inversa; mudanças de audiência para uma menos punitiva, eliminando estímulos concorrentes ou incompatíveis; modificar os níveis de edição de verbalizações para 'entrar no clima' pode promover respostas novas. A manipulação de variáveis ou operantes verbais pode propiciar originalidade: o falante deliberadamente produziria recombinações. (*Ibid*. p. 226) Operações estabelecedoras como modificações nos níveis de privação/saciação e estados emocionais aversivos podem ocasionar a produção de novas respostas; períodos de incubação podem permitir às variáveis um arranjo melhor e sem concorrentes, possibilitando a emissão de uma resposta até então ausente. Também a modelagem por aproximação sucessiva, já mencionada ao tratar da aquisição da língua, pode gerar sentenças novas por meio de mudanças gradativas na topografia/estrutura anterior (*Ibid*. p. 227) Segundo Skinner (1957) novas respostas verbais podem ser instaladas por meio do arranjo de contingências necessárias para seu surgimento em sentido original, e.g. novos tatos instalados quando o falante aumenta sua experiência sobre o mundo; reciprocamente, o comportamento de tatear verbalmente pode ser reforçado, aumentando a experiência do falante sobre o mundo (SKINNER, 1957 *apud* BANDINI, 2008, p. 228).

Em concordância com a abundância de mecanismos para criação de novas verbalizações, conclui-se que "os argumentos contidos na *Resenha* de Chomsky não foram capazes de derrubar a proposta skinneriana de explicação da geratividade verbal" (BANDINI; ROSE, 2010, p. 39). Nosso último argumento (3)[21] a favor da premissa (IV) de refutação da teoria behaviorista pela *Resenha* não se sustenta.

[21] É prudente ressaltar que, embora este seja o último argumento analisado, de maneira alguma seria uma lista exaustiva dos argumentos propostos por Chomsky e outros ao longo dos anos. O propósito do artigo é analisar, porém, os argumentos usados para invalidar propostas comportamentais e sua presença nas obras sobre Linguagem e , especificamente.

Das premissas iniciais, portanto, sobra apenas uma a ser avaliada: (V) a de que houve uma revolução com Chomsky. Sendo a dita revolução de Chomsky baseada na oposição a teorias behaviorista de modo geral e ao empirismo na aquisição da língua especificamente, configura-se um problema de ordem epistemológica, sendo essa revolução científica e, portanto, passível de exploração pela Filosofia da Ciência. Esta proposta é avaliada minuciosamente por Donohoe, Ferguson, Naugle (2003) que incluem a justificativa de que a visão de que a psicologia viveu revoluções similares às das ciências físicas, primeiro na passagem da psicanálise para o behaviorismo que por sua vez foi superado pelo cognitivismo (*Ibid*. p. 85). Uma parte dos dados de análise são transcrições de entrevistas, feitas por Baars (1986), de 17 psicólogos e citadas na obra. (*Ibid*. p. 87) A outra parte compreende respostas de seis influentes psicólogos, citados como instrumentais para a revolução cognitiva, que foram questionados, pelos autores do estudo, acerca: de evidências empíricas e/ou conceituais negativas contra a tradição de pesquisa comportamental; evidências empíricas e/ou conceituais positivas que apoiassem a mudança de abordagem de abordagens comportamentais para a psicologia cognitiva; existência de outros indivíduos que tenham significativamente afetado o progresso da psicologia cognitiva e/ou de outros pontos de interesse importantes para capturar a significância da mudança. A todas estas questões era solicitada a citação de publicações ou pesquisadores que corroborassem suas respostas (*Ibid*. p. 86-7).

Essa base de dados foi utilizada para examinar a Revolução Cognitiva segundo propostas de Ciência Revolucionária avançadas por cinco filósofos da ciência influentes: Karl Popper, Thomas Khun, Imre Lakatos, Larry Laudan e Alan Gross (*Ibid*. p. 87). Que critérios seriam então necessários para categorizar a revolução cognitiva como uma revolução científica, segundo a Filosofia da Ciência avançada por esses autores?

Para Popper seria necessário: que a tradição de pesquisa behaviorista tivesse sido falsificada empiricamente e modelos cognitivistas tivessem resistido falsificação e fossem mais explicativos; ou, caso ambos sobrevivessem à falsificação, que o programa cognitivo contivesse mais informação empírica e fosse mais falsificável. Segundo esses critérios, propostas comportamentais não foram falsificadas por evidências empíricas; modelos cognitivos não contêm mais informações empíricas ou ‘maior poder explicativo e preditivo” e não são “logicamente mais fortes”. Segundo Kuhn, seria necessária evidência de que: a. o paradigma behaviorista se “afundou num mar de anomalias” empíricas e b. o para-

digma cognitivo preencheu o vácuo, demonstrando solucionando problemas e anomalias do paradigma anterior: o que não houve. De acordo com Lakatos, se o programa de pesquisa behaviorista tivesse deixado de produzir novas previsões ou sucessos empíricos cujos dados fortalecessem a teoria e anomalias fossem recebidas com manobras *ad hoc*, tentando salvar a teoria de falsificações em vez de avançar com teorizações novas, isso exauriria a heurística positiva e um novo programa seria necessário. A pesquisa cognitiva não demonstrou ser mais progressiva para substituir um programa comportamental "em degeneração", a recorrer de hipóteses *ad hoc*. É preciso, para Laudan, que a nova tradição: tivesse demonstrado resolver mais problemas e anomalias que frustraram a anterior ou, ademais, fosse capaz de resolver um número maior de problemas conceituais. As tradições cognitivas não excedeu as tradições de pesquisa comportamental na capacidade de resolver problemas; estas últimas não foram demonstradas como sendo inconsistentes internamente, não fizeram suposições metafísicas contrárias às doutrinas epistêmicas e metodológicas que prevaleciam e não violaram princípios dos quais faziam parte (*Ibid*. p. 85).

Por fim, a existência de uma Revolução Cognitiva é explicada não por questões claramente epistemológicas como nos autores anteriores mas segundo Gross, por uma mudança sociológica (grifo nosso), pois psicólogos que migraram pareciam convencidos de que o programa de pesquisa cognitiva era mais promissor do que o programa de pesquisa comportamental. Essa mudança não foi logicamente definida, mas foi uma função de forças persuasivas. Dois fatores são importantes para causar este fenômeno: o maior ônus persuasivo da tradição da pesquisa comportamental, mais distante da "psicologia popular" de conceitos como memória, atenção e informação, tornando a "jornada intelectual" mais árdua (*Ibid*. p. 106); e, relacionado ao primeiro, a maior persuasão retórica do paradigma cognitivo: as críticas de Chomsky, mesmo quando infundadas, influenciaram muitos (*Ibid*. p. 86).

Devido ao exposto neste artigo, sugere-se que as premissas iniciais não se sustentam, a saber: (I) Que "o empirismo é mecanicista" não se sustenta, pelo menos não na pesquisa linguística, dado o avanço das teorias empíricas para a aquisição da linguagem, não entendido como um processo de "transmissão" passivo, sobre o qual outros procedimentos atuam para seleção de comportamentos verbais; (II) O trabalho de Skinner (1957) também é mecanicista" não se sustenta devido à não filiação de Skinner a teorias mecânicas de reflexo no pensar sobre linguagem, in-

cluindo a de Bloomfield; (III) "o behaviorismo como tradição é representado no *Verbal Behavior* (1957) e por Skinner de maneira geral" não se sustenta pois a tradição gerou diversos "behaviorismos" diferentes entre si: o Behaviorismo Radical de Skinner é um deles e possui importantes especificidades; (IV) "a gramática gerativa é 'centrada em uma profunda crítica ao behaviorismo' devido a *Resenha* de Chomsky" não se sustenta com base nas réplicas de behavioristas à *Resenha* demonstrando confusão conceitual e argumentativa de Chomsky ao tratar do *Verbal Behavior* e da teoria geral de Skinner; (V) "a análise chomskyana da linguagem, iniciada em 1957 e impulsionada pela *Resenha* foi uma revolução" não se sustenta, ao menos no campo da revolução científica, caracterizando muito mais um construto retórico do que uma refutação empírica ou conceitual.

Todavia, até então, o trabalho foi de revisão conceitual, análise de premissas e desmistificação de associações. Se o behaviorismo não foi refutado, o que isso significa para os estudos em linguagens? Como tornar essa insulação permeável? Uma das possíveis maneiras de aproveitar as contribuições comportamentais é primeiro corrigir o erro de categoria. Notavelmente, esse paralelo não ocorre, devido à associação com o estruturalismo de Bloomfield, em nenhuma das instâncias de estudos funcionais da língua nas obras analisadas. Como já dito, o behaviorismo de Skinner é um de análise funcional; o funcionalismo também tem tradição nos estudos da linguagem pelo qual contribuições comportamentais podem infiltrar, tendo em vista seu foco no contexto das verbalizações e nas situações reais de comunicação.

Propõe-se que Skinner não seria alheio ao Funcionalismo dos estudos linguísticos se ele for definido como a corrente que estuda a relação entre a topografia, ou seja, "a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas" (MARTELOTTA, 2011, p. 157), se comprometendo a "[buscar] na situação comunicativa [...] a motivação para os fatos da língua" (*Ibid*. p. 157) e em "trabalhar com dados reais de fala ou escrita [em] contextos efetivos de comunicação (*Ibid*. p. 158), enxergando enunciados e textos à luz das "funções que eles desempenham na comunicação interpessoal" (*Ibid*. p. 158), considerando que "os conceitos humanos associam-se à época, à cultura" (*Ibid*. p. 158) e que essas "funções externas influenciam a organização do sistema linguístico" (*Ibid*. p. 158).

Também a Sociolinguística, influenciada também pelo Funcionalismo, possui paralelos inegáveis com uma teoria do comportamento ver-

bal uma vez que "estuda a língua em seu uso real" (*Ibid*. 141) considerando esta como "uma instituição social" (*Idem*) que "não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação" (*Idem*) e considerando seu principal fenômeno, a variação como "fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos [...] e extralinguísticos" (*Idem*)

Nas discussões pragmáticas, as interseções são ainda mais notáveis. Tanto Mussalim e Bentes (2004, p. 51-2) quanto Baum (2006 p. 36) traçam o percurso pragmático a Peirce e James. Nesta obra temos a influência do teórico pragmatista no entendimento da força da investigação científica está naquilo que ela nos permite fazer; atrelados a ideia encontrado naquela obra da "linguagem como prática social", faz sentido imaginar um percurso teórico com diálogos importantes como: as teorias de Atos de Fala avançadas por Austin e Searle como forma de agir com a língua, modificar o ambiente e ser modificado; as ideias semântico-pragmáticas de Quine, que defende que "as significações só podem ser teorizadas a partir da sua condição pragmática, o que o leva aos conceitos de indeterminação e inescrutabilidade da referência e opacidade da linguagem, muito próximos à concepção funcional de significado skinneriano, em que o significado "não é propriedade [...] da resposta verbal, mas sim [...] das condições sob as quais o comportamento ocorre" (CÓRDOVA, 2008, p. 5).

Da Pragmática para a Semântica e a Filosofia da Linguagem surge a possibilidade, já apontada por Day (1969), de complementação entre a teoria de comportamento verbal com as ideias da segunda fase de Wittgenstein, em suas *Investigações Filosóficas (1953)*, na defesa de um significado não estático, mas determinado pelo contexto e pelo uso real da língua em situações de comunicação. Também a solução para o problema da categorização segundo a teoria de semelhança familiar, citado em Mussalim e Bentes (2004, p. 39).

As interseções acima são sugeridas como forma de "desinsular" os estudos linguísticos de contribuições comportamentais, abrem possibilidades não só para interessantes e promissores nichos de investigação na área dos estudos da Linguagem mas também para, com um pouco de sorte, abrir um caminho produtivo entre as disciplinas e dissipar mitos persistentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDINI, C. S. M. *A Geratividade do Comportamento Verbal.* São Carlos: UFSCar, 2008.

BANDINI, C. S. M.; DE ROSE, J. C. C. *A Abordagem behaviorista do comportamento novo*. 1. ed. Santo André-SP: ESETec Editores Associados, 2006.

_____. *Comportamento verbal novo e comportamento criativo*: uma análise de verbal behavior.

_____. Chomsky e Skinner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem. In: *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva Campinas-SP*. Vol. XII, n. ½, 2010.

BAUM, W. M. *Compreender o behaviorismo*: comportamento, cultura e evolução. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTAGNARO, P. J. *Audiolingual Method and Behaviorism*: From Misunderstanding to Myth. Applied Linguistics. Oxford University Press 2006.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: *Language*. 35, n. 1, 1959.

CÓRDOVA, L. F. *Efeito de treino sucessivo sobre o comportamento de transposição entre os operantes verbais mando e tato*. Brasília: UnB, 2008.

DONOHOE, W.; FERGUSON, K. E.; NAUGLE, A. E. *The Structure of the Cognitive Revolution.* An examination from the Philosophy of Science. The Behavior Analyst. 26. 2003

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística I*. São Paulo: Contexto, 2010.

GREER D., KEOHANE D, *The Evolution of Verbal Behavior in Children*. SLP-ABA, 2006.

HUBNER, M. M. C., MOREIRA, M. B. *Temas clássicos da psicologia sob a ótica da análise do comportamento*. Rio de Janeiro Guanabara Koogan, 2012.

JUSTI, F. R. R.; ARAUJO S. F. Uma Avaliação das Críticas de Chomsky ao Verbal Behavior à Luz das Réplicas Behavioristas. In: *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, Brasília, V. 20 n. 3, p. 267-74, 2004

KING, D. Poverty Of Stimulus Arguments And Behaviourism. In: *Behavior and Philosophy*, 43, 38-61 (2015) Cambridge Center for Behavioral Studies.

MACCORQUODALE, K. On Chomsky's Review of Skinner's Verbal Behavior. In: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. University of Minnesota, 1970.

MARTELOTTA, M. (Org.). *Manual de Linguístic*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MUSSALIM, BENTES (Orgs). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras, v. 2, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SKINNER, B. F. *The Behavior of Organisms* New York: Appleton-Century-Crofts original publicado em 1938.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts 1957.

A LEITURA DE MUNDO DOS REFUGIADOS EM AMBIENTES DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIROS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM PERSPECTIVA

Thaiane Monsores Pereira (UVA)
thaianemonsores@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

Ao olharmos para o Brasil como referência em acolhimento ao refugiado desde 1950, podemos observar o substancial aumento de atos preconceituosos no território. Um dos principais fatores considerados para o crescimento desses atos deve-se ao "temor" de receber o desconhecido. O presente trabalho teve como objetivo apresentar, discutir e refletir sobre a leitura de mundo (Cf. FREIRE, 1989) trazida pelos refugiados para o contexto escolar brasileiro, bem como sobre as situações por eles enfrentadas desde a saída do país de origem até a chegada em nosso território, com base em uma experiência didática. Como embasamento teórico-metodológico, foram empregados Gil (2008), Prodanov (2013), Abramovich (1997), Zilberman (2003) e Bakhtin (1992). Desenvolvemos uma sequência básica de leitura fundamentada em Cosson (2014), utilizando, para tal, o livro de Adriana Carranca intitulado *Malala, a menina que queria ir à escola* (2015), para que fossem geradas valorização cultural e empatia em nossos alunos.

Palavras-chave:
Leitura. Refugiados. Sequência básica de leitura literária.

ABSTRACT

Looking at Brazil as a reference in reception since 1950, we can observe the increase of prejudiced acts in national territory. One of the major factors considered for the growth of these acts is the "fear" of receiving the unknown. The present work aimed to present, discuss and reflect on the reading of the world (Cf. FREIRE, 1989), brought by refugees to the school context, as well as on the situations they faced from leaving their country of origin until their arrival. in our territory, based on a didactic experience. As a theoretical and methodological basis, Gil (2008), Prodanov (2013), Abramovich (1997), Zilberman (2003) and Bakhtin (1992) were used. We developed a basic reading sequence based on Cosson (2014), using the book by Adriana Carranca entitled *Malala, the girl who wanted to go to school* (2015), to generate cultural appreciation and empathy for our students.

Keywords:
Reading. Refugees. Basic sequence of literary reading.

1. Introdução

A intensificação da chegada de refugiados ao território brasileiro

após 2010 gerou um grande impacto em nossa sociedade. Desde a Primavera Árabe, a vinda de sírios passou a ser algo "comum". Com a crise recente em Gana, a instabilidade política verificada na Turquia e a crise econômica na Venezuela, a presença de refugiados tem aumentado ainda mais. Apesar de ser reconhecido como um país multicultural, o Brasil tem sido espaço para manifestações de preconceito e intolerância. A origem de muitas dessas situações está no fato de que há um generalizado medo do desconhecido, reforçado pelas narrativas de estereótipos que circulam no meio social.

Mesmo sendo parte de uma sociedade reconhecidamente multiétnica e multicultural, formada a partir do encontro (certamente problemático) de muitas culturas, infelizmente fechamos os braços, levantamos muros e passamos a rejeitar o novo, criando as segregações injustificáveis e reprováveis em nosso meio. Não importa qual seja o estereótipo – "terrorista", "escravo", "morto de fome" etc. –, todos eles devem ser durante combatidos. Como educadores, causa espanto e preocupação o fato de que ataques xenofóbicos têm sido praticados inclusive em espaços escolares, o que é um provável reflexo de discursos ouvidos e de atos testemunhados no meio social de nossos alunos.

Nesse contexto, essa pesquisa partiu da premissa de que a valorização das diferentes histórias e culturas promove conhecimento complexo sobre o local de origem de nossos alunos e sobre as especificidades do espaço em que estão inseridos. Em outras palavras, a valorização da leitura de mundo dos sujeitos colabora para combater preconceitos, discursos estereotipados e atos intolerantes. Verificamos, assim, a necessidade de saber e compreender a importância da leitura do mundo dos sujeitos envolvidos para integração dos refugiados, de modo a enfrentar as principais dificuldades que os alunos refugiados vivenciam ao tentar se adaptar ao contexto escolar brasileiro, com o intuito de auxiliar os professores em sua prática docente.

Nossa pesquisa teve um caráter teórico-prático. Para esse padrão, foi necessário refletir sobre o desenvolvimento das aulas, para uma melhor análise de dados produzidos com base em uma sequência básica de leitura, fundamentada em Cosson (2014). Segundo Gil (2008, p. 57), a pesquisa teórico-prática procura: "[...] muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis". Inclusive, relatos descritos por meio de cartas dos alunos foram apresentados no fim do processo. As análises de dados foram feitas de modo indutivo, ou seja, pelo pesquisador. A partir

dessa circunstância, as considerações finais foram encaminhadas, verificando-se a importância de se ampliar a leitura de mundo para a integração do aluno refugiado no contexto escolar brasileiro.

2. Refugiados e o contexto escolar: aproximações

Para que haja uma melhor compreensão da trajetória de um refugiado na contemporaneidade, precisamos rememorar alguns fatos ocorridos na passagem para o novo milênio. Após os anos 2000, houve mudanças que alteram os olhares impactando o modo de vida e a "tentativa" de sobrevivência de um indivíduo que foi obrigatoriamente deslocado.

Muitos são os motivos para um deslocamento obrigatório. Mas, até 1945, para o recebimento de um estrangeiro forçado a sair de seu país de origem, apenas o asilo era oferecido. Segundo as concepções de Jubilut (2007, 49-50), o asilo era "limitado a questões políticas [...] Baseia-se na perseguição em si [...] Não decorrem políticas de integração local". A definição de refugiado veio em 1946, com a Organização Internacional dos Refugiados (IRO). A partir dessa data, com relação a todo aquele que é obrigado a sair do país de origem por motivos de perseguição política, religiosa, violação dos seus direitos humanos ou por guerras locais, ao buscar abrigo em outro país, este indivíduo passará a ser considerado um refugiado.

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, conhecida como Convenção de Genebra de 1951, foi aprovada em conferência especial das Nações Unidas (ONU) em 28 de julho de 1951, definindo o que é um refugiado e estabelecendo os direitos relativos ao asilo. Anos depois, a ONU reformulou o Estatuto dos Refugiados de 1951, aprovando o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, que removeria os limites geográficos e temporais que ainda subsistiam à época. O Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) passou a ter responsabilidade de manter e fazer cumprir as novas diretrizes.

Na mesma Convenção, o Brasil tornou-se referencial no acolhimento ao refugiado e, em 1988, a Constituição Federal brasileira, conhecida como Constituição Cidadã, foi aprovada. A partir de sua aprovação, todos são considerados iguais diante da lei, caso sejam residentes no país estabelecidos nos artigos (5º, 6º, 205º e 206º). Afirma-se, nessa carta constitucional, que "serão garantidos os direitos à vida, liberdade, igual-

dade; sociais a educação, saúde, moradia, assistência aos desamparados, proteção. A constituição defende a educação como um direito para todos, tendo como princípio básico a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206º).

A aproximação de um novo milênio trouxe também uma sensação esperançosa de uma possível "paz" entre os povos, mas tal sensação teve fim no dia 11 de setembro de 2011. Após o ataque às Torres Gêmeas, o presidente George W. Bush declarou guerra contra o Afeganistão e, como consequência, os números de refugiados subiram rapidamente, bem como os olhares sobre eles foram radicalmente alterados, influenciando a forma de tratamento dada a eles. Na senda das discussões de Marinucci (cf. MARINUCCI, 2013), existe o respeito pela dignidade e pelos direitos dos seres humanos em geral, pois, se esse ser humano for um deslocado ambiental, ou seja, um refugiado, ele poderá ser tratado como um "criminoso".

Mais ainda, Braga (2011, p. 8) declara que a questão do refugiado "era tratada como um problema pontual e não como assunto permanente". É possível que as organizações não tenham refletido sobre os possíveis futuros conflitos que a humanidade poderia sofrer e, principalmente, que os estereótipos teriam influências sobre os direitos humanos a ponto de desvalorizá-los. É assim que "aparece, portanto, um grande questionamento: quem tem direito a ter direitos?" (MARINUCCI, 2013, p. 6).

A falta da prática do direito é notável ao observarmos que o aumento da quantidade de refugiados fez crescer o número de casos de intolerância e xenofobia. No ano de 2017, o diretor Pietro Bartolo, responsável pelos serviços médicos do campo de migrantes localizado na Ilha de Lampedusa, Itália, em uma entrevista exclusiva à Euronews, denunciou a situação dos refugiados negros na Líbia:

> Os migrantes são torturados e as mulheres são violadas. Lidamos com casos de pessoas cuja pele foi arrancada. Passaram fome e quando chegam a Lampedusa são pele e osso. Fazem-lhes tudo isto para que não protestem. (BARTOLO, 2017)

O diretor segue dizendo: "[...] Na Líbia, depois do acordo, criaram-se campos de concentração" (*Id*., *ibid*.). As pessoas saem de seu país de origem, com o futuro incerto, procurando um local que os aceitem para recomeçar a vida, e terminam em um campo de concentração para pessoas negras, com o propósito de serem vendidos como escravos. Bartolo prossegue em sua declaração afirmando:

> É preciso entender que na Líbia, estas pessoas, especialmente os negros, não são vistas como humanos. São considerados inferiores. E pode fazer-se o que se quiser com eles. Detectámos todo o tipo de sinais de tortura: com arma de fogo, com recurso a choques elétricos, queimaduras, chicotadas, coisas inaceitáveis. Toda a Europa deveria indignar-se. (BARTOLO, 2017)[22]

As fronteiras tornaram-se inexistentes perante as tentativas de sobrevivência, e a realidade que é encontrada nos campos de refúgio não são "um sonho". Em agosto de 2018, a *BBC Brasil News*[23] publicou um artigo com o propósito de expor a situação crítica dos Médicos Sem Fronteiras e das famílias na ilha de Lesbos, Grécia. No artigo, a organização declara que "a situação está tão crítica que até crianças de 10 anos tentaram suicídio". Há superlotação no campo de refúgio e falta de provisão, ainda assim as famílias deixam o caos das guerras para revezar as noites como vigia com o receio de serem atacadas e mortas por outro grupo, seja da mesma etnia ou não, seja da mesma religião ou não.

Com o aumento desses acontecimentos, a Global Trends,[24] em parceria com a ONU e a ACNUR, passou a fazer a contabilização de refugiados, solicitantes de refúgio e asilo. O primeiro relatório oficial foi entregue e publicado em 2003, com o acesso disponível na página virtual e oficial da ACNUR. Segundo o relatório da Global Trends, a totalização, até o ano de 2003, era de aproximadamente 17 milhões de deslocados divididos entre refugiados e solicitantes de asilo. Mas relatório da Global Trends de 2017 aponta o número alarmante de deslocados no mundo que chegaram aos 68.5 milhões, sendo a Síria a origem da maior parte deles, com quase 6.3 milhões de pessoas deslocadas.

Um dos países mais buscados entre os refugiados é o Brasil. O Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) divulgou o relatório de 2017, com a comparação quantitativa dos últimos sete anos. Podemos observar que, até o ano de 2017, somente 10.145 refugiados foram reconhecidos. Entretanto, as solicitações de refúgio nos últimos sete anos passaram de 100 mil. Em 2017, foi recebida a quantidade de 33.866,

---

[22] Página de *internet* da Euronews disponível em: https://pt.euronews.com/. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

[23] Página de *internet* da BBC Brasil News disponível em: https://www.bbc.com/portuguese. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

[24] Página da *internet* da Global Trends disponível em: http://www.globaltrends.com/. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

sendo que, somente da Venezuela, foram mais de 17 mil pessoas.

Observando o contexto brasileiro, questiona-se: será que o Brasil se encontra totalmente preparado para o aumento de refugiados? Reconhecido como um povo misto desde sua constituição, será que o brasileiro irá recepcionar o refugiado e integrá-lo minimizando os obstáculos?

Quando olhamos para o nosso território, é possível encontrar algumas preocupações, pois, até os anos 2000, a maior quantidade de refugiados foi entre 1992 e 1994. Nesse período, cerca de 1.200 angolanos fugiram após as eleições (Cf. dados da ACNUR). O governo gerou projetos para lidar com a situação. Mas foram as Organizações Não Governamentais (ONGs), como a Cáritas Brasileira (organismo da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)[25], com a cooperação da ACNUR, que passaram a colocá-los em prática. O papel dessas organizações é recepcionar, auxiliar legalmente e integrar os refugiados em território brasileiro.

Sobre a integração dos refugiados no cotidiano brasileiro, vale tecer algumas palavras. Os adultos têm enfrentado obstáculos para a legalização dos diplomas e para sustentar a família. Muitos vendem comidas típicas do país ou procuram emprego em qualquer outra área. O reflexo dessa realidade foi o aumento de ambulantes de origem estrangeira. Os jovens se arriscam para concluir a faculdade e conseguirem o certificado, mas não conseguem trabalho e afirmam que o principal motivo é o fato de serem refugiados. O desespero de conseguir sustento os leva a se submeter a tudo, até mesmo ao trabalho escravo. O Ministério do Trabalho, somente em 2017, atualizou a Lista suja do Trabalho Escravo em 34 nomes, e a maioria dessas empresas utilizavam refugiados.

Segundo Mialhe e Maleiro (2016, p. 45), o governo não consegue atender a demanda intensa, e o apoio de ONGs como Cáritas tem sido fundamental para a integração dos refugiados no Brasil. Contudo, quando a criança e o adolescente refugiados terminam a passagem pela ONG e chegam ao contexto escolar brasileiro regular, eles sofrem uma mudança radical de realidade. As dificuldades começam quando o assunto não é tratado nas escolas, seguindo a falta de atualização na formação dos docentes, situação agravada com inúmeros outros os estereótipos enraizados que criam obstáculos na socialização. Devemos recordar que, de a-

[25] Página da *internet* da organização Cáritas disponível em: http://caritas.org.br/. Acesso em: 15 out. 2018.

cordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a pluralidade cultural deve ser trabalhada para gerar respeito, empatia e conhecimento (BRASIL, 2001):

> A valorização dessas vozes no cotidiano da escola implica pesquisas de cunho literário e junto à comunidade, por meio de depoimentos que muitas vezes não têm registros nas escritas de nossas histórias, como relatos de descendentes de escravos, indígenas, imigrantes, sacerdotes de diferentes cultos e religiões. (BRASIL, 2001, p. 156)

As narrativas de ódio têm sido um dos maiores problemas. Por mais que o Brasil tenha o projeto "Brasil de Braços Abertos", que indica a garantia recepção não só do governo e, sim, da sociedade brasileira, são essas ações de exclusão que têm provocado preocupação quanto ao recebimento dos estrangeiros refugiados. Adriana Carranca (2016), em palestra intitulada "Por uma narrativa pela Paz", nos faz refletir como os conceitos pré-concebidos e a falta de empatia estão enraizados em nossa cultura, dando a opção de somente uma narrativa para a realidade de um refugiado. Segundo Carranca, os preconceitos são gerados por falta de convívio, de relacionamento e pelo medo de se abrir para o novo.

Para Santos e Bahia (2016, p. 41), a segunda maior dificuldade encontrada na integração diz respeito ao choque de culturas. Os conflitos culturais são intensos e, em diferentes contextos, os hábitos e princípios de origem são altamente cobrados dentro e fora de casa. No contexto escolar, a cultura poderá se tornar um obstáculo para adaptação:

> [...] encontramos aqui o conflito entre a educação dada pelas famílias congolesas aos seus filhos e aquilo que estes vivenciam através da interação com as crianças e adolescentes brasileiros. [...] (SANTOS; BAHIA, 2016, p. 41)

Os conflitos por conta de diferenças culturais, religiosas e linguísticas possuem uma soma com a falta de preparação docente para lidar com qualquer situação que possa surgir dessa convivência intercultural. Todo o trajeto desde a saída do país de origem até a chegada ao Brasil aumenta a leitura que o indivíduo possui, e é com essa leitura de mundo – permeada por situações traumáticas – que ele irá chegar à sala de aula. Pergunta-se: Estamos realmente preparados para recepcionar tal bagagem carregada pelo aluno refugiado e abraçá-lo integralmente em nosso contexto escolar?

3. Leituras de mundo: contrastes e possíveis conexões

Antes de demonstrar a importância e os conceitos da leitura de mundo, nós iremos refletir sobre o que é leitura. Para Souza (1992, p. 22), a "leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados [...]" e "[..] ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto [...]". Ao "perceber", "atribuir significado" e "interpretar essa percepção", o leitor dialoga com o autor do texto e com a realidade em que ele se baseia, formando uma concepção crítica. O ato de ler vai além de entender e compreender os códigos emitidos pelo emissor. Conforme Barreto (2008, p. 51): "Podemos afirmar que a leitura tem grande importância na vida dos sujeitos [..]", pois ela auxilia o indivíduo a ampliar o conhecimento. Barreto (2008, p. 51) também afirma que "a partir da leitura formamos os nossos próprios conceitos e entendimentos sobre a realidade [...]".

O papel da leitura é fazer o sujeito aprender e se transformar, independentemente da forma e da circunstância em que se dá o ato da leitura. Incitar reflexões é um dos princípios da leitura, pois os questionamentos levantados através dela formam pensamentos críticos. É a leitura crítica que alcança o lado social do sujeito. Segundo Meurer (2000, p. 160):

> Ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Nesse contexto, a escola possui um papel importante para a formação desse futuro cidadão ao devolver e apresentar diversas motivações para a iniciação da leitura que funciona como um ciclo infinito de prática e aprendizagem. O aluno, no decorrer dos anos, aprenderá e praticará de modo que levará essa construção durante a sua vida influenciando na sociedade.

Ao refletirmos sobre a leitura na sala de aula e na formação do leitor, podemos notar como temos negligenciado um local tão importante para o desenvolvimento de ambos. Sobre isso, Zilberman (2003) afirma que:

> [...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Outra questão que surge ao discutir-se sobre a leitura é a necessá-

ria presença efetiva de um professor leitor. Sem um professor que tem sua leitura ativada constantemente, o aluno poderá entender que não faz a diferença entre ele aprender ou não. Segundo as concepções de Krug (2005):

> Um profissional da educação sem preparo, que pouco conhece os textos em circulação, desprovido de recursos para conduzi seus alunos ao caminho da leitura, desconhecedor de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará nesse processo. Ele, como mediador do hábito de ler, deverá proporcionar atividades práticas que se fundamentem nessa lógica, criando diferentes momentos de leitura alicerçadas em estratégias capazes de promover distintos níveis de letramento. (KRUG, 2005, p. 2)

Existe uma extrema importância em entender e compreender a leitura de mundo que o aluno possui, pois ela é a bagagem de conhecimento que ele carrega. É nela que iremos encontrar as características da realidade absorvidas pelo sujeito e os "[...] valores, crenças, gostos, que não pertencem somente ao leitor, nem tão-somente ao autor do texto, mas, sobretudo, a um conjunto sociocultural" (KRUG, 2015, p. 5).

Ao refletirmos sobre a leitura e seus conceitos, podemos passar a compreender a seguinte afirmação de Freire (1989, p. 9): "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Ou seja, o aluno, antes de chegar à sala de aula para a aprendizagem fundamentalmente teórica, traz para o contexto escolar sua experiência de vida. Assim ele conecta a leitura da palavra com seu cotidiano e a sua experiência. Mesmo que o contexto do indivíduo seja diferente do mundo da escolarização brasileira, a interpretação dele com relação ao mundo irá ampliar sua capacidade de leitura crítica.

Freire traz, ainda, a seguinte concepção: "[...] desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e leitura da palavra estão dinamicamente juntas" (FREIRE, 1989, p. 18). Deste modo, podemos ver como a leitura é importante para ter percepção crítica e social. Assim, o sujeito revelará, em sua percepção, que "a linguagem é uma prática social cotidiana que envolve experiência do relacionamento entre sujeitos" (BAKHTIN, 1992, p. 112). Essa prática é um reflexo crítico, conforme a reflexão de Torres (1981):

> [...] a partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retomo reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado.

> O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. (TORRES, 1981, p. 28-9)

A compreensão e conscientização vêm através do diálogo entre as duas leituras. O aluno poderá realizar tais leituras além dos textos escritos, pois as narrativas orais também possuem esse efeito. Ao formar leitores-ouvintes, ampliamos o conhecimento, o senso crítico e suas palavras. A leitura tem esse poder de construir, e tal constatação a torna indispensável. Nesse sentido, Freire afirma: "a 'leitura' do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem"; mas, sim, que se decifrasse ou se conduze a leitura "do mundo particular" (FREIRE, 1989, p. 11). Ao mesmo tempo, ele demonstra que um professor que entende e compreende a realidade do aluno faz a leitura da palavra dele ser a "leitura da 'palavramundo'".

Observar e analisar o contexto vivente do aluno e sua realidade escolar é um dos papeis do professor. Olhando para essas realidades, o professor poderá desenvolver métodos que provoquem o sujeito a decifrar as palavras e seus significados. Utilizar as concepções de leitura de Freire como base irá auxiliá-lo no momento de exercer o letramento e o multiletramentos na sala de aula. Por mais que o letramento e a alfabetização tenham implicações diferentes em sua origem, no contexto escolar eles andam juntos para que o aluno seja não somente capaz de escrever e ler, mas que interprete e analise utilizando também o conhecimento que foi construído em seu mundo particular.

A Pedagogia do Multiletramentos foi desenvolvida pelo New London Group para acompanhar o avanço tecnológico em 1996. O objetivo foi abordar novos métodos para que o aluno viesse aumentar as habilidades além da escrita e leitura, ampliando o uso dos textos orais e das tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) nos traz, de forma explícita, a necessidade de gerar no aluno responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, a fim de que se tomem decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018). Pesquisadores como Roxane Rojo defendem, nesse sentido, que:

> A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilin-

guagens, multiculturas. (ROJO, 2013)[26]

O New London Group, a pesquisadora Roxane Rojo e a Base Nacional Comum Curricular brasileira, mesmo em diferentes épocas e com diferentes contextos, convergem no sentido de destacar a importância de trazer novos conceitos para o contexto escolar aproximando a teoria da realidade do aluno. O mundo está cada vez mais conectado e nem sempre é por motivos bons; no caso dos refugiados, o deslocamento deles é obrigatório. Devemos gerar nos alunos algo além das competências cognitivas. Nesse sentido, para falar com a BNCC, o trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula poderão promover uma educação com lastro em valores, estimulando "ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013).[27]

4. A leitura do mundo dos refugiados: encaminhando uma proposta de leitura literária

Para a coleta de dados, desenvolvemos uma sequência básica de leitura para auxiliar a integração do aluno refugiado empregando os princípios metodológicos presentes nos estudos sobre o letramento literário. Abramovich (1997, p. 17), nesse sentido, defende que: "[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...]". Ao refletimos sobre isso, decidimos trazer a leitura do texto literário baseada na história de um refugiado e, assim, seguimos a metodologia da Sequência Básica de Rildo Cosson (2014). Ela é dividida em quatro partes: **Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.**

Fizemos um projeto de leitura baseado no livro *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de autoria de Adriana Carranca, que

[26] Página da internet do Grupo de Pesquisa Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option =com_content&view=article&id=80:entrevistacom-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 18 de novembro.

[27] Página de internet do *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.
php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

narra a trajetória da ativista Malala Yousafzai, uma menina paquistanesa que teve o estudo proibido pelo Talibã. Ele foi publicado em 2015, pela editora Companhia das Letrinhas, e teve como ilustradora Bruna Assis Brasil. A contextualização da trajetória dos refugiados foi realizada a partir da história de vida da jovem paquistanesa. A luta dela por direitos rendeu-lhe o prestigiado Prêmio Nobel da Paz. Ela tornou-se a mais jovem ativista a recebê-lo. O objetivo de trazer a obra para a sala de aula foi abordar a realidade de um refugiado e incentivar os alunos mostrando que, independentemente da realidade, cada um pode lutar pelos seus direitos.

Durante a **motivação,** contextualizamos a trajetória dos refugiados, para que fosse gerada no aluno a curiosidade de conhecer a história deles. Em seguida, levantamos questionamentos para provocar o pensamento crítico sobre a situação e finalizamos com biografias de refugiados publicadas na página de internet da ACNUR e da Cáritas. Para a **introdução,** apresentamos o livro com algumas imagens para aproximar a obra da realidade do aluno, como uma forma de instigá-lo para que se constitua como um "leitor da palavra" e um "leitor do mundo". Em **leitura,** organizamos grupo, e os alunos puderam utilizar a tecnologia para identificar os trajes, as comidas e os lugares abordados no livro. Seguindo para a **interpretação**, estimulamos os alunos a refletirem sobre o livro levantando questionamentos para que ocorresse um debate para analisarmos o modo como os alunos compreenderam a leitura e como eles estão demonstrando a compreensão.

Aplicamos a sequência básica de leitura na turma do 1º ano do Ensino Médio em um Colégio Estadual. A turma contava com a presença de duas adolescentes refugiadas do continente africano. Para finalizar o projeto, conduzimos uma atividade em que eles deveriam confeccionar uma carta pessoal endereçada aos refugiados que estão no Brasil. O gênero "carta" reflete o desejo de diálogo do remetente (quem escreve) com relação ao destinatário (quem ler). O objetivo foi observar se foram trabalhadas, no aluno, competências socioemocionais que pudessem ser gatilhos para a transformação do meio em que vive, principalmente para que o aluno refugiado se sentisse parte da comunidade brasileira.

Ao introduzimos a obra, levamos dois modelos de roupas tradicionais do Paquistão. Isso fez com que os alunos logo mergulhassem no interesse pela forma como as mulheres e os homens se vestem. Na concepção deles, em todos os países da Turquia ao Paquistão, as mulheres vestiam roupas tradicionais islâmicas como a burca, o niqab e o chador.

Quando eles repararam nas cores e nos bordados, levantaram questionamentos sobre a liberdade de vestimentas, se as mulheres tinham movimentos como no Brasil.

Após a proposta ter sido concretizada na escola, os resultados foram surpreendentes. Uma boa parte dos alunos começou a melhorar o comportamento em sala de aula. As alunas refugiadas relataram que se sentiram acolhidas. Durante o projeto de Consciência Negra desenvolvida na escola, a aluna congolesa conseguiu falar sobre a sua trajetória, incentivando os alunos brasileiros a valorizarem o que os congoleses têm para oferecer.

No decorrer do livro, são apresentadas palavras em urdu, árabe e híndi. Essas palavras provocaram o aprendizado da pronúncia e, ao final de uma dessas leituras, decidimos ensinar a pronúncia de algumas palavras contidas no livro como *Mashallah, wali, Taj Mahal, chapatti,* entre outras. Os alunos aprenderam tantas palavras novas no desenvolvimento da sequência que, quando chegávamos ao colégio, ao notarem nossa presença, eles falavam em voz alta as expressões aprendidas no decorrer da experiência didática.

Quando iniciamos a atividade com a escrita de cartas, foi um momento de silêncio absoluto na sala de aula. Escrevemos no quadro os nomes das diferentes nacionalidades que o Brasil tem acolhido e deixamos a livre escolha deles. Assim, eles deveriam escrever uma carta de acolhimento à nação escolhida. Ao terminarmos a produção textual, pedimos que eles escrevessem em uma folha separada sobre o seguinte questionamento: o que a leitura sobre o refugiado possivelmente alterou nos conceitos anteriormente presentes? Ao lermos as cartas, tivemos a incrível surpresa sobre as competências geradas: eles realmente queriam que as cartas fossem lidas pelos refugiados, sentido que suas palavras poderiam contribuir para a transformação do mundo que os cerca. Assim, escolhemos algumas cartas e retiramos alguns trechos abaixo para externar como eles compreenderam e revelaram a leitura deles sobre o mundo do refugiado:

Carta 1: “Aos meus amigos do Congo, Quero te dizer que você é um guerreiro ou melhor, nós somos guerreiros. Quero que você esteja bem. Desejo que nunca esqueça dos seus sonhos, pois estamos aqui com o objetivo de vencer na vida e superar as dificuldades que tivemos no Congo. Kombo Nanga, nalingi bino mingi.” [Estudante 1].

Carta 2: “Olá querido refugiado, Imagino que sua mente está uma

confusão, acertei? Mas olha, vai ficar tudo bem, tudo vai se encaixar no seu devido lugar e você vai superar isso! Aqui você terá mais escolhas, espero que tome as melhores e que principalmente te façam feliz. Fique bem!" [Estudante 2].

Carta 3: "Ao refugiado angolano, Eu sei que o mundo destruiu você, que você teve que deixa a sua própria terra para se salvar e com certeza lutou muito para chegar ao meu país. Tomara que encontre o que você precisa aqui e que seja bem tratado, acolhido e muito feliz. Que a partir de hoje você tenha uma vida boa e plena e que alcance seus objetivos. Saiba o pior já passou, você está seguro aqui e não precisa mais fugir." [Estudante 3].

Resposta do estudante 1: "Eu sei a realidade que eu tinha no Congo, sinto falta. Mas agora, após o estudo sobre os refugiados, eu me sinto acolhida.".

Resposta do estudante 2: "Bom, eu não conhecia a história deles, e nem sabia como viviam. Agora depois de ouvir confesso que mexeu comigo, é uma realidade muito triste. Eles me ensinaram a dar valor a minha cultura e percebo o que eles querem não é muita coisa. Enquanto há pessoas que não dão o devido valor a vida.".

Resposta do estudante 3: "Particularmente é muitíssimo interessante conhecer outras culturas, as quais eu não conheço. De certo modo, compreender a realidade de outras pessoas me fez consentir e refletir. Mesmo que não tenha capacidade de mudar esse cenário, certamente uma simples atitude de entender, compreender e oferecer o máximo de apoio seria amplamente bem-vinda aos refugiados e isso é essencialmente importante.".

Desde a conclusão da sequência básica de leitura, a diretora adjunta vem relatando como é visível a diferença que vê no tratamento dos alunos brasileiros com as alunas refugiadas. Muitos passaram oferecer ajuda nas dificuldades encontradas, desde as dificuldades com a expressão verbal, a interação cultural e até mesmo no contexto de um simples dever de casa. Não houve valorização somente da leitura de mundo cultural que o refugiado traz. Mais ainda, muitos alunos passaram a valorizar o que lhes é ensinado nessa interação. Assim sendo, todos os sujeitos do ambiente escolar podem ganhar com atividades de ampliação de leitura de mundo, inclusive os próprios mediadores, funcionários e professores.

Ao lermos tanto as cartas quanto as respostas, podemos chegar à

conclusão de que, quando essas vozes são ouvidas, há uma mudança de conceitos. E, após trazer as diferentes leituras de mundo no contexto escolar, aprendemos como é possível construir um novo mundo, compartilhado coletivamente leituras literárias, leituras de mundo, experiências pessoais e vivências coletivas.

5. Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi trazer a compreensão da leitura de mundo como auxílio para a integração das crianças e adolescentes no contexto escolar. Abordar as realidades em que eles estão inseridos foi uma forma de ler o que eles estão vivendo desde as saídas obrigatórias de seus países de origem até a chegada no Brasil. A nossa preocupação com esses acontecimentos nos fez refletir se nós, professores, ao lado dos alunos brasileiros, estamos realmente prontos para lidar com as consequências dessa crise.

Não podemos deixar de falar sobre como Brasil é rico em sua diversidade cultural. Devemos trabalhar essas questões em diversas áreas para promover respeito e conhecimento, conforme a Constituição de 1988 defende: a educação é um direito para todos, tendo como princípio básico a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, Art. 206). Perante a Constituição Brasileira, nós somos iguais e todos devem ter acesso à educação. A integração escolar passa a ter dificuldades se a instituição, o corpo docente, funcionários e estudantes não compreenderem o contexto em que o aluno refugiado estava inserido até chegar aqui.

A "leitura do mundo", para falar com Paulo Freire (1989), de todos os sujeitos, incluindo os alunos que hospedam, pode estimular a leitura da palavra, por meio da qual seja possível trabalhar elementos como compreensão leitora, escrita e oralidade. Paulo Freire afirma que "leitura do mundo particular". A leitura é a melhor forma de desconstruir os muros que foram levantados pelos conceitos pré-concebidos. Ela amplia os horizontes não só os de conhecimento individual, mas o social. Conforme Abramovich afirma: "É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica" (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Um dos maiores avanços foi o depoimento da aluna refugiada para todos os alunos. Ao final dele, o sentimento que prevaleceu foi o de que finalmente ela se sentia em casa e de que os alunos desenvolveram outra perspectiva sobre e-

la.

Esta pesquisa espera constituir-se como um incentivo ao professor para desenvolver leituras que trabalhem a realidade dos alunos. Pois, ao letrarmos o aluno, do ponto vista literário, crítico e reflexivo, desenvolvemos habilidade, competências, atitudes e valores para que ele utilize a leitura como ferramenta para transformação social, seja no contexto escolar ou fora dele, na experiência cotidiana, tanto no âmbito privado quanto em sua atuação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BAHIA, Joana; SANTO, Miriam de Oliveira. *Um olhar sobre as diferenças*: A interface entre projetos educativos e migratórios [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Oikos. 2016, p. 35-41. Disponivel em: http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf. Acesso em: 11 mai. 2018.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Leitura: o que aprendemos e o que ensinamos. *Ciência e Desenvolvimento* (C&D), 2008. Disponível em: http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/download/16/13. Acesso em: 30 out. 2018.

BBC Brasil [Periódico]. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese. Acesso em: 4 ago. 2018.

BRAGA, J. L. R.; KAROL, E. A temática dos refugiados na geografia da população. In: *10° ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA (ENPEG)*. Anais... Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20 (30).pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 12, 18 e

123. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituica.htm. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. Ministério da Justiça. *Refúgios em Números*. 2017. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Ministério da Justiça. CONARE. *Comitê Nacional para os Refugiados* [Comitê Nacional para os Refugiados, ligado ao Ministério da Justiça]. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/v data/Pages/MJ7605 B707ITEMID5246DEB0F8CB4C1A8B9B54B473B697A4PTBRIE.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf. Acesso em: 13 mai. 2018.

CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para escola.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

_____. *Por uma narrativa pela Paz. 2016*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wzUXbnG6Puc&t=753s. Acesso em: 01 jun. 2018.

CNBB. *Cáritas Brasileira* [Organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB]. Disponível em: caritas.org.br. Acesso em: 20 abr. 2018.

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

_____. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

EURONEWS [Periódico]. Disponível em: https://pt.euronews.com/ /. Acesso em: abr. 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *A importância do ato de ler*: três artigos que se completam. 49º ed., São Paulo: Cortez, 2008.

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

JUBILUT, Liliana Lyra. *O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/O-Direito-Internacional-dos-Refugiados-e-sua-Aplica%C3%A7%C3%A3o-no-Ordenamento-Jur%C3%ADdico-Brasileiro.pdf.. Acesso em: 15 out. 2018

KLEIMAN, Angela Blay. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista De Educação Do IDEAU*, v. 10, n. 22, jul.-dez. 2015. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MARINUCCI, Roberto. A 'globalização da indiferença' e a criminalização das migrações. *Publicação do CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios*, 2013. Disponível em: www.csem.org.br. Acesso em: 18 de julho de 2018.

MEURER, José Luis. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, n. 38, 2000.

MIALHE, Jorge Luis; MALHEIRO, Karina Caetano. Os refugiados no Brasil e as organizações não governamentais. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322597574_Os_Refugiados_no_Brasil_e_as_Organizacoes_nao_Governamentais. Acesso em: 13 jul. 2018.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). *Multiliteracies* – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [1996]. pp. 09-37.

ONU. ACNUR. *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados.* Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. *2003 Global Refugee Trends*. Disponível em: https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/40d015fb4/2003-global-refugee-trends-overview-refugee-populations-new-arrivals-durable.html. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. *2017 Global Refugee Trends*. Disponível em: https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html. Acesso em: 20 set. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Cleber Cristiano Prodanov E Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, abr. 2004, p. 5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 18 jun. 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Narrativas infantis*: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/28. Acesso em: jul. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

UFC. Grupo de Pesquisa Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 18 nov. 2018.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do programa de pós-graduação em Letras da universidade de Passo Fundo*. V. 5, n. 1, 9-20. 2009. Disponível em: *seer.upf.br/index.php/rd/article/download/924/554/*. Acesso em: 08 out. 2018.

A LINGUAGEM NA CRIANÇA COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA DA INFANCIA

Moniki Aguiar Mozzer Denucci (UENF)
moniki_denucci@hotmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma síntese das características da linguagem nas crianças com encefalopatia crônica da infância. A ECI, também conhecida como paralisia cerebral é resultante de uma lesão cerebral que acontece devido a causas pré, peri e pós-natais. Esta lesão atinge o sistema nervoso central, podendo ocasionar dificuldades motoras em diversos graus. Algumas das alterações possíveis, são as lesões em áreas cerebrais que estejam ligadas à área motora orofacial e dificuldades relacionadas à expressão da linguagem verbal. Desta forma, o trabalho se justifica a partir da necessidade de desenvolver estudos acerca da linguagem em crianças que muitas vezes não consegue se comunicar da forma como preconiza a sociedade. Há uma dificuldade da tríade: sociedade, família e escola em compreender e inserir a criança com ECI, quando se trata da linguagem. A linguagem na criança com ECI, geralmente apresenta-se prejudicada. Observam-se retardos de linguagem com graus de severidade variáveis. As etapas do desenvolvimento linguístico aparecem atrasadas se comparadas com a população normal. Os retardos de linguagem, extinguindo os problemas motores de expressão, podem estar relacionados com o nível intelectual do indivíduo, com distúrbios da audição, distúrbios perceptuais, aspectos psicossociais ou ainda envolvimentos nos centros da linguagem no sistema nervoso central. Esta pesquisa objetiva-se, através de uma análise bibliográfica nas bases de dados Scielo, Web Of Science e Google Acadêmico. Por fim, vale ressaltar que a forma com que esse indivíduo será estimulado e as condições em que vive são grandes determinadores no processo de desenvolvimento da linguagem e inserção dele no meio social.

Palavras-chave:
Linguagem. Sociedade. Encefalopatia crônica da infância.

ABSTRACT

This paper aims to present a synthesis of language characteristics in children with childhood chronic encephalopathy. ECI, also known as cerebral palsy, results from brain damage that occurs due to pre, peri and postnatal causes. This injury affects the central nervous system and can cause motor difficulties to varying degrees. Some of the possible alterations are injuries in brain areas that are linked to the orofacial motor area and difficulties related to verbal language expression. Thus, the work is justified from the need to develop studies about language in children who often can not communicate the way society advocates. There is a difficulty with the triad: society, family and school in understanding and inserting children with ECI when it comes to language. Language in children with ECI is usually impaired. Language delays with varying degrees of severity are observed. The stages of language development appear

to be delayed compared to the normal population. Language delays, extinguishing the motor problems of expression, may be related to the intellectual level of the individual, hearing disorders, perceptual disorders, psychosocial aspects or involvement in language centers in the central nervous system. This research aims, through a bibliographical analysis in the databases Scielo, Web Of Science and Google Scholar. Finally, it is noteworthy that the way in which this individual will be stimulated and the conditions in which they live are major determinants in the process of language development and their insertion in the social environment.

Keywords:
Language. Society. Chronic childhood encephalopathy.

1. Introdução

A ECI é uma sigla para uma patologia designada Encefalopatia Crônica da Infância, conhecida popularmente como paralisia cerebral. É uma doença relacionada com a lesão no sistema nervoso central (SNC), sendo adquirida no começo da vida, em causas pré-natais, peri e pós-natais. Segundo Frazão (2000) a ECI é um grupo não-progressivo, mas frequentemente mutável, de distúrbios motor (tônus e postura), secundário a lesão no cérebro em desenvolvimento.

A encefalopatia crônica não é uma doença e sim um quadro ou estado patológico, pois nesse caso a lesão é irreversível. Essa patologia designa um grupo de afecções do SNC da infância que não têm caráter progressivo e que apresenta clinicamente distúrbios da motricidade, isto é, alterações do movimento, da postura, do equilíbrio, da coordenação com presença variável de movimentos involuntários. Ela é definida como patologia ligada a diferentes causas e caracterizada, principalmente, por rigidez muscular (ROTTA, 2002).

Uma vez instalada, a ECI, geralmente não se estende ou torna-se pior. A criança tem uma lesão estática, tornando um dano aparente conforme o crescimento e o desenvolvimento deste indivíduo. Portanto, é uma patologia complexa e que envolve todas as áreas do desenvolvimento, inclusive, a linguagem. De qualquer forma, a ECI é ocasionada por uma lesão neurológica não progressiva e provoca debilitação na coordenação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos (BOBATH, 1990).

Nos primeiros meses de vida da criança com ECI, há uma percepção mais sutil em relação aos transtornos, ficando mais evidente em alguns casos mais graves. Porém, à medida que o sistema nervoso se de-

senvolve os distúrbios motores vão ficando mais evidentes, caracterizando a ECI (FONSECA, 1995).

O que nos afirma Puyuelo (2001) em suas pesquisas, é que devido a ECI ser uma lesão das vias e centros motores do cérebro, não existe uma razão para haver problemas nos centros linguísticos, mas, frequentemente, coexistem a lesão motora com outras lesões nos centros da linguagem.

A linguagem, é uma forma de comunicação ilimitada e necessária ao convívio em sociedade. Ela advém da necessidade de comunicação a que a sociedade precisa para se manter ativa, e pode ser de diversas formas. Através dela, pode-se transmitir informações, compartilhar experiências emocionais e intelectuais.

Tendo essa importante função interpessoal, de permitir a comunicação social, e a função intrapessoal, de permitir o pensamento, a formação e reconhecimento de conceitos, a deliberação de resolução de problemas atuando e refletindo na sua relação com a aprendizagem (ALMEIDA, 2009). Ela é considerada a primeira forma de socialização entre as crianças, onde, antes mesmo de aprender a falar, através da linguagem, a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo assim, os conhecimentos de sua cultura.

Em um contexto amplo, pode ser considerada como uma capacidade do ser humano de se inter-relacionar de forma inteligente e compreensível. Esta função nos permite compreender os comandos que nos são transmitidos através de impulsos visuais ou auditivos e elaborar respostas por auto iniciativa ou reacionais a algum estímulo externo, quando também transmitimos nossos sentimentos. (DURO, 2003)

Desta forma, a medida em que a criança vai crescendo, ela vai adquirindo novos conceitos que são impregnados em sua forma de se comunicar, formando assim um sistema comunicador que se adequa ao contexto social em que vive. Ela, de acordo com Garton (1992), quanto mais cedo a criança se envolve nas relações sociais, mais benefícios ela obterá a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam das interações.

Segundo Piaget (1978), existe uma correlação entre a formação do pensamento enquanto uma representação conceitual e a construção da linguagem, o que nos mostra não como um resultado causal de uma relação ao outro, mas sim, como solidários de um processo mais geral que é

a constituição da função simbólica ou semiótica. Piaget (1978), ainda chama a função semiótica (ou função simbólica) a essa capacidade que a criança adquire no decorrer do segundo ano de vida, onde representa um objeto ausente ou um evento não percebido por meio dos símbolos, diferenciando significados de seus significantes.

Diante desse contexto de formação de ideias e construção do processo de linguagem que demanda de diversas vertentes para que ocorra de forma completa, como seria a linguagem de um indivíduo que vivencia desde muito cedo, com um cérebro em formação, limitações que impossibilitam que ele tenha uma vivência, experiencias ou um desenvolvimento dentro do esperado para os padrões que a sociedade preconiza como ideal?

O presente trabalho, tem como objetivo discorrer sobre a linguagem no indivíduo com ECI e seus aspectos comunicativos.

2. Linguagem e ECI

A linguagem quando em relação com o desenvolvimento neuropsicomotor, pode em um primeiro momento parecer uma coisa totalmente isolada. Mas, quando voltamos a atenção para a relação ação-linguagem, o que segundo Limongi (2000), relata, que em um primeiro momento existe a ação, o que mais tarde se fará acompanhar da linguagem. Essa, que passará a ter uma presença mais importante em todo o desenvolvimento da criança a partir do momento em que ela se encontra mais inserida no contexto social.

Ainda segundo a autora, as atividades motoras e a aprendizagem, inicialmente caminham juntas, havendo no começo do desenvolvimento uma precedência da atuação sensório-motora sobre a mental, para mais tarde, haver uma prevalência e antecipação da ação mental. O que nos leva a entender, que a aprendizagem conduz à construção de relações novas, seguindo uma certa ordem no desenvolvimento infantil.

Esse desenvolvimento, parte de todo um processo de experimentação que será vivenciado pela criança, onde ela explora e experimenta o ambiente ao seu redor (VIGOTSKI, 2003). A linguagem, irá transmitir um sistema de conceitos que foram preparados sobre essa experimentação, cabendo à criança a reconstrução desse sistema. O que do ponto de vista sensorial, pode-se inferir ao conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo e do ambiente, devido às múltiplas informações sensoriais que

chegam ao organismo e do ponto de vista motor, poder se movimentar e executar atividades cada vez mais especializadas, contribuem para a adequação da experimentação e ambientação, provendo além de práxis motoras a construção da linguagem.

Em seus estudos, Lopes & Serfaty (2008) afirmam que a estimulação ambiental é determinante para uma correta formação de sinapses, influenciando para que haja o desenvolvimento das habilidades sensoriais, o desenvolvimento da motricidade e da capacidade de compreensão do mundo que nos cerca de forma mais eficaz.

Ao falar do sujeito desta pesquisa, a criança com ECI, é interessante enfatizar que estamos falando de um indivíduo com alterações motoras e sensoriais que podem atingir diversos níveis de alterações motoras e cognitivas. De acordo com Teles (2005), os movimentos anormais característicos da ECI, podem coibir ou alterar a exploração que a criança faz de si e de seu meio ambiente e isso interfere significativamente em sua interação.

As crianças com ECI, poderão ter dificuldades em executar movimentos individuais ou na coordenação dos movimentos de diversas estruturas. Essas dificuldades, podem se agravar com o tempo, porém, a maioria das manifestações acontecem de forma precoce, nas questões alimentares, cognitivas, respiração, padrão fonatório etc., influenciando o processo de aquisição da fala e linguagem.

Ainda no que concerne ao desenvolvimento infantil, segundo o que aponta Tabith (1995), o desenvolvimento segue um padrão ordenado e sempre caminha do geral para o específico, ou seja, para que a criança conquiste uma etapa, é necessário que ela tenha adquirido outros conceitos que serão necessários para alimentar a etapa seguinte. A criança deve sentar-se primeiro para depois engatinhar, por exemplo.

As questões que englobam o desenvolvimento motor irão influenciar as relacionadas à linguagem. Um pobre controle cervical irá interferir no controle e na movimentação da cintura escapular e nos membros superiores, em como a criança irá segurar os objetos, como levará os objetos até a boca e até como movimentará a cabeça em busca da fonte sonora e pessoas com o olhar (LIMONGI, 2000).

A criança passa, conforme ela vivencia e experimenta a estabelecer os conceitos, sendo construídas as noções básicas e fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo. A noção de permanência do objeto

descrita por Piaget (1978) onde a criança passa a ter a noção da capacidade de saber que os objetos continuam a existir mesmo que eles não possam mais ser vistos ou ouvidos, onde inicialmente é vivenciada com o bebê com a mamadeira, e passando a outras experimentações**,** desempenha um papel significativo na teoria do desenvolvimento cognitivo, pois a partir dele, a criança compreende o mundo através de suas habilidades motoras.

Na ECI, tem-se uma criança com diversas limitações motoras, que terá dificuldades em realizar tais atividades; e o que antes era um conceito prático (agido e sentido), passará a ser falado, representado por determinados sons que traduzirão um pensamento dando condições à função semiótica (LIMONGI, 2000). Desta forma, como a criança com ECI construirá seu universo linguístico? De que forma ela se posicionará frente à sua linguagem se está condicionada às suas questões neuromotoras?

Sendo assim, ela construirá esses esquemas e organizará o seu universo conforme as possibilidades que vivenciará e as condições que serão proporcionadas em seu meio. Na criança com ECI, segundo Puyuelo (2001) a aquisição da linguagem pode estar retrasada e, além disso, ela poderá apresentar transtornos na articulação, respiração, voz, fluência e prosódia. O que demandará o grau de comprometimento dos transtornos é o tipo da alteração motora.

Outrossim, na ECI frequentemente estão alterados os aspectos motores relacionados com a linguagem expressiva, encontrando alterações na mímica facial, no tônus muscular e da atividade postural, na emissão vocal, na fluência da linguagem e na prosódia, hipernasalidade constante, alterações dos reflexos orais, da articulação, auditivas, déficits cognitivos e problemas de conduta, entre outros (PUYUELO, 2001).

3. O processo de construção da linguagem na criança com ECI

Se partirmos da ideia fundamental de que a criança constrói seus conhecimentos e a linguagem através de sua interação com o meio, da experimentação em que ela vivenciará, desencadeando práxis que permitirão um desenvolvimento mais adequado (PIAGET, 1978), fica estabelecido a importância das crianças com alguma deficiência obterem um diagnóstico precoce, assim como, estarem incluídas em um programa de estimulação que vise sua integralidade.

O transtorno motor, segundo Puyuelo (2001) pode influir no uso da linguagem realizada por uma criança com ECI. Geralmente, observa-se um emprego mais limitado quanto às funções linguísticas, na frequência do uso e nas interações com os interlocutores, gerando dificuldades na comunicação, restringindo assim, seu uso.

É importante ressaltar que que as alterações de linguagem, assim como as motoras, podem variar de individuo para indivíduo na ECI. Não existe um consenso de aspectos característicos de atraso da linguagem na ECI, mas diversos autores, como Puyuelo (2001), Chevrier-Muller (1979), Perelló & Frigola (1987), Teles (2005), Limongi (2000), que relatam que os problemas de linguagem podem afetar a criança, pois a mesma, precisa de um componente motor integro funcionando para que vivencie as experiencias, ou que seja estimulada para que possa vencer as barreiras impostas pela ECI.

Muitos problemas não afetam somente a criança, como ressalta Puyuelo (2001) em seus trabalhos, mas também, o interlocutor. Esse que muitas vezes não percebe as habilidades linguísticas da criança que está diante dele, dificultando ainda mais o processo de comunicação. Pois a criança com ECI pode apresentar deficiências em diversas estruturas e em diversas funções fisiológicas e psicológicas (CAMARGOS *et al*., 2019) o que leva a uma complicação ainda maior destes sistemas.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança com ECI pode desenvolver diversos problemas de expressão e recepção de sons, sendo que a recepção pode influir na qualidade da compreensão das informações e no desempenho da linguagem, assim como, os transtornos motores podem interferir nas atividades expressivas e nas relações que este estabelece em seu ambiente podendo afetar também a função motora oral, habilidade necessária para a fala (LAMÔNICA *et al*., 2006).

A construção da linguagem na criança deve ocorrer de forma simples e harmônica. Segundo o que Gomez e Terán (2014) é difícil perceber o limite do "normal" do "patológico" no desenvolvimento da linguagem, devido aos diferentes ritmos em que se realiza o desenvolvimento nas crianças. Isso se deve a questões maturacionais, culturais, socio econômicas, familiares, etc.

Ainda no que tange aos aspectos comunicacionais na ECI, pode-se encontrar, crianças que tenham uma linguagem bem próxima da normalidade, pois o comprometimento da comunicação é bem variável, por isso é possível encontrar pacientes com comunicação pouco comprome-

tida, bastante próxima do normal, com distúrbios moderados e até com graves retardos na aquisição da fala (PINHO, 1999). A ECI é um dos mais frequentes problemas neurológicos que envolvem danos da função neuromuscular, com ou sem déficit intelectual (PETEAN, 2000), dessa forma, neste sentido é interessante ressaltar o quanto as terapias podem inferir um prognóstico mais favorável a criança, principalmente se esta terapia iniciar o mais precoce possível.

Se faz necessário a conscientização acerca da ECI de uma forma geral. Pois muitas são as alterações motoras, o que gera de uma certa forma, um afastamento das pessoas frente a criança com ECI. Conviver com uma criança com deficiência, desafia a família e o contexto dela inserida. É através da terapia e das orientações dos diversos profissionais que atuam com as deficiências, que as arestas vão se aparando e a criança passa a ter uma qualidade de vida maior.

A estimulação através da terapia é o caminho para que haja uma construção da linguagem no desenvolvimento da criança com ECI. Desta forma, a promoção do estímulo da linguagem para que a criança com ECI deve vir acompanhada de atividades dentro do contexto lúdico, pois elas necessitam de um prazo maior para realizar algumas tarefas, não sendo diferente com o brincar. Através das atividades lúdicas, a criança poderá ter uma maior independência e vivenciarem situações onde descobrem suas facilidades e dificuldades, sendo através do brincar que todas as crianças aprendem coisas novas e experimentam sensações, sensações estas, como descrita acima que promovem a estimulação da linguagem, culminando em uma comunicação mais eficaz (SCALHA *et al.*, 2010).

O brincar é um encontro corporal de mútua aceitação. Por meio dele, a criança experimenta uma práxis corporal satisfatória, podendo desenvolver uma adequada consciência corporal e sensorial. A criança, quando brinca, não faz isso para aprender, ela o faz porque sente motivação e alegria para tal (QUEIROZ, 2006). Construir, elaborar ou significar qualquer coisa, embora seja um importante recurso terapêutico é uma forma de brincar que motiva e alegra. Do mesmo modo, a criança com deficiência ela irá construir esses processos linguísticos também no brincar, através da experimentação direcionada e elaborada para que ela possa vivenciar as experiencias que promovam o aprendizado das habilidades conversacionais, onde ela possa expressar seus quereres e ser ela mesma.

Segundo Azevedo et al (2008) é através da brincadeira que as crianças aprendem e, por estas permanecerem a maior parte do tempo com os seus familiares, eles devem ser orientados quanto ao tipo de brinquedo e brincadeiras a ser utilizados, de forma que facilite o aprendizado neuropsicomotor.

É necessário que haja um consenso entre família, terapia e escola. Que se proponham a trabalhar juntos de centrados no desenvolvimento integral da criança, pois uma vez trabalhado esse desenvolvimento, pressupõe uma integração dos diversos aspectos da criança, neles também, os linguísticos. Ainda é interessante afirmar, segundo Sari & Marcon (2008), o apoio da família é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. A relação família-criança-brincadeira consolida os aprendizados e dá um maior equilíbrio emocional à criança, permitindo com que ela cresça tendo a oportunidade de experimentar e construir e significar seus aprendizados.

4. Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados, a linguagem na criança com a encefalopatia crônica da infância – ECI, ainda é um objeto de estudo pouco analisado. Devido não haver um consenso da alteração da linguagem em todas as crianças com ECI, observa-se uma deficiência nos estudos acerca deste tema. Porem, a linguagem das crianças que possuem esta patologia, mostra-se em algum momento fora dos padrões de normalidade, pois estas crianças não vivenciam o brincar e a experimentação como as crianças que não possuem a ECI, e isso é um fator preponderante não somente para as crianças com ECI, mas para qualquer criança que possua alguma deficiência.

O que é imprescindível e possível afirmar, é que há um consenso que a descoberta e o tratamento precoce desta patologia interferem diretamente não somente no desenvolvimento da linguagem, mas em todo seu sistema comunicacional, motor e cognitivo. A estimulação através do lúdico é uma forma de promover essa adequação linguística na criança com deficiência, bem como a orientação à família e a todos que convivem com a criança.

Logo, fica mais fácil para que a criança com ECI, que é um indivíduo com tantas limitações motoras possa aprender a se comunicar e ser ativo na sociedade. Essa que cobra tanto e as vezes de forma tão cruel

que se adequem a ela, sem pensar que cada indivíduo possui suas potencialidades e características pessoais, dificuldades e habilidades apresentadas deve ser avaliado de maneira única.

Por fim, conclui-se que os processos de linguagem embora complexos e que exigem a integralidade de todas estruturas do encéfalo, mesmo que dentro do padrão de normalidade, necessitam de estimulação, experimentação e vivencias. Pois é através dessas, que o cérebro irá promover a conexão e o desenvolvimento de habilidade complexas como a compreensão da fala, sendo locutor e interlocutor em uma conversa. As habilidades conversacionais, assim como as diversas habilidades e aprendizagens precisam ser estimuladas em qualquer criança para que haja o bom desenvolvimento do indivíduo, estimulando-o em sua integralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, D.; SANTOS, J.; JUSTINO, M. O brincar enquanto instrumento terapêutico: opinião dos acompanhantes. In: *Revista Eletrônica de Enfermagem*. 2008; 10(1), p. 137-44

ALMEIDA, M. N. *Aprendizagem*. Normal e prejudicada. São Paulo: Santos, 2009.

BOBATH, K. *Uma base neurofisiológica para o tratamento da Paralisia Cerebral*. São Paulo: Manole, 1990.

CAMARGOS, R. C. A.; LEITE, R. H.; MORAIS, S. L. R.; LIMA, P. V. *Fisioterapia em Pediatria*. Da evidencia a pratica clínica. MedBook, 2019.

CHEVRIER-MULLER, C. Problemas de linguaje em la paralisis cerebral. In: Borel-Mayasonny, L. C. *Transtornos del Lenguaje, la palavra y la voz em el nino*. Toray-Masson, Barcelona, 1979.

DURO, A. A. L. In: ___. GOLDFELD M. *Fundamentos em Fonoaudiologia – Linguagem*. 2. ed. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. revista aumentada. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1995.

FRAZÃO, S. Y. Linguagem na terapia fonoaudiológica com bebes portadores de paralisia cerebral. In: LIMONGI, O. C. S. *Paralisia Cerebral*.

Processo terapêutico em linguagem e cognição. Carapicuíba-SP: Pró-fono, 2000.

GARTON, A. F. *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992

GOMES, M. N.; TERAN, E. N. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. Equipe Cultural, 2014.

LAMÔNICA, D. A. C; DE VITTO, L. P. M; ROUSTON, J. C; WHITAKER, M. E; GEJÃO, M. G. Avaliação dos aspectos fonológicos em indivíduos paralíticos cerebrais. In: *Revista CEFAC*. São Paulo, V. 8, n. 3, p. 263-71, 2006.

LIMONGI, O. C. S. Paralisia Cerebral. Processo terapêutico em linguagem e cognição. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

LOPES, C. C. P.; SERFATY A. C. *Aspectos Biológicos da Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: Unirio, 2008.

PERELLÓ, J.; FRIGOLA, J. *Lenguaje de signos manuales*. Científico-médica, Barcelona, 1987.

PETEAN, E. B. L; MURATA, M. F. *Paralisia Cerebral*: conhecimento das mães sobre o diagnóstico e o impacto deste na dinâmica familiar. Paidéia: FFCLRPUSP, Ribeirão Preto, p. 40-6, 2000.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINHO, G. K. O. Paralisia Cerebral: Alterações e atuação fonoaudiológicas. In: *CEFAC* – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica Motricidade Oral [monografia de especialização]. Curitiba, 1999. 48 p.

PUYUELO, M.; POO, P.; BASIL, C. ; MÉTAYER, L. M. A fonoaudiologia na paralisia cerebral. Diagnóstico e tratamento. Editora Santos, São Paulo, 2001.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D.; BRANCO A. U. *Brincadeira e desenvolvimento infantil*: Um olhar sociocultual construtivista. 16 (34), p. 169-79, Brasília: Paidéia, 2006.

ROTTA, N. T. Paralisia Cerebral, novas Perspectivas Terapêuticas. In: *Jornal de Pediatria*, 2002.

SARI, F. L.; MARCON, S. S. Participação da família no trabalho fisioterapêutico em crianças com paralisia cerebral. In: *Rev. Brasileira de*

Crescimento Desenvolvimento Humano. 18(3), p. 229-39, 2008.

SCALHA, T. B.; SOUZA, V. G.; BOFFI, T.; CARVALHO, A. C. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. In: *Revista de Psicologia da UNESP*. 9(2), 2010.

TABITH, A. J. *Foniatria*. Disfonia, fissura lábio palatina e paralisia cerebral. São Paulo-SP: Cortez, 1995.

TELES, L. *Atuação Fonoaudiológica na Paralisia cerebral*. Goiania-Go: UCG, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003.

A LINGUAGEM NO *MARKETING* DIGITAL: UM ESTUDO DOS TERMOS TÉCNICOS DA ÁREA

Taís Turaça Arantes (UERJ)
taistania@gmail.com
Thays Baniski Teixeira (UEMS)
thays.bani@gmail.com
Hugo Augusto Turaça Leandro (UEMS)
Jéssica Rabelo Nascimento (UEMS)
leandro.alcapone@gmail.com

RESUMO

O marketing é uma ferramenta de suma importância para as estratégias de vendas, ainda mais nos dias atuais em que a humanidade está inserida na era digital. Também foi exposto que existem diferentes tipos de marketing, tais como, de relacionamento, exclusividade, nicho, sazonal, fidelização, entre outros que serão aprofundados no referencial teórico. Fazer esse panorama ajudará a compreender os conceitos do marketing moderno na era digital. Logo, o objetivo desse estudo demonstrar e analisar o uso dos termos técnicos da área.Sendo assim, a relevância dessa pesquisa se configura em apresentar como as técnicas de comunicação e linguagem no campo do *marketing* digital podem contribuirde forma significativa nos processos comunicacionais.

Palavras-chave:
Linguagem. *Marketing*. *Marketing* Digital.

ABSTRACT

Marketing is a crucial tool for sales strategies, especially in the present day when humanity is inserted in the digital age. It is also important to reflect on the fact that there are different types of marketing such as relationship, exclusivity, niche, seasonal, fidelity and digital, which is the central theme of this text, among others that will be further discussed in the theoretical framework. Thus, the justification of the present study lies in the understanding that making a panorama will help to understand the concepts of modern marketing in the digital age and the applicability of its terms. Therefore, the purpose of this study is to demonstrate the use of the technical terms in the area. Thus, the relevance of this research lies in presenting how communication and language techniques in the field of digital marketing can contribute significantly to the communicational processes.

Keywords:
Marketing. Marketing Digital. Language.

1. Introdução

A humanidade está inserida em uma era que não se consegue dessassociar-se das máquinas. E hoje é comum o ser humano se apropriar de

aparelhos tecnológicos no seu cotidiano para resolver problemas que tangem do mais simples para o complexo. Para compreendermos esse passo da vida humana torna-se necessário entender as mudanças da própria sociedade, desde o seu modo de agir, pensar e se relacionar, mas também a evolução dos dispositivos que cercam as pessoas e que fizeram parte dessas profundas modificações (KOHN; MORAES, 2007).

Dessa forma, o uso da internet é entendido como uma plataforma pública de comunicação e informação, que, atualmente, resulta em evolução gradual das práticas e regras dos negócios que as empresas exercem. Para tanto, o mercado precisa se adequar a essa revolução rápida, abrupta e significativa (ALBERTIN, 2012). Em outras palavras, o uso da internet modificou a relação entre as corporações e os seus clientes.

Por entender essa profunda relação entre tecnologia e sociedade, e de como ela se manifesta na atualidade em todas as relações dos humanos, que se convencionou denominá-la Era Digital, visto que "os computadores ocupam espaço importante e essencial no atual modelo de sociabilidade que configura todos os setores da sociedade, comércio, política, serviços, entretenimento, informação, relacionamentos" (KOHN; MORAES, 2007, p. 5).

Partindo desse breve exposto, questiona-se, então, como que as estratégias de *marketing* se modificaram para acompanhar essas mudanças na sociedade. Como explica Santos (2014) que as novas mídias digitais e os avanços relacionados à *internet* ao passo que trouxeram grandes mudanças nas práticas de diversas áreas, principalmente na de Comunicação, que é a peça fundamental ao *Marketing*, também trouxe grandes questionamentos para os investidores e pesquisadores da área.

Dessa forma, sempre se torna importante as palavras do pesquisador George Day (1992),que define a estratégia de *marketing* não só como o desenvolvimento de atividades, mas também como tomadas de decisão, e as duas possuem como finalidade construir e manter uma vantagem competitiva sustentável. Isso acontecepor causa da contínua interação do meio empresarial com o meio externo, em que se relaciona com vários públicos, em especial, com os consumidores, buscando informações e respondendo às demandas existentes. Essa definição do pesquisador da década de 1992 nos demonstra que muito tempo se passou e essa definição não se perdeu, contudo, ela se aprimorou com o passar do tempo.

Dessa forma, compreende-se que o "*marketing* proporciona inúmeras ferramentas, que somente necessitam ser utilizadas de maneira a-

dequada, para que a empresa consiga obter o resultado almejado" (SANTANA, 2011, p. 18), essas inúmeras ferramentas são o que hoje criam um suporte para que as vendas cresçam. Ainda para corroborar com esse pensamento, apropria-se do conhecimento do pesquisador Las Casas (2009, p. 19) que nos explica que para se entender de vendas é necessário conhecer o básico de *marketing*, visto que se não houver esse processo de troca está comprometido o desempenho da atividade, visto que um assunto está relacionado com o outro e a eficácia só é alcançada quando se tem o entendimento perfeito dessa ralação. Por isso, que no referencial teórico do trabalho será abordado dos diferentes tipos de *marketing*, como ele se configura na era digital, bem como, a relação dessa ferramenta com o alavancamento de vendas.

2. O conceito histórico de Marketing

Quando nos deparamos com a história do *marketing*, o pesquisador Bartels em 1988propõe que o termo foi utilizado pela primeira vez "como um substantivo", ou seja, como um rótulo, um nome, para uma determinada prática, em algum momento do passado, entre os anos de 1906 e 1911. Contudo, algumas pesquisas desafiam a conta histórica de Bartels, ou seja, alguns estudiosos, como Brussière em 2000, afirmam que haviapessoas escrevendo sobre isso antes de 1906. Ao realizar um estudo históricodas publicações da *American Economic Association*, Brussière descobriu que o termo *marketing* já era realmente usadoem 1897. Mas também é explicado por Tamilia, em 2009, em seus estudos, que o termo *marketing* foi usado ainda mais cedodo que isso no *Quarterly Journal of Economics* (SAREN, 2010, p. 14). Isso nos revela que o *marketing* é algo muito antigo na vida do ser humano, assim como a utilização do termo para se reverir as estratégias de compra e venda.

O estabelecimento de uma economia de mercado mudou de forma profunda e marcante os aspectos sociais econômicos. Uma nova atitude em relação ao mundo dos negócios revolucionou a economia do país, Estados Unidos, e que o elemento primordial dessa revolução foi identificado pelo termo "*marketing*" (HERMANS, 2009). Por isso que como explicado anteriormente as contas históricas do comércio levam a concluir que o *marketing* sempre existiu. Mas o pesquisador Hermans (2009) ainda nos levanta a seguinte pergunta: "o uso original do termo *marketing* foi meramente umaplicação de um novo nome para uma prática antiga?", pois bem, uma das teorias é que a invenção do nome é

uma invenção para a prática, outra explicação já se edifica que não é possível separar a origem do nome da origem da prática. Para o referido pesquisador *Marketing* significava, em primeiro lugar, uma combinação de fatores que deveriam ser levados em consideração antesda realização de certas atividades de venda ou promoções. Dessa forma, a essência do *marketing* era uma série de combinação de fatores. Ele ainda nos aponta que essa visão centrada na cegueira e a ignorância dessa combinação de fatores é a razão para aausência de termos equivalentes a *marketing* em outras línguas. Por isso que em outras línguas, inclusive a língua portuguesa do Brasil, não existe outro termo para designar essa ferramenta.

Outro ponto relevante apontado pelo pesquisador Hermans (2009) é que *marketing* não deve apenas ser considerado como uma prática de negócios, mas como uma instituição social, pois *marketing*, em sua essência, é um meio de se encontrar e satisfazer os desejos e necessidades das pessoas. Por isso, que o pesquisador considera o *marketing* comoum sistema altamente desenvolvido e refinado de pensamento eprática de um período no desenvolvimento da economia do mundo.

Partindo desse pressuposto histórico o site da *Foundation Degree South West*[28], nos explica que de certa forma, o *marketing* é tão antigo quanto à própria ideia de civilização. O exemplo apontado é bem simples, nós já devemos ter visto filmes baseados na Grécia ou em Roma antigas, em que não é incomum as imagens de movimentadas bancas de mercado e comerciantes envolvidos ativamente em comunicações persuasivas. É fato de que estes comerciantes dos antigos tempos não teriam chamado suas atividades de *marketing* e suas atividades podem parecer muito distantes de alguém na atualidade encomendando passagens aéreas através de um *site* ou realizando uma compra por uma promoção recebida via *e-mail*. Logo, esse conceito que vemos hoje tem uma relação mais estrita com os desenvolvimentos durante a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX. Este foi um período de rápidas mudanças sociais impulsionadas pela inovação tecnológica e científica.

Podemos compreender que o *marketing* pode ser dividido por e-ras, que são: a) A era de orientação de produção; b) A era da orientação

[28] Disponível em: https://media3.bournemouth.ac.uk/marketing/02defining/01history.html. Acessado em 03 de abril de 2019, às 11:36.

de vendas; c)A era da orientação de *marketing*; e, d) A era digital do *marketing*. Sobre elas observe a explicação a seguir:

a) A era de orientação de produção: O site da *A Hive Studio*[29] realizou uma pesquisa e sobre essa era percebeu que a maioria das empresas se concentrava apenas na produção e, portanto, no conceito de produção Era Evolved. Ou seja, orientação de produçãoera o que guiava os negócios e isso dominou o mercado desde o início do capitalismo até meados dos anos 1950. A mentalidade predominante por trás desse conceito era a de que um produto de boa qualidade simplesmente se venderia sozinho, sem precisar de uma estratégia por trás do produto. Essa abordagem funcionou para muitas organizações durante essa era, devido à forte demanda e à oferta limitada de produtos, ou seja, o produto era vendido facilmente, pois em muitas ocasiões não existia uma concorrência de mercado. Por isso que sempre que a demanda supera a oferta, a empresa cria vendedores *marketing*. Nesse contexto, é importante ressaltar que Henry Ford comentava em relação aos seus carros modelo T que os clientes poderiam ter "qualquer cor (que desejassem), desde que fosse preto", uma vez que naquela época, o preto era a única cor disponível.]

b) A era da orientação de vendas: *Hive Studio*[30] nos explica que na primeira parte da Era, na década de 1920 até a década de 1950, os avanços tecnológicos aceleraram a produção, no entanto, os Estados Unidos estavam no meio da grande depressão, durante a qual o desemprego se aproximava dos 30% e as pessoas compravam apenas o que precisavam mesmo, não abrindo espaço para produtos que não eram essencias para as suas vidas. A oferta excedeu a demanda pela maioria dos produtos; portanto, a competição das empresas pelos clientes se torna algo mais intenso. Se antigamente o produto conseguia se vender sozinho, nessa era ele precisava de uma ajuda para sair do estoque. Dessa forma, é importante enfatizar a importância dos negócios que começaram a empreender táticas agressivas de vendas para vender ou "empurrar" seus produtos, e o uso de anúncios públicos pesados em todas as formas disponíveis de mídia se tornou predominante. Durante essa era, o *marketing*

[29] Disponível em: http://hivestudio.net/the-5-evolution-eras-of-marketing/. Acessado em 03 de abril de 2019, às 11:52.

[30] *Idem 2*.

geralmente acontecia depois que um produto era desenvolvido e produzido. Mesmo hoje em dia, muitas pessoas associam o *marketing* à venda ou à publicidade; no entanto, tornou-se muito mais que isso.

c) A era do conceito de marketing[31]: sendo assim, na década de 1950, a produção de produtos continuou a se expandir, contudo mais rapidamente do que o crescimento da demanda por bens e serviços, criando um mercado de compradores e o início da era do conceito de *marketing*. Depois da Segunda Guerra Mundial, os consumidores estavam se cansando das táticas de "Venda Difícil" que as empresas estavam usando para forçá-las a comprar produtos que elas não necessariamente queriam ou precisavam. Por fim, as empresas perceberam que a simples produção de produtos de qualidade e o incentivo aos clientes por meio de Campanhas publicitárias e promocionais atraentes não garantiam as vendas, era preciso pensar em novas estratégias. As empresas compreenderam que elas precisavam determinar quais seriam os seus tipos de clientes e depois produzir produtos que atendessem a esses desejos e necessidades, em vez de produzir produtos e depois tentar convencer os clientes a comprá-los. Logo, o conceito de *marketing* que mudou o objetivo de encontrar o clinete certo para um produto já existente. O conceito de *marketing* também se concentra no alinhamento de todas as funções das organizações para atender ou exceder as necessidades do cliente através de produtos superiores e atendimento ao cliente, bem como a realização de lucro (não apenas vendas) satisfazendo os clientes em longo prazo.Compreende-se que o *Marketing* é uma ferramenta que possibilita através de seus estudos e pesquisas, estabelecer o que o cliente quer em um determinado produto, que preço está disposto a pagar e onde e quando será desejado. Dessa forma, por isso que o *marketing* acaba por ter uma autoridade em planejamento de produto, programação de produção e controle de estoque, bem como vendas, distribuição e manutenção do produto.Isso faz com que as empresas tomem constantemente o pulso de mudar as necessidades e desejos dos clientes e, em seguida, se adapte rapidamente para atendê-los. Além disso, isso pode significar antecipar as mudanças nas preferências dos clientes antes que elas sejam expressas ou até mesmo conhecidas pelo cliente e satisfaçam essas preferências antes da concorrência. Pode-se citar como um grande exemplo a empresa

[31] *Ibdem3.*

Apple, que adotaram essa filosofia da importância do *marketing*. A referida empresa se tornouum mestre ao antecipar os desejos dos clientes e cumprindo-os com a sua gama de IPods, acessórios de IPod, IPhone, iPhone Apps e Ipad.

d) A era digital do *marketing*: Nessa era as empresas começaram a entender que para enfrentar o desafio do digital, os profissionais de *marketing* também devem escolher os melhores canais de comunicação possíveis, incluindo as redes sociais. Dessa forma, a empresa precisa fazer uma triagem para descobrir qual tipo de rede e o seu público alvo, para poder optar pelas redes que são mais adequadas e coerentes com o seu negócio. Por exemplo, uma marca de roupas alternativas, terá mais interesse em estar presente em redes de compartilhamento de fotos como o Pinterest e o Instagram, onde pode fazer *marketing* viral e com parcerias de outros perfis. Todas as marcas, independentemente da sua natureza de operação, mantêm uma presença ativa no Facebook. Por isso, que se torna fundamentl não negligenciar as redes sociais, caso contrário, uma marca se privaria de uma oportunidade de interagir com novos consumidores que abandonam os canais tradicionais de mídia (LAUNOIS, 2018).

3. O marketing na atualidade

Dessa forma, vivemos em um mercado global, onde a concorrência está cada vez mais complicada. Fazer com que os seus produtos se "ecoem" pelo mercado de forma satisfatória não é um processo simples ligado estritamente com valores de mercadoria. Por isso que com o processo da globalização que "novas posturas das pessoas no modo de pensar e agir são exigidas (CRUZ; SOUZA; OLIVEIRA, 2010). Assim, pontos não percebidos ou ignorados pelos profissionais passam a ser valorizados" (MORAIS; SIQUERIA, 1997, p. 4), e dessa forma o colaborador passa a ser visto como elemento principal e de destaque nesse processo (*Idem*).

As empresas começaram a buscar formas e maneiras de criar vínculos com os seus clientes. Fazer com que eles fiquem fieis a sua marca exigiu com que elas buscassem a ferramenta correta, um processo que supriria todas essas necessidades. No caso, o *marketing*.

Por isso, quando se estuda sobre o *marketing* constata-se que é de suma importância se apropriem desse processo, na busca de uma maneira

de atrair o cliente e fazê-lo fiel a marca ou determinado produto.

Nesse contexto de fidelização do cliente que surge o conceito de *Marketing*. Observa-se abaixo a definição desse processo: "*Marketing* é o processo de planejamento e execução da concepção, do preço, promoção e distribuição de ideias, mercadorias e serviços para criar trocas que satisfaçam os objetivos individuais e das organizações" (MCDANIEL, 2004, p. 6).

O *marketing* oferece para as empresas um respaldo no que concerne a busca de formas e estratégias para se manterem ativas e vistas no mercado. Nesse sentido, Esperidião *et al*. (2012, p. 2) explica que o *marketing* é essencial para qualquer empresa em gestão, ele é o processo pelo qual se utiliza para determinar quais produtos são de fato interessante para os seus consumidores, assim como qual estratégia melhor se adequaria para agradar os seus consumidores.

As empresas se apropriam do processo de *Marketing* para um crescimento sólido das receitas e dos lucros e a realização dos desejos dos clientes. Conforme cita Kotler (1998):

> O *marketing* também pode ser entendido como o processo social voltado para satisfazernecessidades e os desejos de pessoas e organizações, por meio de criação da troca livre e competitiva de produtos e serviços que geram valor as partes envolvidas no processo. Considerando o *marketing* como o processo de planejar e executar a concepção, precificação, promoção e a distribuição de idéias, produtos e serviços. (KOTLER, 1998, p. 7)

Assim o conceito de *marketing*, baseia-se em pontos básicos: oferta e demanda, produto e serviços, custo e benefício. Verificando-se que para atingir as metas organizacionais é necessário um planejamento eficaz, capaz de inibir os concorrentes e conquistar uma clientela.

Como supracitado o *marketing* trata de um processo que se caracteriza como contínuo e ininterrupto, em que a organização e mercado se engendram. Tudo isso faz parte da intenção de atender as expectativas dos clientes. Para satisfazer os desejos e expectativas do público consumidor o *marketing* oferece os subsídios para que tal ação de satisfação seja eficiente (BARTH; NEGRI, 2012, p. 02).

O processo de *marketing* nas empresas toma um papel essencial para o bom desempenho da empresa no mercado de atuação. Com o aumento da concorrência as empresas buscam se adequar ao padrão de compra dos clientes. No Grupo Pereira processo de *marketing* é funda-

mental, visto que, no segmento atuante a concorrência é forte. Empresas com padrão multinacional buscam espaço no mercado, onde antigamente só existia o grupo nesse segmento. Assim, os padrões de qualidade, bem como atrair o cliente para a loja tornou-se necessidade para sobreviver num mercado competitivo.

Segundo Mcdaniel (2004), descreve: "é o processo de planejamento e execução da concepção, do preço, promoção e distribuição de idéias, mercadorias e serviços para criar trocas que satisfaçam os objetivos individuais e das organizações" (MCDANIEL, 2004, p. 6).

As empresas usam do processo de *Marketing* para um crescimento sólido das receitas e dos lucros e a realização dos desejos dos clientes. Conforme cita Kotler (1998):

> O *marketing* também pode ser entendido como o processo social voltado para satisfazer necessidades e os desejos de pessoas e organizações, por meio de criação da troca livre e competitiva de produtos e serviços que geram valor as partes envolvidas no processo. Considerando o *marketing* como o processo de planejar e executar a concepção, precificação, promoção e a distribuição de idéias, produtos e serviços (KOTLER, 1998, p. 7)

Assim é necessário que o processo de *marketing* esteja sempre presente no planejamento de sucesso de uma organização, e que os colaboradores estejam cientes deste papel, contribuindo para ocorrer a venda.

4. Principais termos de Marketing: um estudo da linguagem da área

O *marketing* em si não é algo simples de ser definido com poucas palavras e nem tão pouco pobre podendo ser resumido a um único método e meio.

Compreende-se que o ser humano está em constante evolução e com isso surgindo diferentes necessidades e devido esse fator foi que surgiram os tantos e diferentes termos do *marketing* digital. A intenção é compreender cada público em específico para assim atender suas necessidades em particular.

Alguns termos serão citados justamente para a compreensão e percepção de como agem e suas diferentes intenções para cada divisão de público.

Na sociedade atual, com as diversas formas de propagação da informação, o *Marketing*, como vimos, é essencial na formação de opinião.

Deste modo, estudaremos neste tópico acerca de algumas expressões imprescindíveis neste universo, que devem ser conhecidas tanto pelos profissionais, quanto pelas pessoas comuns.

De início, temos quatro modalidades a destacar: o próprio *Marketing* Digital, *Marketing* de Conteúdo, Inboud Marketing, e o Outbound Marketing.[32]

a. Maketing digital

A maneira mais simples de definir o *marketing* é dizendo que o mesmo faz uso de diferentes ferramentas para atrair clientes para uma empresa. No caso o *marketing* digital, nada mais é do que o mesmo citado, porém, fazendo uso da *internet*.

É nítido a dependência das pessoas com a internet e dessa forma é a melhor forma de estar em contato com os seus usuários.

O *Marketing* digital é, portanto, semelhante ao conceito de *Marketing* isolado: atrair clientes e fomentar negócios. A diferença está na ferramenta, que se utiliza da internet para tal, construindo formas de agregar valor ao produto.

b. Marketing de Conteúdo e o Inbound Marketing

A intenção dessa prática é não interromper o espectador, mas sim atraí-lo para algum produto. Nada é mais irritante do que estar consumindo algum conteúdo e ser interrompido com inúmeras informações de produtos que teoricamente nem era do interesse do indivíduo.

A ideia justamente é atrair a pessoa para algo interessante, algo que irá realmente ser útil em sua vida para a resoluções de problemas, facilitar uma tarefa do dia a dia e assim por diante.

O *Marketing* de conteúdo e o Inbound *Marketing* são semelhantes, contudo, se complementam. Deste modo, esse tipo de *Marketing* é aquele que busca a uma forma de atrair clientes sem interrompê-los, o chamado *marketing* de atração e aquele, é a modalidade que "envolve a

[32] Disponível em: https://rockcontent.com/blog/termos-de-marketing/. Acesso em 28 de novembro de 2019, às 10:21.

parte de planejar, produzir e distribuir todo o conteúdo usado na estratégia inbound de uma empresa, além de medir seus resultados".[33]

c. Outbound Marketing

Já o Outbound Marketing possui uma abordagem direta, não sendo contrário ao Inbound, de modo a coexistirem e trazerem excelentes resultados. O Outbound corresponde à identificação de clientes em potencial, estabelecendo uma comunicação direta que se busca converter em vendas.

d. CTA

O significado de CTA é a Call-to-action, nada mais é do que um convite depois da interação com algum conteúdo, ou seja, o CTA será a última etapa que o indivíduo vê para após executar a ação.

Em outras palavras o CTA deve ser sedutor e irresistível para convencer a pessoa de que a oferta valerá a pena, ou seja, aquele anúncio irresistível que convence a clientela a comprar a oferta, que seduz o visitante da página a tomarem alguma decisão após a interação com o conteúdo.

e. Links patrocinados

Outra estratégia muito utilizada são os chamados Links Patrocinados, que se utilizam de oportunidades fornecidas pelos sites de anúncios pagos e que aparecem em locais de destaque no *feed.*

Os links vinculam o site que paga o anúncio ao próprio site, fazendo com que os visitantes acabem também sendo atraídos até o anunciante.

Vale ressaltar que os Links Patrocinados não chegam ao topo por meio de análise ou de acessos, ou seja, não ganham destaque de maneira natural, mas sim por meio do pagamento do anúncio.

Há muitos outros termos, mas o intuito é apenas apontar alguns

[33] *Ibidem.*

para a compreensão do texto, para que seja possível perceber que o *marketing* em si pode ser direcionado e não apenas uma explosão de informações sem direção.

5. Conclusão

Como citado na introdução, o *marketing* tem o papel fundamental para o desempenho da empresa e para que alcancem o resultado desejado e dessa forma faz uso de diversas ferramentas e vem evoluindo conforme a necessidade humana.

Se antes era necessário estar sentado em frente a uma televisão assistindo algum programa aleatório que fosse, somente nos momentos de intervalo o espectador poderia apropriar-se de algum produto específico, por meio da propaganda.

Além da televisão há também os jornais (modelos de papel) e a rádio, enfim, seja qual fosse os meios de comunicação antigos (ainda utilizados hoje, porém, não com o mesmo impacto de antes), era necessário separar um momento para fazer uso dos mesmos. Por exemplo, seria necessário estar em casa em seu momento de descanso e sentado ao sofá para assim então assistir sua televisão e entre uma programação e outra ser informado dos diversos produtos que estavam a venda de diferentes empresas. Outro meio muito utilizado durante anos era o jornal que seguia o mesmo esquema da televisão, ou seja, era necessário comprar o papel sentar em algum lugar para poder folear. Nessa mesma linha de raciocínio há também outro aparelho, o rádio, que durante muitos anos foi considerado o principal meio de comunicação.

Hoje, o *marketing* pode agir de outra maneira e muito mais presente, talvez até mais agressiva, sem a necessidade de depender de um ou outro aparelho em específico (não que não faça uso dessas ferramentas), mas com o uso do celular e cada vez mais essa tecnologia avançando, em uma simples página você ouve suas músicas, assiste seu programa favorito e nos cantos das páginas ainda observa propagandas de variados produtos, e sempre ao rolar ao final da página há ainda links que direcionam o espectador há outras notícias relacionadas a sua pesquisa anterior, ou seja, isso tudo sem precisar estar em casa sentado ou até mesmo em algum lugar específico, podendo ser realizado de qualquer local e a qualquer momento.

A importância de se conhecer os termos técnicos está justamente

na complexidade e semelhança destes que, muito embora na atualidade já estejam mais difundidos e utilizados, ainda possuem algumas peculiaridades em sua aplicação, fator que por vezes confunde o consumidor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTIN, A. L. Comércio eletrônico: da evolução para as novas oportunidades. In: *GVEXECUTIVO*, V. 11, n. 2, JUL/DEZ 2012 6.

ARAUJO, T. L. A. 2017. 101f. *O geomarketing como sistema de apoio na tomada de decisões mercadológicas*. Monografia (de Graduação). Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

BARTH, M.; NEGRI, A. Endomarketing: o desafio de fidelizar o cliente interno. In: *Revista temática*, vol. VIII, n. 01, janeiro de 2012. Disponível em: < http://www.insite.pro.br/2012/janeiro/endomarketing_fidelizar_cliente.pdf>

BEKIN, S. F. *Conversando sobre Endomarketing*. São Paulo. Makron Books, 1995.

CHEQUE, F. R. D.; BARROSO, L. P. *Pesquisa de Marketing*. In: *ImeUsp*, 2008. p. 249-256.

CRUZ, D. A.; SOUZA, R. V.; OLIVEIRA, J. C. *Gestão de Pessoas*: Mudanças e Exigências de Mercado e sua Influência sobre o Colaborador dentro da Organização. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. In: *Revista Opet-adm*, 2010. p. 1-15.

GODOY, S. A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, V. 35, n. 3, p, 20-9. Mai./Jun. 1995.

DAY, G. S. Marketing's contribution to the strategy dialogue. In: *Journal of the Academy Marketing Science*, v. 20, n. 4, p. 323-9, 1992.

ESPIDIÃO, M. *et al*. Um levantamento sobre as principais ações que visam resultados e sobre a utilização de ferramentas voltadas ao resultado. In: *Revista Inesul Educação*, V. 1, ano 2012. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_16_1331643553.pdf>

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HERMANS, C. *The Historyof Marketing Thought*.Disponível em: http://www.healthedpartners.org/ceu/hm/a02history_of_marketing_thought_by_bartels_hermans.pdf.

KOHN, K.; MORAES, C. H. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In: *Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

KOTLER, P. *Administração de marketing*: a edição do novo milênio. São Paulo: Print Hall. 2000.

LAS CASAS, A. L. *Administração de Vendas*. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Rev. Katál*. Florianópolis, V. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LAUNOIS, anne. *the new 5psof marketing in the digital era*. disponível em: https://visionarymarketing.com/en/blog/2018/07/the-new-ps-of-marketing-in-the-digital-era/.

MCDANIEL, C. *Princípios de Marketing*. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2004.

MORAIS, E. R.; SIQUEIRA, M. M. Endomarketing e Gestão de Recursos Humanos: Fatores Importantes para Garantir Qualidade nos Serviços de Transporte Rodoviário de Passageiros. 1997. In: *Encontro Nacional de Engenharia de Produção-ENEGEP*. p. 1-10.

RIBEIRO, C. S. Marketing de relacionamento e interculturalidade em b2b: O Caso Cia. Vale do Rio Doce no Mercado Japonês. In: *XXXI Encontro da Anpad*. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2007.

SANTANA, J. A. A. 2011. 66f. *A estratégia em marketing de vendas nas organizações modernas:* um estudo de caso na tem tudo materiais de construção. Faculdade Tecsoma – Paracatu-MG, 2011.

SANTOS, F. A.2014. 59f. *Marketing na Era Digital*: Análise da marca Chico Rei. Monografia (de graduação). Universidade FederaldeJuizde Fora. Juiz de Fora, 2014.

SARON, M. IntroducingtheHistoryof Marketing TheoryandPractice. In: ____. *Marketing*: A Critical Text book. Nova York: SAGE Publications-

Ltd, 2010. p. 13-33

SILVA, V. G. 2011. 41f. *O atrito e seus efeitos nos estudos longitudinais*. Monografia (de graduação). Universidade de São Pulo. São Paulo, 2011.

TURANI, L. O.; TAISS, E. J. M. O marketing business-to-business e sua influência na gestão de desenvolvimento de novos produtos na siderurgia brasileira. In: *XXXI Encontro da Anpad*. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2007.

VIEIRA, V. A. As tipologias, as variações e características da pesquisa de marketing. In: *Revista FAE*, n. 1, 2002, p. 61-70.

ZETUN, C. B. 2009. 120f. *Análise quali-quantitativa sobre a percepção da transmissão de zoonoses em Vargem Grande, São Paulo-SP*: a importância dos animais de companhia, da alimentação e do ambiente. Dissertação (de Mestrado). Universidade de São Pulo. São Paulo, 2009.

A LITERATURA INFANTIL NAS BORDAS

Eliane Maria de Oliveira (UEMS)
giaconeliane@gmail.com

RESUMO

A Literatura Infantil assume seu papel social, econômico, político, educacional, de formação e informação dentro de uma sociedade. O que a difere das outras é o público e a relação do mesmo com o mundo, que o cerca. Por outro lado, as literaturas das bordas ou também chamadas regionais se constituem como um material esponjoso, que recebe informações do centro e as inverte em busca de uma leitura da identidade de um Brasil regional, a ser visto não pelo centro como ocorreu no Romantismo, mas pelas bordas, que se leem. Assim os textos infantis passam a procurar nas temáticas regionais material de escrita. Os temas, que perpassam estas obras não só descrevem uma região, como a estrutura literária textuais se adaptam e se moldam para receber os doces encantos da narrativa. Em quase todos os estados do Brasil ocorreu e ocorre o fenômeno de buscar nas bordas, na história do povo, temas e descrições da paisagem para se tornarem material dos textos infantis. Entre os estados brasileiros, um dos mais jovens foi Mato Grosso do Sul, cuja literatura buscou após a separação do antigo Mato Grosso (1977) trazer para as obras a suavidade das descrições da vida do campo com o ser menina na obra "Histórias de Dona Menina" (2014), de Sylvia Cesco; "Yv-yraPoty e as árvores da floresta" (2006), de Karina Neoob Carvalho Castro et ali. As obras citadas pertencem ao regionalismo, no qual a criação literária das bordas da literatura se perfaz.

Palavras-chave:
Literatura, Infantil, Bordas, Criação Literária.

ABSTRACT

Child Literature like anyother Literature assumes its social, economic, political, educational, formation and information role within a society. What differs from the others is the public and the relation of the same to the world, which surrounds it. On the otherhand, the edge literatures or regional calls are a spongy material that receives information from the center and inverts them in search of a reading of the identity of a regional Brazil, to be seen not by the center as it did in Romanticism, but by the edges, which are read. Thus the children's texts start to look for writing material in the regional themes. The themes that permeat et heseworks not only describe a region, butthe textual literary structure adaptand mold to receive the sweet charms of the narrative. In almost all the states of Brazil, the phenomenon of searching the edges, in the history of the people, themes and descriptions of the landscape to become material of children's texts occurred and occurs. Among the Brazilian states, one of the youngest was Mato Grosso do Sul, whose literatures ought after the separation of old Mato Grosso (1977) to bring to the works the softness of the descriptions of country life with being a girl in the work "Histórias de Dona Menina" (2014), by Sylvia Cesco; "Yvyra Poty and the forest trees" (2006), by Karina Neoob Carvalho Castro et ali. The work scited as well as the discussion about regionalism as a space for literary creation on the edges of literature.

Keywords:
Literature, Children, Borders, LiteraryCreation

1. Introdução

A Literatura Infantojuvenil pertence a uma categoria, cujo mercado editorial a vem alimentando e ela a este num processo contínuo de criação literária, que atende a um público específico, o qual está em processo de formação social e educacional. Sendo assim muitas vezes o produtores de obras se direcionam a criar textos, que pretendem desenvolver a criança, educar uma nova geração e ao mesmo tempo os livros pretendem por parte se seus autores serem uma aposta para o futuro e até a implantação de uma ideologia para as próximas gerações.

Qual seria esta ideologia? A quem ela se direciona? Pois bem a princípio como dito seria para as próximas gerações, na intenção de formar e informar, contudo nem sempre é assim, pois não sabemos como será o adulto, que hoje criança, está lendo um livro. Então por que pensar no texto literário como salvador de uma sociedade? Por que vê-lo como educador, se todos os mecanismos sociais possuem de forma positiva ou negativa a função de educar as novas gerações? Educador no sentido de formar, seria o livro, independente de valor positivo ou negativo. A nosso ver, o texto infantojuvenil não pode e não deve vir como um objeto funcional de formação de uma próxima geração, pois a literatura vista como educativa pode servir para um geração e ser um desastre para a outra.

Implicitamente, as escolas, as editoras, as livrarias e ainda mais a mídia tentam passar para os pais, consumidores intermediários, que os livros a serem oferecidos a seus filhos irão formar o leitor. Assim há livros para serem lidos na banheira, livros com animais, que se movimentam, livros com teclas de piano, tudo para formar o gosto pela leitura, gosto musical, gosto pelo banho, gosto pelas cores, gosto por escovar os dentes. Espera aí. Só não forma o gosto pela leitura, porque para tanto é necessário um trabalho contínuo de ver alguém ler para alguém; de textos próximos ao mundo do leitor; textos bem elaborados quanto aos elementos da narrativa (principalmente um bom narrador) e por fim textos, que busquem leitores e não consumidores.

Os textos estão sendo construídos para o consumo imediato por crianças e adolescentes, o que os faz se tornarem ultrapassados bem rápido e cada vez mais as prateleiras estão com estes modelos de textos-

consumo; por outro lado há obras, que merecem este título, que permanecem e que são lidas e relidas. A cada leitura um novo leitor se apresenta para atender ao seu chamado. Neste ponto, o mercado editorial também está ditando regras, que são as do consumo de alta qualidade, do consumo de textos, que se tornam fenômenos de vendagem, em meio a livros, que não se tornam fenômenos de vendagem.

Os textos (romances, contos, crônicas e poesias), que sendo para público infantojuvenil e que não se tornam de imediato objeto de consumo, mas que com o tempo passam a serem lidos não mais com o objetivo de atender a uma demanda, mas como uma obra literária com temas e estruturas capazes de serem estudados como representantes de um período ou de uma região literária.

Se durante um bom tempo, a noção de período literário até o Modernismo 3, data o princípio e o fim de cada uma escola literária, a partir do último quarteto do século XX, podemos dizer que não há um estudo substancial, que determine o nome desta fase, o que por esta falta, nos faz crer, que há sim tipos de obras como o Novo romance histórico e outras denominações deste gênero como sendo uma das vertentes da literatura; também há a poesia marginal da década de 1990; a cultura do conto e suas variações no final da década de 1990 e início do XXI; os romances e diários de autores da periferia e das classes marginalizadas; a literatura de fronteira ou da regionalidade, a literatura cibernética.

A proliferação destes galhos de uma Literatura, que não se preocupa em ser somente nacional, mas que tende a seguir um caminho de comunicação com outras Literaturas sem fronteira, constitui a busca de um leitor ideal, que não precisa compartilhar nem mesmo da mesma língua, que não conhece os mesmos lugares, mas que como um viajante tende a buscar novas formas de interpretar a diversidade.

A diversidade de propostas de produção dos textos adultos atinge também a literatura infantojuvenil, quanto aos temas e abordagens, que podem ser apresentadas ao leitor, de tal forma que um texto literário independentemente do gênero ou da categoria consegue na estrutura, na temática e nas descrições se tornar representativo não só do fator regional, mas também do fator de assimilação da sociedade e do tempo do qual e para o qual o texto foi produzido.

Na mesma perspectiva de que o texto literário é criado por uma sociedade, a fim de que ele possa ou servir a uma ramagem de temas ou de forma a representar uma região. Assim sendo cada um dos tipos de

obras, em termos atinge a Literatura Infantojuvenil, porque ela transita em todas as modalidades literárias. Há livros de aventura, livros sobre indígenas, livros sobre a África, livros de fábulas, livros para meninas, livros com temas que buscam na regionalidade um pano de fundo para ler o universo feminino, fábulas e "desfábulas", livros de preservação da natureza e tantos outros, que são escritos em uma determinada região com o dados local.

Há necessidade de observar, que o dado local, muitas vezes é uma forma regional de lembrar de onde veio a obra, mas tardiamente os autores tentam trazer o leitor para o seu mundo por meio de uma busca de uma identidade da sua terra. Não há em suma uma crítica a este posicionamento, o que é louvável, visto que escrever é efetivar o mundo ao seu redor por meio da verossimilhança.

A Literatura Infantojuvenil como qualquer outra Literatura assume seu papel social, econômico, político, educacional, de formação e informação dentro de uma sociedade. O que a difere das outras é o público e a relação do mesmo com o mundo, que o cerca. Obras escritas para serem moralizantes, no passado, se tornaram material de *poesis*, adaptadas em textos escolares; obras direcionadas para uma geração a ser moldada como aventureira, se tornam representativos de uma geração como é o caso da série Vagalume. Por outro lado, as literaturas das bordas ou também chamadas regionais se constituem como um material esponjoso, que recebe informações do centro e as inverte em busca de uma leitura da identidade de um Brasil regional, a ser visto não pelo centro como ocorreu no Romantismo, mas pelas bordas, que se leem. Assim os textos infantis passam a procurar nas temáticas regionais material de escrita.

Os temas, que perpassam estas obras não só descrevem uma região, como a estrutura literária textuais se adaptam e se moldam para receber os doces encantos da narrativa. Em quase todos os estados do Brasil ocorreu e ocorre o fenômeno de buscar nas bordas, na história do povo, temas e descrições da paisagem para se tornarem material dos textos infantis. Entre os estados brasileiros, um dos mais jovens foi Mato Grosso do Sul, cuja literatura buscou após a separação do antigo Mato Grosso (1977) trazer para as obras a suavidade das descrições da vida do campo com o ser menina na obra "Histórias de Dona Menina" (2014), de Sylvia Cesco; "Yvyra Poty e as árvores da floresta" (2006), de Karina Neoob Carvalho Castro *et al*.

As obras citadas como também a discussão sobre o regionalismo

como um espaço de criação literária das bordas da literatura, onde tudo ocorrer, inclusive a possibilidade de apresentar o fenômeno do resgate histórico e cultural como forma de aposta para o futuro da Literatura Infantojuvenil Brasileira.

2. A literatura Infantojuvenil das bordas

O título, que dá nome ao artigo e também a este subtítulo pretende estudar em e analisar como as obras literárias escritas para crianças e jovens conseguem trazer características dos Estados, nos quais as obras foram criados e abordarem temas, que servem para qualquer lugar do país. O que vai além disso está na perspectiva de que a obra deve vir em busca de um leitor criança e adolescente. Nesta perspectiva as obras escritas nas bordas e não influenciadas pelo mercado editorial tendem a buscar um leitor mais próximo, mais no cotidiano, que pode ser vizinho do escritor.

As obras desta categoria são para crianças e adolescente pelo tratamento dados aos personagens, pela linguagem e pela estrutura da narrativa, mas não pelo decréscimo da qualidade das mesmas, contudo muitas vezes como diz Turchi (2004, p. 39) a obra Infantojuvenil necessita de uma escrita, na qual o leitor possa se ver; o que muitas vezes não ocorre, visto que sobressai a visão do adulto, que busca no momento da criação literária ou falar da sua infância ou abordar temas, que virão ao encontro do que o momento histórico pede, a fim de que o livro seja comprado por algum programa de governo.

A conexão entre a vivência do adulto e as expectativas do leitor, conforme Turchi (2004, p. 39), no texto infantojuvenil necessita de que o autor se veja no outro, que outrora ele foi, mas que seja uma aposta para o futuro, visto que os textos necessitam atender um público específico, num contexto de mudanças e de valorização do outro, no caso a criança, que por exemplo vive nas tribos indígenas de Mato Grosso do Sul.

A discussão deste postulado sobre como uma obra infantojuvenil precisa se aproximar do leitor e não do passado do autor há a necessidade de retomar historicamente o início do século XXI, quando foram instituídas cotas para indígenas, nas universidades de Mato Grosso do Sul. Naquele momento, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade de Dourados, recebeu indígenas de algumas etnias, visto que a região foi, no início da colonização.

Os indígenas após formados, retornam para suas aldeias e consequentemente as línguas passam a serem estudadas e há algumas iniciativas de escrever obras par aas crianças, que valorizem a língua guarani ou terena. Talvez seja estranho pensar em tantas línguas indígenas, nas proximidades de Dourados-MS, mas há uma explicação, pois no início do século XX muitos indígenas de várias etnias foram empurrados para lá. Em consequência muitos problemas sociais e de grupos foram causados, pois o Governo Federal foi fazendo de lá uma espécie de Redução. Resultado a perda de muito das línguas indígenas, bem como de costumes. O resgate veio por meio da educação, o que ainda vai levar muito para resolver e talvez nunca resolva. O que teremos é um indígena, que busca sua língua e tradições. Sempre um eterno viajante entre mundos.

A explicação veio ao encontro de tentar expor ao leitor, que o texto literários infantojuvenil bilíngue "Yvyra Poty e as árvores da floresta" (2006), de Karina Neoob Carvalho Castro *et al*. traz a história de uma menina, que nasce de um povo indígena e que quando menina aprende a ouvir os sons do vento e a plantar árvores. A narrativa simples é trançada por tradições de caçar, plantar, colher, uso de plantas, como nascem as crianças indígenas, o trabalho do povo e como eles vivam em comunhão com a natureza.

A segunda obra "Histórias de Dona Menina" (2014), de Sylvia Cesco traz a história de uma menina e seu desenvolvimento físico e mental de forma poetizada com percepções dos sons dos pássaros do Pantanal, dos vaga-lumes, dos animais, do cheiro da terra, do rios, que cortam o interior do Mato Grosso do sul, na sua região pantaneira. A menina, que cresce e se desenvolve como o nascer do dia e o anoitecer da Terra. Em uma narrativa simples, a autora coloca a poesia e a simplicidade do ser e do estar no mundo por meio de parágrafos com muita adjetivação e encapsulamento dos substantivos. As metáforas são o ponto alto desta obra, pois a cada trecho situações como a menarca são apresentadas em comparação com a natureza e a fertilidade da Terra.

As duas obras falam sobre meninas e foram escolhidas por esta razão, visto que há como estas muitas outras cujas personagens femininas atraem o público. O que não difere dos contos infantis tradicionais das princesas. Ao trazer um personagem feminino, o narrador suaviza a narrativa e atrai tanto a leitora como o leitor infantojuvenil, logo pode-se dizer que a Literatura Infantojuvenil do final do Século XX para o primeiro quarteto do XXI conserva a personificação feminina, embora haja também muitos livros, cujos personagens de aventura sejam meninos. Os es-

tereótipos são mantidos, o que demonstra a tentativa da construção de uma literatura, que segue a tradição na forma como ocorre com qualquer outra denominação literária, pois como foi dito não falamos mais em movimentos literários ou escolas, mas em denominação literária.

A denominação literária: Literatura Infantojuvenil produzida para o público infantil e juvenil é a fatia da criação literária, que incentivada principalmente pelo Governo Federal, que adquiriu muitas obras escritas, no período citado, para compor as bibliotecas públicas e as bibliotecas das escolas se constitui um espaço da Literatura Brasileira a ser investigado, pois esta denominação abrange todas as outras denominações da Historiografia Literária, bem como todos os gêneros literários.

Entre as denominações abarcadas pela Literatura infantojuvenil está a Literatura Regional, que nos últimos anos vem sendo uma produção de cunho regional, mas que consegue em suas obras fornece um painel da identidade de um povo. Não mais como o primeiro regionalismo escrito, no Romantismo, a partir da idealização de um escritor situado, no leste do Brasil, nem tão pouco do segundo regionalismo, cuja *diegese* era descritiva de uma região, mas a temática e as discussões passavam por questões sociais e políticas do romance de 1930. Também não é do terceiro realismo, quando o sertão era o mundo e as discussões existencialistas da humanidade se aninhavam numa *diegese*, cujo dado local não importava.

O quarto regionalismo, o das bordas, traz o dado regional para compor a *diegese* não mais como uma casca de árvore, mas entranhado em cada frase, em cada modelo de personagem, em cada descrição da vida. Não precisa dizer de onde a obra veio, pois pela leitura, salta um ipê aqui, uma onça ali, um camalote mais à frente, o peixe, a água, a vida que borbulha nas páginas da obra. Da mesma matéria de poesia surgem obras em São Paulo, Amazonas, Recife, Rio Grande do Sul, Maranhão, Santa Catarina, Mato Grosso e em todos os estados da Federação. É o regionalismo, que das bordas, borda a Literatura Brasileira.

As obras regionais ao serem apropriadas pela denominação e Literatura Infantojuvenil passam a pertencer a duas categorias: uma de sua fundação local e temática voltada a identidade de um povo e outra para atrair um determinado público, que neste caso são crianças e jovens, que escolhem um modelo de leitura. O modelo de leitura, em questão se alinhava como a forma de escrever e com as personagens, que no caso dos dois citados são Ivyra Poty e Dona Menina.

As duas se completam, pois a vida da primeira é contada na primeira infância e a segunda a partir da infância até adolescência. Uma menina pantaneira, criada em meio à terra e a água; a outra uma menina indígena, que aprendeu a plantar árvores. Ambas idealizadas para representar uma terra, um Mato Grosso do Sul, que perde a cada dia sua área de florestas para terras agrícolas.

Na busca por um passado perdido, as escritoras escrevem sobre o ontem para o amanhã, pois a preocupação da escrita do início do século XXI é o arquivo da memória. A memória afetiva *de* Dona Menina e a memória das tradições indígenas de *Ivyra Poty*. Em duas situações há a tentativa de tratar o regional como forma representativa de um momento de conservação da memória; de buscar no mito a formação de uma identidade sul-mato-grossense. As formas encontradas pelas escritoras foi voltar-se para a temática regional e rechear a narrativa com memórias, sejam com intuito de valorização de um grupo étnico ou como forma de pintar um retrato suave da região pantaneira.

As obras poderiam estar enquadradas em qualquer uma das denominações tanto como Literatura Infantojuvenil como Literatura Regional. O que a difere, na escolha pela primeira denominação é o fato do texto literário ser designado para um público específico. O público, neste caso, seriam crianças e adolescentes, contudo o adulto se acha e se identifica com as obras, pois o caráter regional as faz uma obra que desperta a atenção de qualquer leitor.

3. Conclusão

A Literatura Infantojuvenil das bordas, que foi a proposta inicial deste artigo pretendeu, ao longo destas páginas, trazer para o leitor mais indagações do que certezas, pois em primeiro momento a denominação de Infantojuvenil é uma categoria paralela a tantas outras, que se firmam, no final do século XX para o XXI, não mais como partes de um movimento literário, mas como uma denominação com obras, característica, autores e toda a estrutura e teoria para sustentar. Assim são Literatura de Suspense, Literatura de Terror, Literatura Infantojuvenil, Literatura de Viagem, etc. Não mais um movimento literário, mas um modelo de Literatura.

Modelo de Literatura porque as obras tendem a seguir a formulação de vertentes literárias moralizantes e didáticas. São obras mais tradi-

cionais pois o leitor está em formação e vale aquela máxima bíblica, que não damos pedra se o nosso filho pede pão. Assim são os pais, que mesmo sendo leitores de obras como "Os cinquenta tons de cinza", não dão aos filhos leituras semelhantes. A tendência são das crianças lerem obras com poucas rupturas quanto ao tema e menos ainda quanto à estrutura do gênero.

As obras tendem a não ultrapassarem o domínio da Língua Portuguesa com quase nada de experimentação linguísticas, o que nos faz ver que a Literatura Infantojuvenil é o mais tradicional do que a Literatura Adulta. O que a coloca numa posição dentro da Historiografia Literária de repositório de modelos canônicos de escrita. Nesta observação a preocupação é alertar para uma tendência cada vez mais marcante de uma Literatura Infantojuvenil, que embora traga em seu bojo temas atuais e preocupação com meio ambiente, temas transversais, a questão de gênero entre outras, ela não muda a sua forma de abordar o assunto, pois sempre é uma narrativa modular dentro de um modelo de gênero consagrado.

Do mais seja em qual for a produção literária infantojuvenil, ela ocorre em todas as partes do Brasil, se tornando um modelo da presença do dado local como uma das temáticas dentro de um suporte de um gênero, que pode ser romance, conto, texto poético ou dramático. É das bordas, neste caso as regiões, que o texto flui para aproximar o leitor do mundo em que ele vive por meio do resgate histórico do tempo em que outros viveram. O resgate histórico, muitas vezes é o Turchi (2004) diz ao se referir ao fato de que o autor cria uma obra mais próxima do seu tempo do que do tempo do leitor. Sendo assim, durante a infância, as crianças andam sobre os pés do passado seja de seus criadores ou das leituras, que a cercam.

Em dado momento, ao se depararem com um texto, que foge deste esquema, elas tendem a não gostar mais de ler, a se afastarem do contexto da escrita, mas isso é outra discussão a ser trabalhada em outros textos sobre a Literatura Infantojuvenil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Karina Neoob Carvalho *et al*. *Yvyra Poty e as árvores da floresta*. Dourados: Embrapa Agropecuária do Oeste, 2006.

CESCO, Sylvia. *Histórias de Dona Menina*. Campo Grande: UEMS, 2014.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). *Leitura e Literatura Infantojuvenil*: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

A LITERATURA ERGÓDICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES BRASILEIROS

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)
layssajaduarte@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este texto busca, como objetivo final, traçar uma breve reflexão sobre a inclusão da literatura ergódica nos currículos escolares brasileiros. Para alcançar este objetivo, buscamos nas diretrizes curriculares e em alguns dados sobre produção de estudos acadêmicos evidências que direcionem ao aproveitamento desse tipo de literatura nas escolas. Julgamos importante tratar também sobre o conceito de literatura ergódica e sua importância na contemporaneidade. Assim, o texto busca responder de forma breve a três questionamentos: (i) "o que é literatura ergódica?" (ii) "qual a importância da literatura ergódica no contexto contemporâneo?" e (iii) "o que tem sido feito no Brasil para aproveitar o potencial da literatura ergódica na educação?". Para buscar respostas a estas indagações, utilizamos Aarseth (1997), Oliveira (2018), Serres (2015), Grompone (2007), dentre outros referenciais importantes. Constata-se que ainda há ausência dessa literatura nos currículos, primeiro porque as diretrizes curriculares foram elaboradas na mesma época em que surgia o conceito de literatura ergódica, ou seja, por ser algo demasiado recente para a época, possivelmente ainda era desconhecido pela academia e pelos autores das diretrizes; e, segundo, porque não houve atualização das diretrizes e a produção de estudos acadêmicos nessa área ainda é escassa, gerando pouca influência sobre os currículos e sobre a formação docente.

Palavras-chave:
Cibercultura. Currículo. Literatura ergódica.

ABSTRACT

This text aims, as a final objective, to draw a brief reflection on the inclusion of ergodic literature in Brazilian school curricula. To achieve this goal, we searched in the curriculum guide lines and some data on the production of academic studies evidence that lead tothe use of this type of literature in schools. We also consider it important to talk about the concept to fergodic literature and its importance in contemporary times. So, the text seeks to briefly answer three questions: (i) "What is ergodic literature?" (ii) "how important is ergodic literature in the contemporary context?" And (iii) "what has been done in Brazil to avail the potential of ergodic literature in education?". To seek answers to these questions, we used Aarseth (1997), Oliveira (2018), Serres (2015), Grompone (2007), among other important references. We found that there is still absence of this literature in the curricula, first because the curriculum guidelines were developedat the same time as the concept of ergodic literature, that is, because it was very recent at the time, it was possibly unknown by the academy and the authors of the guidelines; and second, because there has been no up dating of the guidelines and the production of academic studies in this area is still scarce, which generates little influence on curricula and teacher education.

Keywords:
Curriculum. Cyberculture. Ergodic literature.

1. Introdução

Apesar de ser identificada em textos escritos há vários séculos antes de Cristo, como é o caso do *I Ching*, que, segundo Aarseth (1997), inspirou Wilhelm Leibniz a desenvolver a matemática binária usada nos computadores atuais, a literatura ergódica apenas começou a ser estudada, sob esse conceito, há pouco mais de duas décadas. O pesquisador norueguês Espen Aarseth foi o primeiro a nomear como ergódica toda a literatura que necessita de um escrileitor para fruí-la, diferenciando-a da literatura linear, que também chamamos aqui de literatura ou texto convencional/tradicional.

Mesmo não estando restrita aos meios eletrônicos, a literatura ergódica possui uma forte tendência a figurar um espaço considerável no mundo cibercultural. Suas características apontam para um papel renovado de leitor e autor, que, por sua vez, sugerem consonância com a atual atmosfera da cibercultura.

Pierre Lévy (1997) lembra que muitos trabalhos de antropologia mostraram que as pessoas educadas em culturas exclusivamente orais possuem uma forma de raciocinar distinta daquelas que são alfabetizadas. Em relação ao surgimento da imprensa, o mesmo autor afirma que "a invenção de Gutenberg permitiu que um novo estilo cognitivo se instaurasse" (LÉVY, 1997, p. 99).

Alguns séculos depois, estamos diante de uma nova guinada. O uso rotineiro de aparatos tecnológicos, gradativamente, origina não só comportamentos sociais distintos, mas também condutas cerebrais/intelectuais transformadas. Muitos conceitos precisam ser reconfigurados, inclusive o de obra, autor e leitor. A escola atual precisa entender como esses novos conceitos são formados e o que eles podem trazer como demanda educacional. Nossa configuração intelectual e cognitiva não é mais a mesma dos povos ágrafos, e aos poucos deixa de ser a mesma dos povos letrados.

Diante disso, buscamos refletir sobre a literatura ergódica, sua importância no contexto contemporâneo e se ela tem sido aproveitada na educação brasileira. A primeira seção traz os pontos principais da teoria de Aarseth (1997), apontando as características do texto ergódico e al-

guns exemplos dessa literatura. A segunda seção busca evidenciar a importância da literatura ergódica para o contexto contemporâneo e os motivos pelos quais as escolas deveriam adotá-la. A última seção aborda a escassez de estudos sobre literatura ergódica e a (não) inclusão dessa literatura nas diretrizes escolares. Esperamos, assim, contribuir com a discussão sobre o assunto e conjecturar causas e possíveis soluções para os problemas que envolvem a ausência da ergodicidade nos currículos escolares brasileiros.

2. O que é literatura ergódica?

O primeiro uso do termo *ergódico* está associado a um ramo da matemática; segundo Oliveira e Viana (2014), o termo apareceu na literatura ainda no século XIX, introduzido pelo físico L. Boltzmann em seu trabalho sobre a teoria cinética dos gases. Os vocábulos gregos *érgon* (trabalho) e *hodós* (caminho) são bastante sugestivos do motivo que levou Aarseth (1997) a utilizá-los para nomear esta literatura. Na verdade, esses vocábulos dizem mais respeito ao leitor do que à literatura; é o leitor ergódico, ou escrileitor, quem precisa trabalhar ativamente na construção do texto enquanto percorre seu caminho, ou melhor, sua leitura. A literatura ergódica, diferente das literaturas convencionais, necessita de um escrileitor para ter sua existência consumada. Nas palavras de Aarseth,

> During the cybertextual process, the user will have effectuated a semiotic sequence, and this selective movementis a work of physical construction that the various conceptsof "reading" do not account for. This phenomenon I call ergodic, using a term appropriated from physics that derives from the Greek words *ergon* and *hodos*, meaning "work" and "path". In ergodic literature, non trivial effort is required to allow there ader to traverse the text. (AARSETH, 1997, p. 1)

É comum a associação entre literatura ergódica e suportes eletrônicos; porém, ela não depende necessariamente desses meios para existir, apesar de ter sua existência facilitada por eles. Para Aarseth (1997), a característica principal do texto ergódico consiste não no fato de ser produzido e veiculado por meios eletrônicos, mas sim, na atuação do leitor, que deve ocorrer além da mera interpretação. Dessa forma, o conceito de cibertexto não está limitado ao âmbito da eletrônica, já que muitos cibertextos foram criados quando sequer se imaginava a revolução tecnológica atual.

Para Oliveira (2018, p, 13), "a literatura ergódica é aquela que e-

xige o trabalho do leitor para ser fruída". A literatura perde seu motivo de existir se não proporciona fruição ao leitor, e, no tocante à literatura ergódica, o leitor possui um papel ativo e essencial a ser desempenhado para alcançar tal fruição. O termo fruição sempre será retomado aqui como o prazer proporcionado pela leitura, na mesma acepção de Barthes:

> Alguns críticos têm considerado que a melhor tradução de *jouissance* para o português seria gozo, uma vez que esta palavra daria, de um modo mais explícito, o sentido do prazer físico contido no termo original. De nossa parte, acreditamos que a palavra fruição, embora mais delicada, encerra a mesma acepção – gozo, posse, usufruto –, com a vantagem de reproduzir poeticamente o movimento fonético do original francês. Em todo caso fica para o leitor o prazer que pretenda desfrutar nesta leitura. (BARTHES, 1987, p. 8)

Oliveira (2018, p. 13) também liga a literatura ergódica ao conceito de percepção háptica: "há, na fruição háptica possibilitada pela literatura ergódica, o abandono do ocularcentrismo e a emancipação do espectador, que deixa de ser passivo e parado, chegando até a participar corporalmente, em alguns casos, da fruição literária" (OLIVEIRA, 2018, p. 13). O háptico está relacionado a experiências que envolvem diversos tipos de percepções e sensações. No caso da literatura ergódica, o háptico suscita sentidos além da visão, sobretudo quando a literatura é produzida por meio de equipamentos eletrônicos. Essas experiências podem ser possibilitadas pela união de um *hardware* que acione elementos em um *software* por meio de comandos do usuário.

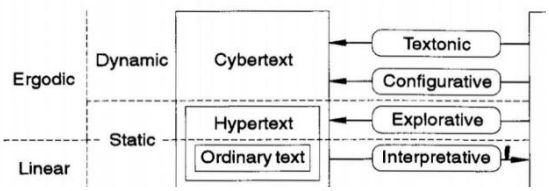
O uso de elementos hápticos voltado ao entretenimento na cibercultura, segundo Ferreira (2016), remonta ao início dos anos 1980, com a criação dos primeiros jogos eletrônicos. A literatura ergódica, por meio de equipamentos eletrônicos, também é capaz de propiciar essa experiência de entretenimento e suscitar percepções e sensações incomuns às literaturas convencionais. Segundo Oliveira (2018, p. 13), "relacionado ao mundo digital, interativo e hipertextual, o ergódico suscita o háptico, ou seja, o trabalho é feito por intermédio de várias sensações e percepções, numa verdadeira sinestesia criativa".

O modo como o texto funciona, em vez do suporte em que é apresentado, é decisivo para torná-lo ergódico ou não. Dessa forma, segundo Aarseth (1997), são ergódicos os textos impressos ou digitais que exigem do leitor um esforço não trivial para a leitura. O leitor precisa "levar a cabo um conjunto de escolhas para terminar uma sessão de leitura" (MADURO, 2017, p. 354); tornando-se, portanto, um *escrileitor*, ou seja, o leitor com características outrora apontadas por Barthes (1987, p. 18),

que não apenas consome, mas coproduz o texto: "o que eu aprecio, num relato, não é pois diretamente o seu conteúdo, nem mesmo sua estrutura, mas antes as esfoladuras que imponho ao belo envoltório: corro, salto, ergo a cabeça, torno a mergulhar" (BARTHES, 1987, p. 18).

Em vez de pura passividade, atividade; em vez de simples interpretação, intervenção; nas palavras de Aarseth (1997, p. 72), "wemay define anergodictext as one in whichatleastoneofthe four userfunctions, in additiontotheobligatoryinterpretativefunction, ispresent". As funções às quais ele se refere são os papéis que o leitor – ou utilizador, como ele prefere nomear – pode assumir como escrileitor: o papel interpretativo, o exploratório, o configurativo ou o textônico.

Para que o leitor alcance/construa o sentido do texto ergódico, ele precisa assumir ao menos uma dessas funções, além da função interpretativa, que é exigida em todos os textos, tanto convencionais quanto ergódicos. Tal função (interpretativa) é fundamental, já que é o ponto de partida para as demais. Nesse sentido, essas funções dependem tanto da interpretação quanto da imaginação do leitor. O quadro a seguir, elaborado por Aarseth (1997), mostra a relação entre as funções do leitor com alguns conceitos.



"User Functions and Their Relationto Other Concepts".
Fonte: Aarseth, 1997, p. 64

No quadro há ligações claras entre o ergódico, o dinâmico e o cibertexto. O hipertexto também é considerado como ergódico, embora pareça ser tomado como uma modalidade menos desenvolvida dessa literatura. A hipertextualidade, segundo Aarseth (1997), é um fenômeno concreto, definido formalmente em termos de nós e *links*. Já o cibertexto possui mais recursos que o hipertexto, o autor o identifica como uma modalidade que possui organização mecânica distinta, a qual proporciona um caminho tortuoso como parte essencial da troca literária entre obra e leitor.

Observa-se que o ergódico possui relação com um modelo textual mais dinâmico, em oposição aos modelos lineares de texto. O ergódico abarca as modalidades cibertextuais e hipertextuais. Para ler um cibertexto, o escrileitor realiza sua leitura de forma dinâmica e necessita (além da função interpretativa) das funções textônica e/ou configurativa para concretizá-la. A leitura de um hipertexto é realizada de forma estática e necessita apenas da função explorativa, além da interpretativa. Os textos comuns exigem uma leitura linear com uso apenas da função interpretativa. Aarseth (1997) explica que a função explorativa consiste em caminhos que o leitor deve tomar, ou escolhas que deve fazer, no sentido de adentrar outras informações ligadas ao texto; tais informações, no hipertexto, são apresentadas no formato de *links*.

Para compreender a função configurativa e a textônica, é preciso também entender os conceitos de *scriptons* e *textons*. Primeiramente, um texto não é constituído apenas pela informação que ele transmite, na verdade, ele é a união entre a informação transmitida e o sentido dessas informações para um observador. Nem sempre a informação transmitida e o sentido são iguais, especialmente quando se trata de hiper/cibertextos. A sequência de caracteres colocada pelo autor, ou seja, como existe no texto, é denominada como "*textons*", já a forma como essas sequências aparecem para o leitor, é chamada "*scriptons*". Como exemplo, pode-se citar a máquina de sonetos de Raymond Queneau, que possui 140 *textons*, porém, estes podem se combinar 100 trilhões de *scriptons* possíveis. Na função configurativa, segundo o autor, os *scriptons* são em parte escolhidos ou criados pelo usuário. Se *textons* ou funções semelhantes puderem ser adicionados ao texto, então o escrileitor desempenhará uma função textônica.

Ao tratar sobre exemplos de literatura ergódica, Aarseth aponta que a textualidade ergódica é tão antiga quanto a literatura linear: "Since writing always hás been a spatial activity, it is reasonable to assume that ergodictextuality hás been practiced as longas linear writing" (1997, p. 9). Exemplo disso, de acordo com o mesmo autor, são as inscrições egípcias nas paredes dos templos antigos. A disposição dos textos nas paredes possuía um arranjo não linear que geralmente tinha relação com a arquitetura do templo. O leitor dessas inscrições definitivamente não assumia um papel de passividade ao percorrê-las. Ele também aponta o *I Ching*, ou *Livro das mutações*, como um dos exemplos mais conhecidos de cibertextoergódico da antiguidade. O texto é composto por 64 hexagramas, cada um deles contém um texto principal e outros seis textos

menores. De acordo com a manipulação realizada, os textos de dois hexagramas são combinados, produzindo um dos mais de quatro mil textos possíveis.

Como exemplos de literatura ergódica em tempos mais recentes, o autor aponta os caligramas surgidos no século XX – principalmente os do autor Guillaume Apollinaire – como amostras mais simples de literatura ergódica. *Night of January 16th* (1936), de Ayn Rand também é apontada como um bom exemplo – peça que trata de um julgamento em que membros da plateia são escolhidos para ser o júri, a peça tem dois finais, dependendo do veredicto do júri. Várias outras obras do século XX podem ser mencionadas como literatura ergódica, como o romance *Composition No. 1, Roman* (1962), de Marc Saporta; a "máquina de sonetos" *Cent Mille Milliards de Poemes* (1961), de Raymond Queneau; o romance *Landscape Painted With Tea* (1990), de B. S. Johnson, dentre outros. Para Aarseth (1997, p. 10), "the variety and ingenuity of devices used in these texts demonstrate that paper can hold its own against the computer as a technology of ergodic texts".

Na américa latina, alguns dos precursores da literatura ergódica, segundo Grompone (2007), são os argentinos Jorge Luis Borges – com a coleção de contos *El jardín de lossenderos que se bifurcan* (1941), na qual alguns dos contos são considerados ergódicos – e Julio Cortázar, com o romance *Rayuela*, que, segundo Grompone (2007, p. 1), "es considerada el modelo más perfecto de novela ergódica escrita sobre papel. La novela está organizada enpequeños capítulos y Cortázar propone dos secuencias diferentes para sulectura".

Ainda de acordo com Grompone (2007), esses e outros precursores latinos da literatura ergódica são antecipados por um que é raramente mencionado, Machado de Assis. "Memórias póstumas de Brás Cubas", publicado em 1880, é geralmente considerado como um romance convencional, ao que Grompone contesta:

> Considerada como novela convencional, siempre se ha dicho que elorden caótico del relato obedece a que se trata de recuerdos que no obedecen a unorden lógico. Sin embargo, contemplada desde elpunto de vista de laciberliteratura esta novela admite otrainterpretación. Cortázar nos propone una lectura alternativa alalecturasecuencial. Por cierto que Machado de Assis no lopropone, pero latentación de leerlahistoriaenorden cronológico –aunquesea para comprenderlo sucedido– es muyfuerte. La lectura atenta del texto permite descubrirpequeñas pistas: fechas, edades, acontecimientos históricos, que permiten reconstruir lasecuencia real de losacontecimientos. (GROMPONE, 2007, p. 2-3)

Outros autores reafirmam a presença da ergodicidade no romance machadiano, porém; não é a intenção deste texto discorrer profundamente sobre essa temática. Basta aos nossos propósitos reconhecer mais uma faceta da genialidade de um autor tão importante para a literatura brasileira, considerando que a singularidade de "Memórias Póstumas" não consiste apenas no fato de ser um cibertexto do século XIX. Uma das características dessa obra, comum aos textos ergódicos, reside na não linearidade da narrativa, ou seja, o leitor pode trilhar um caminho não convencional e até mesmo fazer escolhas durante esse caminho para alcançar a compreensão e a fruição da obra; há, portanto, a possibilidade do leitor reconstruir ou reescrever a estória segundo suas próprias percepções. Na próxima seção trataremos sobre as possibilidades que esse tipo de literatura oferece ao leitor, bem como a importância de empregá-la na formação humana contemporânea.

3. Qual a importância da literatura ergódica no contexto contemporâneo?

A literatura, de modo geral, é uma manifestação essencial a todas as culturas de todas as épocas. Nós nos referimos aqui à literatura de maneira mais ampla possível, na mesma perspectiva adotada por Candido (2011): "todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações". Vista dessa forma, a literatura é essencial, devido à necessidade humana de fabulação e "não há povo e não há homem que possa viver sem ela" (CANDIDO, 2011, p. 176). Ainda de acordo com Candido,

> Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.
>
> Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita. (CANDIDO, 2011, p. 176-7)

O leitor dos dias atuais, quanto à necessidade de fabulação, é o mesmo apontado por Candido (2011); porém, sua imersão em um ambiente cibercultural, proporcionada pelo uso corriqueiro de aparatos tecnológicos, afeta sua forma de pensar, de ver o mundo, e, certamente, sua maneira de fabular. Não é exagero afirmar que boa parte dos jovens atualmente é incapaz de passar as 24 horas sem adentrar no universo virtual da cibercultura. Suas fabulações, portanto, envolvem esse universo e suas configurações.

Considerando a literatura sob esta perspectiva, como forma de fabulação e como meio de satisfazer a necessidade humana de fruição, podemos afirmar que a experiência proporcionada pela literatura ergódica, nesse sentido, pode superar a dos textos lineares. É sobre esse ponto que trataremos nesta seção, e sobre como isso pode ser aproveitado e ter impacto positivo na formação dos leitores contemporâneos.

Primeiramente, é preciso considerar que a literatura ergódica não diz respeito somente àquela que depende de suportes eletrônicos para existir, o conceito de literatura ergódica não está voltado ao seu suporte, mas sim ao seu leitor, como já elucidado na seção anterior. Nesse sentido, é preciso considerá-la sob dois pontos de vista diferentes. Primeiro, partindo da ideia de que ela é uma literatura que necessita do esforço do leitor para ser fruída, e, segundo, de que, além disso, ela também pode ser uma literatura produzida e veiculada em suportes eletrônicos.

Considerando o primeiro ponto de vista – uma literatura que precisa da participação ativa do leitor – ela é importante porque a necessidade de fabulação é atendida de forma diferente. Em vez dessa necessidade ser suprida por uma experiência de passividade diante do texto literário, ela atravessa outros estágios criativos e propicia uma experiência ainda mais intensa de fruição.

No contexto atual, que envolve a cibercultura, e principalmente devido à possibilidade de interação, as pessoas têm ocupado um papel cada vez mais ativo diante dos conteúdos midiáticos. Em vez de simples expectadores, somos também veiculadores, produtores, opinadores. A cultura sinaliza que o leitor da atualidade, em seu cotidiano de exposição à cibercultura, não é mais um mero expectador. Por esse motivo, a literatura ergódica (digital ou não) é uma forma de atender à necessidade de fruição dos indivíduos da nova era.

Sob o segundo ponto de vista – literatura que necessita da participação do leitor para ser fruída e que é produzida e veiculada por meio de

suportes eletrônicos –, além de proporcionar uma experiência mais intensa de fruição, a literatura ergódica também proporciona uma experiência háptica e sináptica diferente das literaturas convencionais. Essa experiência pode existir em qualquer tipo de literatura ergódica (digital ou não), porém, é facilitada e elevada a níveis mais intensos por meio dos suportes eletrônicos; sendo que, por meio destes suportes, a literatura proporciona uma fruição distinta. Nesse sentido, a literatura ergódica digital possibilita estimular zonas cerebrais diferentes daquelas que são estimuladas pela literatura em papel. Essa experiência é especial para o leitor envolto pela cibercultura, uma vez que o aproxima de algo com o qual já está habituado, porém, por meio da leitura.

Para reforçar esta ideia sobre a literatura ergódica digital, consideramos pertinente o pensamento de Serres (2015), ao afirmar que "as ciências cognitivas pensam hoje que não são as mesmas zonas do cérebro, os mesmos neurônios que são tocados, excitados por uma página de papel ou por uma tela interativa". Temos então que as agitações cerebrais mudam conforme o tipo de literatura que é consumido. Temos também que qualquer tipo de literatura produz agitações cerebrais; então, por que motivo é necessário dar destaque à literatura ergódica (especialmente a digital)? Principalmente porque o indivíduo atual é moldado por agitações cerebrais provenientes de um ambiente cibercultural.

Serres (2015, p. 242) também aponta que, nesta nova era, há "uma diferença de relação com o conhecimento, de relação corporal, de relação vital e da relação pessoal com o conhecimento". Segundo o filósofo (2015, p. 242), essa nova disposição afeta "o conhecimento, mas afeta também a pessoa e o mundo inteiro onde ela vive". Temos, portanto, que o leitor atual é naturalmente "afetado" por um ambiente que causa ao cérebro estímulos distintos daqueles que eram produzidos cem anos atrás. Naturalmente, o indivíduo estará cada vez mais inclinado a responder aos estímulos proporcionados pelo seu meio cultural e afastar-se daqueles provenientes de outras épocas ou povos. Talvez isso explique a apatia de boa parte dos jovens do novo milênio diante de textos literários antigos e impressos em papel. Talvez essa apatia permaneça mesmo que o texto seja visualizado numa tela de computador, porque, como já elucidado, em muitos casos, o suporte é um fator irrelevante para a fruição.

O fato de o leitor não sentir que pode se tornar íntimo do texto, já que o texto está muito distante de seu mundo, é a questão chave. Se a literatura é uma resposta à necessidade humana de fruição, como é bem elucidado por Candido (2011), por que motivo a escola insiste em aulas

de literatura que provocam mais desestímulos do que estímulos?

A ergodicidade apresenta-se, nesse contexto, como uma alternativa para resolver o problema da carência ou nulidade de resultados provenientes das aulas de literatura na escola. A literatura ergódica pode ser uma resposta para solucionar a apatia que muitos jovens de hoje sentem pela leitura. Ela também pode ser utilizada, ainda na infância, como um elemento de introdução do leitor à fruição artística. Não deve ser tomada como a única literatura a ser apreciada, mas sim como uma porta para a apreciação de toda espécie de arte. Trataremos, na próxima seção, sobre o que tem sido feito no Brasil para que se possa aproveitar o potencial da literatura ergódica na educação.

4. O que tem sido feito [no Brasil] para aproveitar o potencial da literatura ergódica na educação?

Esta seção tem como objetivo verificar se há inclusão da literatura ergódica nas diretrizes curriculares brasileiras e se há estudos acadêmicos voltados ao aproveitamento dessa literatura na educação. Por ser um campo relativamente recente, o enlace entre cibercultura e educação ainda apresenta estudos em fase de desenvolvimento, embora a produção desses estudos tenha se intensificado nos últimos anos.

Sabemos que a literatura ergódica é tão antiga quanto a escrita linear, e que na atualidade tem se ligado à (re)produção literária em suportes digitais. No entanto, no Brasil, a produção deste tipo de literatura parece escassa, bem como seu aproveitamento para fins educativos. De modo geral, os primeiros usos dos suportes digitais relacionados à literatura não constituíam produção de literatura ergódica, mas sim uma transposição da literatura convencional para os suportes eletrônicos.

Uma busca nos catálogos de teses e dissertações brasileiras mostra que boa parte dos trabalhos voltados à ergodicidade não diz respeito à produção literária, mas às ciências exatas – principalmente a matemática, estatística, física e engenharia elétrica –, onde o termo foi primeiramente empregado. Quanto a outros trabalhos que tratam sobre arte e literatura, vários abordam a temática da ergodicidade de modo tangencial, e algumas poucas dezenas de textos acadêmicos (artigos, teses ou dissertações) tratam de fato da literatura ergódica[34] com aspectos relacionados à edu-

[34] Foram pesquisados os termos “ergodicidade” “ergódico”, “ergódica”, “texto ergódico” ou

cação.

Segundo Marinho (2014, p. 139), "existe ainda, relativamente ao que é produzido, pouco material teórico e crítico que faça análises sobre as possibilidades e potencialidades das narrativas interativas, as quais abrangem um vasto campo de disciplinas de natureza distintas". Porém, apesar dessa escassez, Grompone (2007, p. 3) aponta que o Brasil apresenta um empenho maior nessa área que os países vizinhos; para o autor, "en América Latina, Brasil es el país que tiene más estudios universitarios vinculados com los cibertextos. Los centros más importantes se encuentran em las grandes universidades".

No entanto, a literatura ergódica, digital ou não, ainda ocupa um espaço insignificante ou nulo nas escolas. No Brasil, não é exagero afirmar que os documentos orientadores dos currículos não mencionam a literatura ergódica. Em nenhum dos parâmetros curriculares, da educação fundamental ou do ensino médio[35], foram encontradas menções. O conceito de literatura abarcado por esses documentos inclui apenas aquela que é linear, em que leitor atua como um observador, ou seja, assume apenas a função interpretativa diante do texto. O conceito de leitor, para um dos documentos, parece bastante superficial e distante de algo que pudesse descrever um escrileitor:

> Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:
>
> • do código (verbal ou não) e suas convenções;
>
> • dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
>
> • do contexto em que se insere esse todo.
>
> A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas
>
> a antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo. (BRASIL, 2006, p. 62)

Além disso, apesar de os documentos mencionarem a fruição como um dos objetivos da presença da literatura na escola, outros objetivos parecem ter maior destaque. Como já explanado na seção anterior, a fun-

---

"literatura ergódica" nos seguintes repositórios: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> e <https://search.scielo.org/>.

[35] Foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Infantil (1ª a 4ª série), do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), do Ensino Médio e os PCN+ Ensino Médio.

ção primordial da literatura é suprir a necessidade universal de fabulação, e esse deveria ser o ponto de partida do seu ensino. A passagem abaixo, retirada de um dos documentos, aponta uma tendência comum nesses escritos, que leva a literatura a um papel bastante didatizado,

> A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas. (BRASIL, 2006, p. 19)

Embora os objetivos propostos para o ensino de literatura sejam válidos e importantes, a proposta parece relegar a uma função secundária o fator mais essencial e característico do motivo de existência da literatura, a fruição. A leitura e a literatura são geralmente tomadas como um pretexto para outras atividades; elas servem ao conhecimento dos clássicos, ao entendimento das escolas literárias, a investigações históricas, culturais e gramaticais; porém, o fator primordial parece estar sempre relegado a uma posição secundária. O mesmo ocorre com a passagem a seguir, retirada de outro documento:

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70)

A visão sobre a formação do leitor, para os PCN do ensino fundamental, está mais relacionada à capacidade de ler "textos reais e integrais" do que à necessidade de fabulação que os textos podem proporcionar. Os PCN da educação infantil são os que mais se aproximam de uma proposta adequada para o ensino de literatura, ao colocar como um dos objetivos do ensino a "valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento" (BRASIL, 1997, p. 72)

Quanto à ergodicidade digital, também não há menção nos documentos. O máximo que se pode perceber é uma tentativa de aproximar a escola da nova realidade de cibercultura, inclusive os autores dos docu-

mentos se inspiram em uma vasta bibliografia que trata sobre os aspectos do mundo digital contemporâneo. Porém, nenhuma das menções diz respeito às possibilidades de uso da literatura ergódica. Um dos documentos afirma:

> O objetivo da inclusão da informática como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é permitir o acesso a todos que desejam torná-la um elemento de sua cultura (...). Como a mais recente das linguagens não substitui as demais, mas, ao contrário, complementa e serve de arcabouço tecnológico para as várias formas de comunicação tradicionais. (BRASIL, 2000, p. 58)

A ideia de inclusão da tecnologia parece uma tentativa de ao menos tornar os equipamentos conhecidos pelos alunos. É preciso considerar que o documento do qual tratamos, assim como os demais citados, foram elaborados ainda na segunda metade da década de 1990 ou no início dos anos 2000. Neste período, a literatura ergódica digital ainda estava em ascensão e o acesso aos recursos eletrônicos era uma realidade para pouquíssimos brasileiros. Àquela época, o interesse quanto ao aproveitamento de suportes eletrônicos no âmbito educacional voltava-se para um conhecimento instrumental, que poderia ser útil ao mercado de trabalho. Posteriormente, questionamentos foram levantados sobre o papel dos suportes eletrônicos na educação, como fica visível na passagem a seguir:

> Incorporar a informática como componente do processo de ensino-aprendizagem ou apenas instrumentalizar o aluno para a utilização da máquina? A chegada do computador às escolas necessita ser precedida de uma discussão sobre os paradigmas e os processos em vigor. A questão passa a preocupar os profissionais da educação na primeira metade da década de 90, após a euforia inicial. Neste momento, surge a Internet. A ausência de planejamento específico para o aproveitamento desse recurso na educação e de um treinamento orientado aos professores comprometem a utilização eficaz da Internet. (BRASIL, 2000 p. 59)

O documento também menciona que o uso e ensino das técnicas de computação no Brasil, assim como nos EUA, iniciou-se nas universidades. O uso da informática era voltado para o desenvolvimento da ciência, dirigido por professores e alunos de nível superior. Quase duas décadas depois, essa realidade parece não ter mudado muito no Brasil, já que não houve uma atualização dos currículos e nem o reconhecimento de que a computação pode ser empregada em todos os níveis escolares e também como instrumento de fruição literária, auxiliando o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

Constata-se, portanto, que no Brasil pouco se tem feito para apro-

veitar o potencial da literatura ergódica como instrumento de formação e fruição literária. Dito de outra forma, a produção das universidades nessa área é escassa e ainda não foi refletida nos parâmetros curriculares. Nesses documentos há uma predominância absoluta da literatura linear, e mesmo esta parece ser tomada como um pretexto para outras atividades, o que pode desviar as aulas de literatura daquele que deveria ser seu objetivo principal.

5. Considerações finais

Primeiramente, é evidente a necessidade de atualização dos currículos universitários e escolares. Apesar das universidades terem mais acesso à literatura ergódica, isso ocorre de modo pontual e principalmente em cursos de pós-graduação; nos cursos de graduação o assunto ainda é pouco tratado. E, ao suprimir a literatura ergódica dos currículos, impede-se o acesso a uma das mais criativas e fascinantes formas de expressão literária.

Tratando especificamente da literatura ergódica digital, é preciso uma nova postura, por parte da escola, diante de uma nova sociedade e de uma nova cultura. Para isso, é importante democratizar o acesso aos suportes eletrônicos nas escolas, para que seja possível fomentar a leitura de textos ergódicos digitais. Em Portugal, o Plano Nacional de Leitura (PNL) já caminha nessa direção desde 2006, quando se deu início à sua primeira etapa, que vigorou entre 2006 e 2011. As outras duas etapas desse PNL (2ª, 2012/2016 e 3ª, 2017/2027) intensificam o uso das tecnologias da informação como suportes literários. Uma das formas de concretizar essa intenção foi a criação de uma biblioteca digital, cujo conteúdo é direcionado principalmente às escolas públicas. Um dos documentos que tratam sobre as intenções pedagógicas da Biblioteca de Livros Digitais (BLD) diz o seguinte:

> Sendo as crianças e os jovens particularmente atraídos pelo suporte digital, os ambientes digitais podem estimular a leitura e a escrita e convidar à reflexão sobre as questões abordadas pelos livros. Verifica-se que as escolas portuguesas dispõem hoje de instrumentos que permitem pleno acesso à *Internet*. No entanto, continuam a escassear em língua portuguesa recursos digitais especialmente concebidos para integrar vertentes educativas e vertentes lúdicas e que possam ser acedidos em tablet, Ipad, Androide e telemóvel. A BLB não irá certamente resolver essas carências, mas propõe-se contribuir para que as crianças, bem como os docentes e os animadores, beneficiem da disponibilização gratuita de recursos utilizáveis na formação para a cidadania, tornados mais apelativos graças ao su-

> porte digital. (Trecho retirado do site da BLD portuguesa, pode acessado em: <http://bibliotecalivrosdigitais.observalinguaportuguesa.org/sites/data/material/1_Intencoes_Pedagogicas_da_Biblioteca_de_Livros_Digitais.pdf>)

Como consta no documento, apesar do amplo acesso à internet e aos suportes eletrônicos, a literatura ergódica digital em língua portuguesa voltada para o público infantil/juvenil ainda é escassa, o que leva à produção de textos didatizados direcionados a esse fim. No entanto, nota-se que, apesar das objeções, há um grande empenho em remodelar a escola e inovar as práticas didáticas, encaixando o ambiente de ensino no contexto e realidade atuais.

Seguir o exemplo de Portugal seria um bom começo para renovar a escola brasileira, contribuindo tanto para a inclusão da literatura ergódica digital nos currículos, quanto para o reparo de muitas dificuldades. No entanto, aderir a esse modelo significa defrontar-se com outro problema, o da carência de recursos materiais. Segundo Grompone (2007), a população da América Latina é cerca de três vezes maior que a população de Portugal e Espanha, no entanto, a publicação de obras, tanto em papel quando cibertextos, é mais de dez vezes maior nos países europeus citados. Ainda de acordo com Grompone (2007), a razão desse fato não se deve à escassez de artistas talentosos, para ele, "enresumen, laescasaproducciónen América Latina creo que se debe a un desprecio generalizado por latecnología. Este efecto es acentuado por el menor desarrollo económico de laregión" (GROMPONE, 2007, p. 19).

Enfim, é perceptível que a ausência da literatura ergódica digital nos currículos, como outras dificuldades educacionais, é um problema complexo que envolve diversas searas. A questão educacional é uma pequena amostra pela qual vários problemas econômicos e sociais se revelam. Remodelar a educação brasileira, sem dúvidas, não passa apenas por sanar os problemas materiais, embora essa seja uma das causas do nosso conhecido fracasso escolar. Se a formação e as condições de trabalho dos docentes não forem atualizadas, dificilmente alguma modificação positiva poderá ser concretizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARSETH, Espen. Cybertext: *perspectives onergodicliterature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arqui vos/pdf/livro 02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio*: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos, e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ___. *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-93

FERREIRA, Guilherme Philippe Garcia. Háptica em jogos: o retorno tátil no estímulo da emoção. In: *DAPesquisa*, Florianópolis, v.11, n.15., p. 164-183, 2016.

GROMPONE, Juan. Historia de la Literatura Ergódicaen América Latina. In: *Galileo*, Montevideo, n, 36, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

OLIVEIRA, Krerley; VIANA, Marcelo. *Fundamentos da Teoria Ergódica*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014. 556 p.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *Abecedário da literatura infantil digital*. João Pessoa: Ideia, 2018.

MADURO, Daniela. Entre textões e escritões: a narrativa projetada. In: PEIXINHO, Ana Teresa; ARAÚJO, Bruno (Orgs). *Narrativa e Media*: Géneros, figuras e contextos. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. p. 345-76, 2017.

MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. *Narrativas interativas e jo-*

gos digitais: considerações sobre formas de escrita, leitura e imersão. In: Texto Digital, Florianópolis, V. 10, n. 1, p. 138-62, jan./jul. 2014.

SERRES, Michel. Educação e contemporaneidade em Michel Serres. In: *Pro-Posições*, Campinas, V. 26, n. 1, p. 239-57, jan./abr. 2015. Entrevista concedida a Maria Emanuela Esteves dos Santos.

A MORTE NA LITERATURA

Nãnashara C. Boehm da Silva Barbosa (UEMS)
nanasharapd@gmail.com

RESUMO

Na prática de docência com o ensino fundamental, o trabalho com a literatura é feito de modo articulado dentro da disciplina de língua portuguesa. Então surge o desafio de se desenvolverem métodos eficientes que apresentem o texto literário ao aluno, de forma que ele tenha maior contato com a literatura. Sendo assim, neste artigo, tenho como objetivo trazer uma reflexão sobre a aplicação de uma sequência didática produzida na disciplina de língua portuguesa para uma turma de sétimo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Arlindo de Sampaio Jorge. Com o propósito de desenvolver atividades que sejam atrativas e que estejam voltadas à literatura durante o trabalho com essa sequência, de modo que proporcione aos discentes uma experiência diversificada com o texto literário, escolhi trabalhar a temática da morte na literatura, utilizando diversos exemplos de obras que envolvam o tema e trabalhando também o conto "O compadre da morte", de Luís da Câmara Cascudo, como base para os estudos. Para tal, ao elaborar esta sequência, baseei meu trabalho em estudos sobre a construção da temática morte dentro da literatura. Com a análise, foi possível verificar que o trabalho com o texto literário deve ser feito de uma forma que chame a atenção dos estudantes, com temas que lhes sejam atrativos e que façam parte de seus cotidianos.

Palavras-chave:
Ensino. Morte. Texto Literário. Sequência Didática.

RESUMEN

En la práctica docente en la escuela primaria, el trabajo con la literatura se realiza de manera articulada dentro de la asignatura de lengua portuguesa. Luego viene el desafío de desarrollar métodos eficientes que presenten el texto literario al estudiante, para que tenga un mayor contacto con la literatura. Por lo tanto, en este artículo, mi objetivo es traer una reflexión sobre la aplicación de una secuencia didáctica producida en la disciplina del idioma portugués a una clase de séptimo grado de nivel fundamental de la Escuela Estatal Arlindo de Sampaio Jorge. Para desarrollar actividades atractivas y orientadas a la literatura mientras trabajamos con esta secuencia para proporcionar a los estudiantes una experiencia diversa con el texto literario, elegí trabajar en el tema de la muerte en la literatura, usando varios ejemplos de obras, involucrando el tema y también trabajando el cuento "El compadre de la muerte", de Luís da Câmara Cascudo, como base para los estudios. Con este fin, al elaborar esta secuencia, basé mi trabajo en estudios sobre la construcción del tema de la muerte dentro de la literatura. Con el análisis, fue posible verificar que el trabajo con el texto literario debe hacerse de manera que atraiga la atención de los estudiantes, con temas que sean atractivos para ellos y que formen parte de su vida diaria.

Palabras clave:
Docencia. Muerte. Texto literário. Secuencia didáctica.

1. Introdução

Este artigo é um trabalho baseado em um relato de experiência, que tem como objetivo trazer a reflexão sobre como elaborar e aplicar uma sequência didática produzida durante uma aula numa turma de sétimo ano do ensino fundamental.

Toda a sequência didática foi aplicada num período de três aulas.

Optei por utilizar a morte como tema, pensando na possibilidade de se trabalhar uma temática considerada polêmica de forma mais suavizada, apontando exemplos de obras que tratam sobre a morte e como ela é vista na literatura e em diferentes culturas. Além disso, também aproveitei o desenvolvimento de um projeto que acontecia na escola sobre Halloween e Dia dos Mortos, como justificativa no meu planejamento de ensino.

Desse modo, a aplicação desta sequência didática é justificada pelo fato de apresentar aos alunos o texto literário, não apenas como uma forma de se ensinar gêneros textuais e menos ainda como pretexto para se ensinar gramática, mas permitindo ao aluno fazer uma análise mais profunda do texto, contemplando seus objetivos e propósitos, realizando uma leitura com base em suas vivências e percepções a respeito do que é tratado em determinada obra.

Para embasar os estudos a respeito do tema abordado nas aulas, realizei a leitura de trabalhos que refletissem a respeito de como a morte é construída em diversas obras literárias.

Thaís de Carvalho Lopes afirma o seguinte:

> Entre os grandes mistérios da vida humana, a morte é sem dúvida o maior deles. Em cada cultura há um mito do início e um mito do fim que tentam justificar essa existência temporalmente limitada. A consciência e a capacidade de raciocínio humanas são complexas, mas não conseguem explicar plenamente o que acontece quando se morre. (LOPES, 2013, p. 11)

A autora ainda afirma que os seres humanos, por se sentirem angustiados diante dessas incertezas, buscaram meios de traduzir esse sentimento em relação à morte e fizeram isso através da ciência, da filosofia, da religião e da arte. Esta última aparece como "facilitadora da compreensão infantil e adulta de que certas perguntas não têm resposta" (LOPES, 2013, p. 11).

Diante disso, percebe-se que a arte surge como forma de tentar compreender aquilo que não tem muitas explicações, e a literatura surge

nesse contexto com um papel muito importante, pois torna algo subjetivo, como a morte, em uma situação mais concreta que é apresentada por meio das palavras. A morte, no contexto literário, muitas vezes, aparece personificada, permitindo uma maior compreensão sobre ela por parte dos leitores.

Mesmo sendo um tema presente na vida de todas as pessoas, a morte ainda é tratada como um assunto polêmico, pois envolve crenças, costumes e diferentes culturas.

> [...] a morte é assunto presente na história e na cultura de um povo e, paralela a isso, representada via ficção. Pensamos que o conceito de realidade e ficção está imbricado um no outro quando o foco é a morte. Diante da real inquietação humana, está a representação, desde o fato material (morte biológica ou demográfica) até as produções artísticas mais elaboradas. Assim, necessitamos conhecer as manifestações existentes para pensar na morte. A diversidade do tema faz com que encontremos, na sua personificação, o auge ficcional, pois é, para ali que convergem os elementos construídos ao longo do pensamento ocidental. (TRINDADE, 2012, p. 14)

O trabalho com uma temática como a morte envolve também entender a origem dessa polêmica, do fato de a morte ser ainda tratada como tabu. É necessário enxergar esse fato como cultura, pois é a partir de como cada um vivencia o trato com a morte que conseguimos pensar numa melhor forma de abordar esse tema.

> A ideia da morte, do medo que ela inspira, persegue o animal humano como nenhuma outra coisa, é uma das molas mestras da atividade humana – atividade destinada, em sua maior parte, a evitar a fatalidade da morte, a vencê-la mediante a negação, de alguma maneira, de que ela seja o destino final do homem. (BECKER, s/d, p. 9)

Bianca Bibiano (2010) entende que a temática da morte deve ser abordada na escola como uma forma de levar os alunos a uma maior compreensão sobre o assunto, de modo que possam discutir sobre o tema com outras pessoas e encontrar respostas para seus questionamentos, além de encontrarem apoio para um possível sofrimento motivado pela morte de alguém.

Pensando nessas questões, desenvolvi a sequência didática que será relatada neste trabalho, para abordar um tema que considero importante e, ao mesmo tempo, trabalhar o texto literário.

2. Metodologia

Para desenvolver a metodologia da minha aula, baseei-me no modelo de sequência básica de Cosson (2012), que traz quatro passos para o trabalho com o texto literário: 1. Motivação; 2. Introdução; 3. Leitura e 4. Interpretação.

1. Motivação: Nessa etapa, a proposta é fazer uma preparação com os alunos antes de abordar a obra. Cosson (2012) apresenta algumas sugestões de como isso pode ser feito, como fazer alguns questionamentos sobre o tema da obra ou observar como os alunos se posicionam diante daquele assunto. Essa motivação pode ser feita por meio de uma roda de discussão, de uma leitura, de uma escrita, etc. (COSSON, 2012, p. 55).

2. Introdução: Esse é o momento de apresentar aos alunos o autor e a obra escolhida para o trabalho. Essa é uma etapa curta, apenas para mostrar aos discentes as informações básicas sobre o texto. É a hora de justificar a escolha de determinada obra, mostrando sua importância (COSSON, 2012, p. 60).

3. Leitura: Nessa etapa, realiza-se o acompanhamento da leitura. Esta pode ser realizada individualmente ou coletivamente. Porém, não importa o tipo de leitura escolhido, o professor precisa acompanhar o aluno na leitura, não no sentido de vigiá-lo, mas no sentido de orientá-lo em sua ação, trazendo reflexões e considerações sobre a obra (COSSON, 2012, p. 62).

4. Interpretação: Na etapa da interpretação que os alunos irão construir o sentido diante daquilo que leram, por meio das inferências entre autor e leitor. Para Cosson, "a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários" (2012, p. 64). A etapa da interpretação ocorre de duas formas: interior (que é realizada a partir das leituras de mundo do leitor, de como ele vivencia as situações expressas na obra) e exterior (que é realizada a partir do compartilhamento de informações com colegas e professor, que surge como mediador do conhecimento).

As aulas foram aplicadas utilizando recursos tecnológicos, como

projetor e computador, e também foram utilizados textos fotocopiados que foram distribuídos entre os alunos.

A avaliação foi feita mediante a participação dos alunos nas atividades propostas, por meio da observação e da análise dos resultados.

3. Aplicação e resultados

Cosson (2012, p. 12) nos mostra que a necessidade principal sobre a qual o professor deve voltar-se é a de contribuir para formar um leitor, apresentando para o aluno textos diversificados nas mais distintas temáticas a fim de que ele se familiarize com o texto literário e tome gosto por sua tendência estética, apreciando a obra literária.

A aplicação da sequência didática foi realizada em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Arlindo de Sampaio Jorge. Todo o planejamento para esta sequência foi aplicado no período de três aulas, que se realizaram nos dias 25 e 26 de outubro de 2018.

Iniciei a aula com uma roda de discussão e levantei um questionamento sobre o que eles entendiam sobre a morte. A maioria dos alunos se posicionou com uma opinião voltada à cultura cristã. De que a morte é o fim da vida, mas também início de uma nova vida em um paraíso. Alguns se manifestaram dizendo que entendiam a morte como o fim do corpo e apenas isso, que não acreditavam que existisse algo depois da morte.

Em seguida, utilizando o projetor, apresentei aos alunos algumas figuras de como a imagem da morte era construída em diferentes contextos.

A morte personificada, como uma caveira com uma foice.

A morte personificada como um anjo.

A morte como um momento de passagem para um outro plano.

As Moiras, que na mitologia grega, teciam a linha da vida.

A partir desse momento, trabalhei com os alunos a morte como uma questão cultural. Mostrei que até mesmo a forma como muitos lidam com a morte faz parte da cultura de cada um.

Trouxe exemplos de como a morte é encarada em países de cultura hispânica, como México e Bolívia.

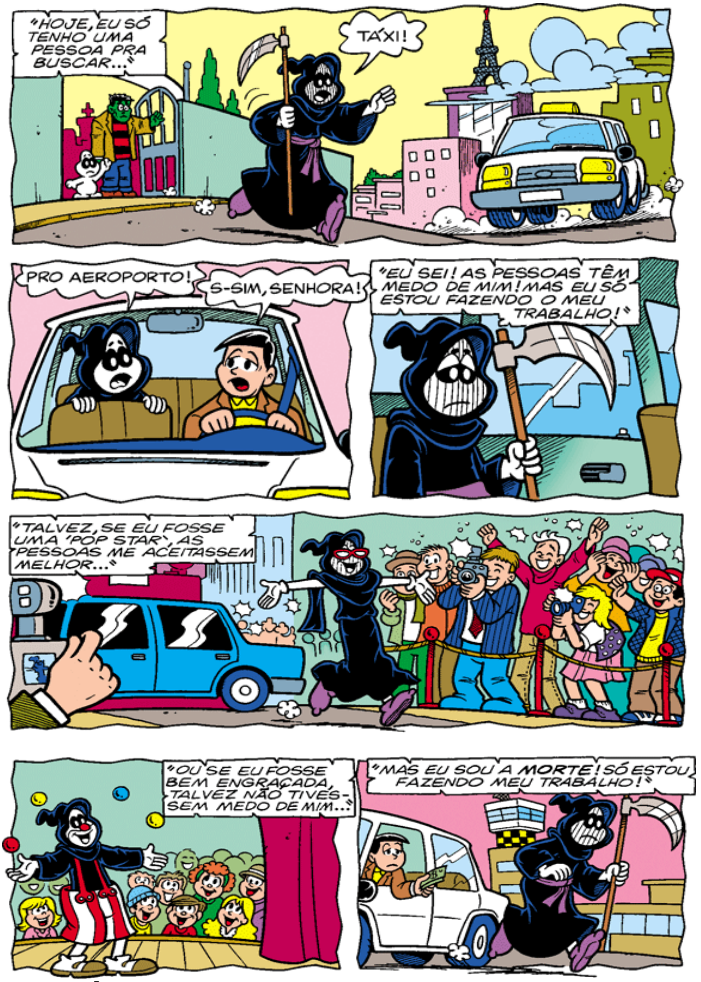
Falei sobre a festa do Dia dos Mortos, que é realizada nesses lugares. Abordei questões como crenças, costumes e culturas dentro dessa festa, que é uma homenagem aos que já partiram, como uma forma de comemorarem seu passamento para um plano superior.

Cartaz da Festa dos Mortos

Foto de uma festa dos mortos realizada no México.

Em seguida, comentei que a morte também era um tema abordado em muitas produções artísticas, dentre elas, na literatura. Perguntei se podiam me falar um pouco de algumas produções que conheciam que abordavam a morte de formas diferentes. Alguns me citaram séries televisivas, que falam sobre zumbis, que é um conceito de morte também. Outros me citaram produções cinematográficas que falavam de seres imortais, como vampiros, bruxos, etc.

Para situá-los no campo da literatura, apresentei-lhes uma personagem bastante conhecida: a Morte, dos quadrinhos de Maurício de Sousa.



Copyright © 2006 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Trecho de uma das histórias da personagem Morte, de Maurício de Sousa.

Em seguida, falei sobre personificação da morte, como isso é construído nas obras literárias.

No segundo momento, distribuí textos fotocopiados com o conto

O compadre da Morte aos alunos.

> Diz que era uma vez um homem que tinha tantos filhos que não achava mais quem fosse seu compadre. Nascendo mais um filhinho, saiu para procurar quem o apadrinhasse e, depois de muito andar, encontrou a Morte, a quem convidou. A Morte aceitou e foi a madrinha da criança. Quando acabou o batizado, voltaram para casa e a madrinha disse ao compadre:
>
> – Compadre! Quero fazer um presente ao meu afilhado e penso que é melhor enriquecer o pai. Você vai ser médico de hoje em diante e nunca errará no que disser. Quando for visitar um doente, me verá sempre. Se eu estiver na cabeceira do enfermo, receite até água pura que ele ficará bom. Se eu estiver nos pés, não faça nada porque é um caso perdido. (CASCUDO, 1986)

Ao apresentar a obra, falei um pouco sobre o autor Luís da Câmara Cascudo e fiz algumas observações sobre o que o conto abordava.

Em seguida, fizemos uma leitura coletiva, em que cada aluno leu um trecho do conto. Em alguns momentos, eu interrompia a leitura para que eles fizessem observações sobre o que tinham lido até ali.

Depois da leitura, iniciamos a etapa de interpretação, em que os alunos realizaram uma análise da obra, identificando alguns pontos.

1. Expectativa: Inicia-se quando o homem que possui muitos filhos não tem mais ninguém para ser padrinho do filho mais novo. E então ele sai à procura de uma pessoa que pudesse apadrinhar a criança. E ele encontra a Morte, que aceita ser madrinha do menino e dá ao pai um presente: o dom de saber quem morreria ou não, tornando-se um médico muito rico.
2. Conflito 1: Ocorre quando o filho do rei adoece, e o médico é chamado para atendê-lo. O homem vê a Morte aos pés do menino, mas como não queria perder sua fama, decide trapacear e enganar a Morte.
3. Resolução do conflito 1: Acontece quando o médico pede aos criados que virem a cama do doente, para que a Morte fique na direção de sua cabeça, e assim ficaria vivo.
4. Conflito 2: Ocorre quando a Morte convida o compadre para visitar sua casa e ela lhe mostra que sua vela (que representa a vida) está chegando ao fim.

5. Resolução do conflito 2: O homem consegue enganar a Morte novamente, pedindo que só o levasse quando ele terminasse de rezar o Pai Nosso, o que ele nunca faz.

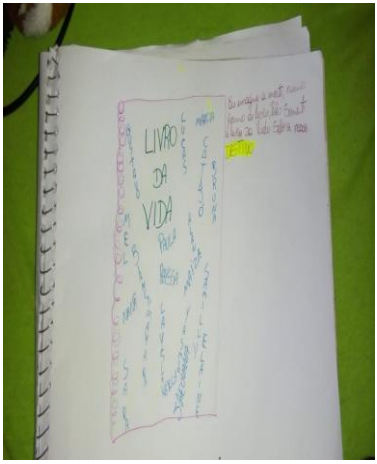
6. Desfecho: Dá-se quando o homem, anos depois, já bem velho, depois de um momento de desgraça em sua propriedade, acaba falando que preferia morrer a ver aquela cena. Então a Morte aproveita a chance e leva o homem.

7. Avaliação: Os alunos concluíram após a análise do texto que existe sempre uma punição para quem age com engano, e que não se consegue enganar a Morte por muito tempo.

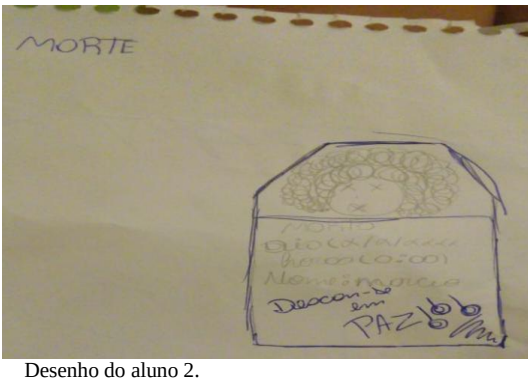
Após a leitura e interpretação, ainda questionei os alunos sobre como a imagem da Morte foi construída no texto. Eles responderam que ela foi abordada como uma pessoa e que controlava as velas, que representavam a vida das pessoas.

A partir de então, pedi aos alunos que produzissem desenhos ou textos que representem como eles enxergam a morte, de acordo com suas vivências e leituras de mundo.

A maioria produziu desenhos com a imagem que eles conceberam da morte. Alguns escreveram poemas e outros criaram frases sobre o tema.



Desenho do aluno 1.



Desenho do aluno 2.

Desenho do aluno 3.

Desenvolvi a avaliação considerando todos os momentos da aplicação desta sequência didática, observando e analisando as participações dos alunos em cada momento da aula.

5. Considerações finais

No período em que foi aplicada a sequência didática relatada, pude observar o modo como os meus alunos se desenvolveram, bem como seus posicionamentos diante do tema escolhido, da leitura realizada da obra trabalhada e de como a compreenderam. Além de analisar suas reações diante de um texto literário.

Foi uma experiência que me trouxe muito enriquecimento, pois pude acompanhar a evolução dos discentes e constatar o quanto o trabalho com a literatura contribuiu para suas formações enquanto leitores, pois foram estimulados ao hábito da leitura em cada uma das etapas da minha prática pedagógica.

Pude, por meio dessa sequência, traçar novos objetivos para futuras ações, aprimorando o que já foi feito e desenvolvendo novas metodologias a serem aplicadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Ernest. *A negação da morte*. São Paulo, Círculo do Livro: s/d.

BIBIANO, Bianca. Cinco pontos para abordar a morte em sala de aula. In: *Revista Nova Escola*, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. O compadre da Morte. In: *Contos tradicionais do Brasil.* Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia, USP, 1986.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GARCIA, Elaine Cristina de Paiva. *Análise de propostas pedagógicas para o trabalho com narrativas com livro didático do 6º ano do ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Letras, 2016.

LOPES, Thais de Carvalho Rodrigues. *Era uma vez o fim: representações da morte na literatura*. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Rio de janeiro, Escola de Comunicação, Habilitação Produção Editorial, 2013.

SOUSA, M. de. *Dona Morte em*: Um dia de Abril. In: Almanaque Turma da Mônica. São Paulo: Maurício de Sousa Editora: Panini Comics, 2006.

TRINDADE, Alessandra Accorsi. *Percorrendo os caminhos da Morte rumo à personificação em As Intermitências da Morte e O Triunfo da Morte*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Letras, 2012.

A OBRA DE JAIME CORTESÃO, *A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA (1967)*, À LUZ DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Viviane Lourenço Teixeira (UFF)
viviane_lourenco@id.uff.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas das discussões feitas na dissertação de mestrado intitulada *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*, em que nosso debate teórico se deu a partir de princípios e parâmetros da historiografia linguística, a saber os princípios da contextualização, imanência e adequação (KOERNER, 1996; BATISTA, 2013) e os parâmetros da cobertura, perspectiva e profundidade (SWIGGERS, 2013). O autor selecionado para nosso trabalho foi Jaime Cortesão e sua obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967). Jaime Cortesão é um intelectual de relevo que estudou intensamente as questões históricas de Portugal, sobretudo as navegações portuguesas, dando significativo destaque para a expansão vinculada ao Brasil quinhentista (TRAVESSA, 2018). Mostramos como sua releitura acerca das navegações buscou resgatar as relações luso-brasileiras. Tal ponto mostrou-se pertinente em nossa análise, pois como afirma Swiggers (2013) o estudioso da historiografia linguística precisa analisar textos situados em seu contexto. Apropriamo-nos da definição proposta por essa para aspectos como objeto, metodologia e objetivos que serviram de norte para nossa pesquisa. Como aporte teóricoutilizamosos estudos da historiografia linguística e da filologia, com a finalidade de apresentarmos como Jaime Cortesão reconstituiu e esclareceu aspectos relevantes da *Carta*.

Palavras-chave:
Historiografia linguística. Jaime Cortesão. Carta de Caminha.

RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo presentar algunas de las discusiones hechas en la disertación de posgrado en nivel de maestría intitulada *Carta de Caminha: contacto lingüístico no Brasil Quinientista à luz da lingüística ecossistémica*, en que nuestro debate teórico sobrevino a partir de principios y parámetros de la historiografía lingüística, a saber los principios de la contextualización, de la inmanencia y de la adecuación (KOERNER, 1996; BATISTA, 2013) y los parámetros de la cobertura, perspectiva y profundidad (SWIGGERS, 2013). El autor seleccionado para nuestro trabajo fue Jaime Cortesão y su obra La Carta de Pero Vaz de Caminha (1967). Jaime Cortesão es un intelectual sobresaliente que estudió intensamente las cuestiones históricas de Portugal, principalmente las navegaciones portuguesas, dio significativo destaque a la expansión vinculada al Brasil quinientista TRAVESSA, 2018). Expusimos como su relectura acerca de las navegaciones buscó rescatar las relaciones luso-brasileñas. Tal punto se ha mostrado pertinente en nuestro análisis, pues como afirma Swiggers (2013) el estudioso de la historiografía lingüística precisa analizar textos situados en su contexto. Utilizamos la definición propuesta por la historiografía para aspectos como objeto, metodología y objetivos que servieron de norte para nuestra pesquisa. Como base teó-

rica utilizamos los estudios de la historiografía lingüística y de la filología, con el propósito de presentar cómo Jaime Cortesão reconstituyó y aclaró aspectos relevantes de la Carta.

Palabras clave:
Historiografía lingüística. Jaime Cortesão. *Carta* de Camina.

1. Considerações iniciais

Filiada às teorias da historiografia linguística e da ecolinguística, a análise crítica realizada na dissertação, *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*, teve por escopo a investigação da formação da América Portuguesa e do registro do primeiro contato linguístico entre portugueses e povos indígenas na *Carta* de Pero Vaz de Caminha; analisando igualmente a recepção desse documento na obra de Jaime Cortesão – *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967) – importante filólogo português. Um dos nossos objetivos foi analisar e descrever o processo de edição da *Carta* de Pero Vaz de Caminha por Cortesão no século XX, que a tornou acessível aos leitores contemporâneos, como um dos principais documentos para a análise e compreensão do Brasil quinhentista.

O trabalho, teórico-metodológico de caráter bibliográfico de cunho qualitativo, foi dividido em duas partes. Inicialmente, fez-se uma análise externa da *Carta* de Caminha, pautada na historiografia linguística, tendo como objeto de estudos a obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967), de Jaime Cortesão, principal fonte para pesquisadores contemporâneos do documento. Descreveu-se como o trabalho filológico de Jaime Cortesão foi realizado e como esse nos permite, nos dias atuais, um acesso claro e objetivo ao documento do século XVI.

Na segunda parte, apresentamos uma análise interna do texto da *Carta* de Caminha, pautada por uma análise ecolinguística do contato linguístico inicial sem fala, entre o povo autóctone e os portugueses, registro esse que aparece no documento datado de 1500. Nessa etapa, analisamos as duas primeiras missas no Brasil como resultantes da primeira tentativa desse contato linguístico. Para melhor evidenciarmos a organização do trabalho, tem-se:

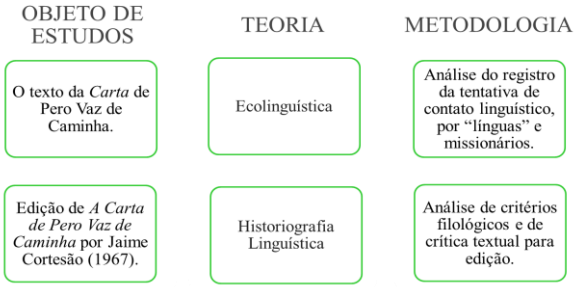


Imagem 1: Objeto de estudos e aspectos teórico-metodológicos (LOURENÇO, 2019).

Como parte dos objetivos era estabelecer o discurso historiográfico, lançamos mão das obras de historiografia linguística de autores como Pierre Swiggers, Konrad Koerner, Cristina Altman e Ronaldo Batista, para analisar o trabalho filológico de Jaime Cortesão com a *Carta* de Caminha. Quanto à análise do contato linguístico, descrito no documento quinhentista, nos valemos da teoria da Ecolinguística, esta explorada com destreza por Hildo Honório do Couto. Nossa justificativa para utilizarmos a teoria da historiografia linguística e da ecolinguística, para analisar a *Carta*, documento colonial do Brasil, se dá nas palavras de Swiggers:

> There is much interesting work to be undertaken in the field of the historiography of Brazilian linguistics. On the one hand, there remains much to be done in terms of study of authors, texts, academic curricula, etc.; on the other hand, there is much that remains to be done in terms of perspectives: the history of Brazilian linguistics lends itself not only to a study from the point of view of the history of science, but also from a sociolinguistic and sociological point of view, from an ecological-linguistic point of view, and from the point of view of institutional history and cultural history[36] (SWIGGERS, 2015, p. 7 *apud* LOURENÇO, 2019, p. 10)

[36] "Há muito trabalho interessante a ser desenvolvido no campo da Historiografia linguística no Brasil. Por outro lado, ainda permanece muito a ser feito em termos de estudo de autores, textos, currículos acadêmicos etc., por outro lado ainda há muito que ser feito em termos de perspectivas: a história da linguística no Brasil guia ela mesma não só para um estudo a partir do ponto de vista da história da ciência, mas também a partir de um ponto de vista sociolinguístico e sociológico, a partir de um ponto de vista ecolinguístico, e a partir de um ponto de vista de história institucional e cultural. (tradução nossa)

Buscou-se, assim, interpretar não só os primeiros relatos estabelecidos entre portugueses e indígenas, para reconstituir a interação daquela comunidade linguística no Brasil quinhentista, como também interpretar e analisar a recepção da obra de Cortesão na primeira metade do século XX.

2. A Carta de Pero Vaz de Caminha – 1500

Até a publicação de Jaime Cortesão que ocorre em 1943[37], sobre a *Carta* de Caminha, muitos foram os textos que teve como principal elemento o manuscrito do escrivão. Arquivada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, o documento quinhentista é considerado como principal fonte que traz informações sobre o "descobrimento" do Brasil.

Como sabido a autenticidade documental, a origem de um documento – em especial os de fontes manuscritas – configura-se como "preocupações" do âmbito filológico. A *Carta* de Caminha, durante muito tempo, teve seu valor questionado quanto a esses aspectos:

> O manuscrito da Carta de Caminha é datado, na Ilha de Vera Cruz, em 1º de maio de 1500. É sabido que Caminha faleceu no final de 1500 em Calicute, Índia. Já Pedro Álvares Cabral, posteriormente em 1520; e o rei D. Manuel I, em 1521. Dado isso, os três personagens e testemunhas mais importantes, que sabiam detalhes e pormenores da expedição, não poderiam relatar mais sobre o assunto, restando os documentos da época, em que se inclui a Carta de Caminha, como fonte oficial para esse evento histórico. (LOURENÇO, 2019, p. 25)

A primeira impressão, no livro *Corografia Brazilica*, do padre Manuel Aires do Casal, ocorreu em 1817, três séculos depois da chegada dos portugueses à América[38]. Segundo Lourenço (2019), o objetivo dessa impressão não era o de relatar ou trazer à luz informações sobre aqueles dias de abril de 1500, mas sim descrever a geografia do Brasil.

Nas sete folhas de papel que narram os nove dias que as naus portuguesas ficaram aportadas na Terra de Vera Cruz, o portuense Caminha aponta elementos do poderio marítimo, religioso e político de Portugal. O ofício de escrivão, aquele que fora escolhido pelo rei D. Manuel I, apa-

[37] A primeira edição da obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, ocorre em 1943. A edição utilizada na dissertação foi a de 1967.

[38] Em 1773 uma cópia foi feita, pelo escrivão Eusébio Manuel da Silva; em 1785, o espanhol Juan Bautista Muñoz tem acesso ao documento (CORTESÃO, 1967, p. 37).

rece logo no início da narrativa:

> Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, **não deixarei também de dar disso minha conta** a Vossa Alteza, o melhor que eu puder ainda que – para bem contar e falar – o saiba fazer pior que todos.
>
> Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, **não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu**. (CORTESÃO, 1967, p. 221) (grifo nosso)

Assim, ainda hoje suas palavras e seus "modos" de transmitir a "boa-nova" a Portugal despertam interesse em estudiosos das mais variadas ciências, seja ela histórica, literária, linguística. O documento de 1500 narra o início do processo colonizador que iria passar o Brasil pelos séculos seguintes e seu valor é de grande importância:

> A Carta de Caminha é considerada importante documento para o início de construção de uma identidade nacional no Brasil quinhentista, derivada, inicialmente, das relações interculturais luso-brasileiras, sendo o registro do início do contato entre povos na colonização do qual resultou o Brasil colônia. Esse é o primeiro documento registrado em língua portuguesa nas Américas, o que o coloca em situação de relevo, perante outras fontes documentais. Dessa forma, após suas sucessivas edições chegou a ser considerado como a certidão de nascimento do Brasil. (LOURENÇO, 2019, p. 31)

Ressalta-se, porém, que só a partir do século XIX que a *Carta* de Caminha aparece como texto citado/ e ou estudado em diversas obras[39]. Nessas, não só estão descritas as paisagens do Brasil, como também aparecem elementos históricos, sociais, antropológicos, linguísticos, literários e filológicos. Nossa pesquisa deteve-se até a primeira publicação de Cortesão (1943) por esta ser considerada, ainda em nosso tempo, a mais completa e fidedigna ao documento.

Jaime Cortesão deu valor especial aos documentos quinhentistas, sua origem portuguesa e seu anseio em estabelecer uma relação luso-brasileira ficam evidentes na sua escrita. Ao lado da obra por nós escolhida como *corpus*, aparece também o texto *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*, publicado em 1922. Demonstra-se com isso, a importância que o autor dava a esse período.

[39] Cf. CORTESÃO, 1967, p. 36-48; LOURENÇO, 2019, p. 27-9.

3. Jaime Cortesão – O filólogo português

Otrabalho realizado por Jaime Cortesão muito tem a ver com a figura que ele foi: intelectual que ocupou lugar na política e na cultura histórica do seu tempo. Sua trajetória acadêmica tem início na medicina, área em que atuou durante pouco tempo. Em Coimbra e no Porto, o autor aflora seu sentimentalismo e encontra sua vocação poética para a escrita. Nos primeiros anos da república portuguesa, Cortesão se divide entre sua produção literária e histórica e suas atividades cívicas.

Jaime Cortesão entre outras coisas, foi deputado, diretor da Universidade Popular do Porto, participou da Primeira Guerra Mundial e fez parte das revistas *A Vida Portuguesa*, *Seara Nova*, dentre outras. Ainda em Portugal, participou das revoltas monárquicas de 1919, mesmo ano que foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional de Lisboa. Já na década de 1920 atua na União Cívica e na revolta militar republicana. Sua participação na vida social e política de Portugal, assim como seu posicionamento durante a implementação da Republica, entre 1910 e 1926, fizeram com que fosse exilado na Espanha e na França.

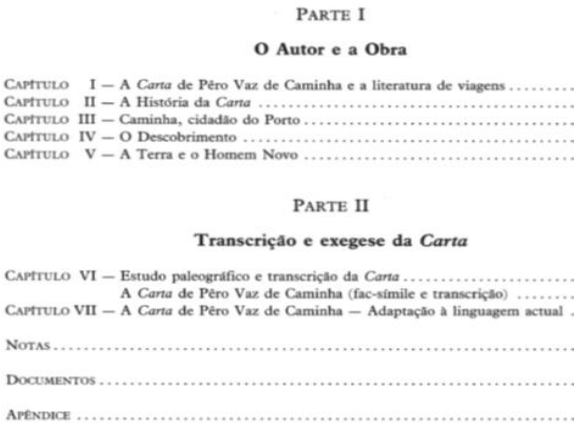
Imagem 3: Foto de Jaime Cortesão.

Embora atuando ativamente nesse período, não deixou de lado sua vida literária. Seu livro *A morte da águia* (1910) revela sua inclinação à poesia e seus trabalhos poéticos inserem-se no movimento literário do Saudosismo. No Porto lecionou história e literatura, publicou um livro sobre o episódio em que foi ferido em combate durante a Primeira Guerra Mundial intitulado *Memórias da Grande Guerra*. Em 1922 publica seu primeiro trabalho histórico *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*. Antes já havia produzido textos dramáticos, também históricos: *O Infante de Sagres* (1916), *Egas Moniz* (1918) e

Adão e Eva (1921)[40].

Jaime Cortesão chega ao Brasil em 1940; após seu exílio entre os anos de 1927 e 1940, foi banido da Europa devido aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial. O "clima de opinião" da primeira publicação de sua obra, *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1943), era aquele em que a Segunda Guerra Mundial estava próxima ao seu final, vigorava no Brasil e em Portugal o regime do Estado Novo e as tensões políticas estavam assomadas.

A escolha do portuense exilado no Brasil, lugar que ele dizia ser sua segunda pátria, pela *Carta* de 1500 ocorreu de maneira não aleatória. Portugal e Brasil estavam em um momento de cooperação mútua que envolviam os estudos nas áreas filológicas, culturais e historiográficas. O trabalho realizado por Cortesão com os escritos do escrivão Caminha revelam exatamente esse ponto. A disposição na organização do livro já dá pistas de como esse seria construído:



PARTE I

O Autor e a Obra

CAPÍTULO I — A *Carta* de Pêro Vaz de Caminha e a literatura de viagens .....
CAPÍTULO II — A História da *Carta* .....
CAPÍTULO III — Caminha, cidadão do Porto .....
CAPÍTULO IV — O Descobrimento .....
CAPÍTULO V — A Terra e o Homem Novo .....

PARTE II

Transcrição e exegese da *Carta*

CAPÍTULO VI — Estudo paleográfico e transcrição da *Carta* .....
A *Carta* de Pêro Vaz de Caminha (fac-símile e transcrição) .....
CAPÍTULO VII — A *Carta* de Pêro Vaz de Caminha — Adaptação à linguagem actual .

NOTAS .....

DOCUMENTOS .....

APÊNDICE .....

Imagem 3: Índice do livro A Carta de Pero Vaz de Caminha, de Jaime Cortesão (1967).

Dividida em cinco capítulos, a primeira parte explora a autoria, as relações entre a obra e a literatura de viagens, a biografia do escrivão do porto, o "descobrimento" e os povos indígenas, chamados por Cortesão como "Homem novo"; a segunda parte, dividida em dois capítulos, além do estudo paleográfico e da transcrição do manuscrito, tem-se a "adapta-

[40] Cf. LOURENÇO, 2019, p. 124.

ção à linguagem actual"[41]. Esse último ponto demonstra que Cortesão queria deixar o texto do passado acessível a todos no presente e no futuro. A adaptação a linguagem atual é uma das formas de construção de uma identidade luso-brasileira.

4. O trabalho de Cortesão à luz da Historiografia Linguística

O trabalho de Cortesão com a *Carta* data da década de 1943, época em que os estudos da historiografia linguística ainda não haviam surgido no Brasil. A historiografia linguística surge no Brasil a partir da década de 1970, período no qual a correspondência entre os estudos de linguagem e a historiografia estava sendo analisada em textos publicados nessa época.

Hoje a historiografia ganha espaço em instituições como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o grupo *Sedes Sapientiae*, com o GT da ANPOLL e com a Universidade Federal Fluminense (Niterói – Rio de Janeiro), que em seu programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, possui uma linha de pesquisa no qual o tema é discutido, tendo como principais representantes o professor Ricardo Cavaliere e o professor Leonardo Ferreira Kaltner.

Sobre a teoria historiografia linguística, Pierre Swiggers (2013) afirma, dentre outras coisas, que: "[...] o objetivo fundamental do historiador é o de reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto. Cada um dos termos que constituem esta circunscrição de objetivo traz uma implicação importante [...]" (SWIGGERS, 2013, p. 43). Acerca dessas implicações o autor cita: i) reconstruir; ii) ideário linguístico; iii) trajetória; iv) análise de textos; v) contexto. Esses são aspectos importantes que Cortesão apresenta em sua obra.

Nas palavras de Ronaldo de Oliveira Batista (2019), temos:

> A prática da Historiografia Linguística frequentemente envolve uma conjunção de competências que excede consideravelmente a dupla especialização em Linguística e História ("geral"), embora, naturalmente, essas duas competências sejam as mais indispensáveis, especialmente a Linguística – de fato, a falta de uma formação completa e abrangente em Linguística é prejudicial a qualquer tentativa de uma prática séria da His-

[41] Cf. LOURENÇO, 2019, p. 24-25.

toriografia Linguística.

> Dependendo dos períodos, e das tradições nacionais ou "etnoculturais" estudadas, bem como dos tópicos específicos e autores primários em estudo, muitas outras competências podem ser necessárias. (BATISTA, 2019, p. 55)

Cortesão em sua obra bebe de outras fontes documentais anteriores que registram a história da língua portuguesa. As obras de Capistrano de Abreu (1908) e de Carolina Michaëlis (1923) são exemplos de influência em sua obra[42].

Como supracitado nosso trabalho de pesquisa com a obra *A Carta de Pero Vaz de Caminha* (1967), utilizou em sua análise externa a teoria da historiografia linguística. Valendo-se dos princípios estabelecidos por Koerner (1996) e citados posteriormente por Batista (2013), identificamos que a *contextualização*, primeiro princípio, relaciona-se ao clima de opinião no qual a obra de Cortesão foi produzida. Período em que estava exilado no Brasil e época em que a situação política e cultural de Portugal e Brasil passava pelo Estado Novo de Salazar e Getúlio Vargas, respectivamente. Situar sua obra dentro desse regime reitera o desejo de Cortesão de construção de uma identidade luso-brasileira.

Ao analisarmos o conteúdo filológico – metodologia por nós também utilizada – e linguístico presentes na pesquisa feita por Cortesão para a composição de seu livro encontramos o segundo princípio, o da *imanência*: "A etapa da imanência, segundo Koerner (1996) e Batista (2013), busca lançar luz ao texto, evidenciando aspectos históricos que convergem para a análise de determinada pesquisa sobre a linguagem" (LOURENÇO, 2019, p. 42).

Por último, o princípio da *adequação* se configura como o momento em que o historiógrafo está pronto para fazer análises e reflexões. A *adequação* é encontrada na segunda parte de nosso trabalho com a análise ecolinguística feita no documento de 1500. Buscou-se ressaltar o fato do passado – relato da chegada dos portugueses – com as preocupações que Jaime Cortesão apresenta – relação luso-brasileira – com a atualidade; isto é, pensar a *Carta* de Caminha sob a ótica da linguística moderna.

Em relação aos parâmetros de Swiggers (2013), que faz parte da

[42] Cf. LOURENÇO, 2019, p. 37.

teoria da historiografia linguística, nos valemos dos conceitos de *cobertura*, *perspectiva* e *profundidade*. Em nossa exposição, abordamosa análise externa, os parâmetros utilizados dizem respeito a essa etapa, ou seja, ao contexto em que *A Carta de Pero Vaz de Caminha*de Jaime Cortesão foi produzida: " [...] à época do Estado Novo, inserida na temática das relações interculturais luso-brasileiras da época, para o desenvolvimento de uma identidade nacional que vinculava o Brasil a Portugal" (LOURENÇO, 2019, p. 39).

5. Conclusão

O manuscrito de 1500 é de fato o testemunho direto da mais ousada expedição portuguesa, após a descoberta do caminho para as Índias. Pedro Álvares Cabral, como capitão-mor e Pero Vaz de Caminha, como o responsável por relatar os feitos portugueses a D. Manuel I são protagonistas do projeto de construção de um império ultramarino. A *Carta* de Caminha tem valor inestimável e traz detalhes do que ocorreu na costa brasileira nos nove dias em que a frota portuguesa esta aportada.

Ao longo do trabalho verificamos a importância de abordarmos aspectos como a recepção na construção da identidade nacional do Brasil, o contato linguístico sem fala e a presença da linguística missionária através da figura de Frei Henrique de Coimbra; além do seu valor histórico, literário e político, assim como seu valor filológico, linguístico e historiográfico.

A partir das análises feitas na parte externa da dissertação intitulada *Carta de Caminha: contato linguístico no Brasil Quinhentista à luz da linguística ecossistêmica*, que teve como objeto de estudo A *Carta* de Pero Vaz de Caminha, de Jaime Cortesão (1967), compreendemos a relevância de se estudar o texto inserido em seu contexto. A historiografia linguística foi de grande importância para nosso estudo. Segundo Altman (2012) a orientação da historiografia linguística que se volta para o contexto em que o conhecimento linguístico foi produzido "[...] lida com as teorias da perspectiva do contexto social, cultural ou político – conteúdo e contexto estão inevitavelmente ligados, embora nossa maneira de percebê-los possa, às vezes, sugerir o contrário" (ALTMAN, 2012, p. 23).

Fica claro ao longo de nossa pesquisa que a relação entre Portugal e Brasil, o estreitamento entre os dois continentes, Europa e América, fazia parte do projeto linguístico que Cortesão iniciara ainda em Portugal,

na década de 1920, com seu trabalho histórico *A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil*. O filólogo portuense pega a *Carta* de Caminha e faz um estudo minucioso. Pertencente a dois mundos, sua releitura teve como intuito a renovação da identidade luso-brasileira de que se originou o Brasil quinhentista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. In: *Revista todas as letras*. São Paulo, V. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.

ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO. *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: [http://digitarq.arquivos.pt/details?id= 41858 36]. Acesso em: 16 de ago. 2016.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2019.

CORTESÃO, Jaime. *A obra de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugália, 1967.

KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. In: *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, n. 2, p. 45-70, 1996.

LOURENÇO, Viviane T. *Carta de Caminha*: contato linguístico no Brasil quinhentista à luz da linguística ecossistêmica. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense,Niterói.

SCHAMLTZ NETO, Genis Frederico. Meio Ambiente espiritual. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*. Brasília: UnB, v. 04, n. 02, p. 83-96, 2018.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. In: *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44-5, p. 40-59, 2013.

_____. Linguistic historiography. In: *Brazil*: impressions and reflections. Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH: VII MiniEnanpol de Historiografia Linguística, São Paulo, V. 1, p. 2-7, 2015.

TRAVESSA, Elisa Neves. *Jaime Cortesão*. Disponível em: [http://cvc.

instituto-camoes.pt/seculo-xx/jaime-cortesao-dp1.html#.W9go7mhKjIU] Acesso em 12 de nov. 2018.

Créditos da imagem

Imagem 1 – Produção da autora.

Imagem 2 – Instituto Camões – Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/bases-tematicas/figuras-da-cultura-portuguesa/jaime-cortesao>. Acesso em: novembro de 2018.

Imagem 3 – CORTESÃO, Jaime. *A obra de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugália, 1967.

A PEDAGOGIA DAS HERANÇAS: UMA CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO NEGRO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA EDUCAÇÃO

Pauline Aparecida Ildefonso Ferreira da Silva (UENF)
paulinevitoria@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo propomos um diálogo entre os estudos sobre a formação do sujeito e as funções sociais da linguagem com base na teoria marxiana e marxistas e algumas importantes teorias sociológicas formuladas pelas feministas negras norte-americanas a partir do conceito de Interseccionalidade das relações sociais. Assim propomos uma revisão bibliográfica que busca subsidiar um pensamento que se desloca de uma ideia de sujeito objetificado para uma especificação de sujeito protagonista de sua própria história. Para tanto, cabe ressaltar as formas com que as vivências e experiências coletivas consolidam uma ideia de sujeito protagonista, e que este processo tem como ponto de partida a infância. A criança como sujeito vive, experimenta, cria e consolida sua visão de mundo a partir do presente e de suas relações ancestrais. Para tanto, optamos por trazer no bojo desta discussão como sujeitos em destaque as crianças negras empobrecidas. Este artigo desvela as formas dialéticas de linguagens com que estas crianças convivem dês de a infância, bem como a necessidade de formular novas teorias que deem conta não somente de analisar as expressões das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, mas que abram caminhos para se pensar novas possibilidades de enfrentamento de tais condições. É neste sentido que apresentamos neste artigo os primeiros apontamentos sobre o conceito da Pedagogia das Heranças e as formas, funções e processos desse tipo de linguagem contra-hegemônica.

Palavras-chave:
Sujeito social. Filosofia da Linguagem. Pedagogia das Heranças.
Relações sociais e Interseccionalidade.

ABSTRACT

This work is the result of participation in the discipline "Subject formation and social function of language" in the lato sensu postgraduate course in Literature, Cultural Memory and Society at the Federa Fluminense Institute in Campos dos Goytacazes. In it we propose a dialogue between the studies of the discipline based on Marxian and Marxist theory about the function of language in the social division of labor and black feminist sociological theories formulated from the 1960s with the concept of intersectionality of social relations and particularities present in subject formation. Thus we propose a literature review that seeks to support a thinking that moves from an objectified subject idea to a protagonist subject specification in history. In the case of this work, we try to present the way that experiences cement in life an idea of protagonist subject, and that this process begins in childhood. To this end, the subjects featured in this paper are impoverished black children. This article reveals the dialectical forms of languages that these children live with from childhood, as well as the need to formulate new theories that not only analyze the expressions of social

inequalities present in Brazilian society, but also open new ways of thinking. possibilities of coping with such conditions. It is in this sense that we present in this article the first notes on the concept of Inheritance Pedagogy and the forms, functions and processes of this type of counter-hegemonic language.

Keywords
Social subject. Pedagogy of Inheritance. Philosophy of Language. Social relations and Intersectionality.

1. Por uma pedagogia contra-hegemônica e o reconhecimento das subjetividades

Este artigo busca evidenciar a urgência de se construir narrativas contra-hegemônicas no campo das pedagogias, para que a concretude da vida torne-se o ponto de partida para novas formas de realizar o processo ensino/aprendizagem, considerando os sujeitos como produto e produtor das relações sociais, por suas experiências de vida, afetos, aspectos culturais, bem como por suas heranças ancestrais. Experiência é vivência e sobrevivência. Sobre isso, Bakhtin assinala que:

> A vivência expressa e a sua objetivação exterior são criadas, como sabemos, a partir do mesmo material. Com efeito, não há vivência fora da encarnação sígnica. Portanto, desde o início , não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro (isso é, no material dos signos anteriores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhes sua primeira forma e definindo a sua direção. (BAKHTIN 2006, p. 204)

Desta forma, partindo destas veredas teórico-metodológicas pretendemos pensar: "Quais as funções sociais da linguagem?", "Como a pedagogia pode contribuir para que os diferentes sujeitos e linguagens sejam reconhecidos a partir de suas heranças e suas vivências?", "Partindo das heranças, ou da bagagem sociocultural do sujeito é possível construir uma práxis contra-hegemônica na educação?". Sobre estes questionamentos que desejamos dialogar.

A análise proposta se inscreve numa visão feminista de corte interseccional visualizando as ações conjuntas das múltiplas identidades presente nas relações sociais e na produção e reprodução da vida, mergulhando nos processos de formação do ser social e portanto político e na importância da linguagem e das experiências estabelecendo um conceito de pedagogia antirracista e identitária no processo de ensino e aprendizagem não formal. Ou seja, trazer para o campo da pedagogia narrativas contra-hegemônicas, que de fato reconheçam a multiculturalidade da so-

ciedade brasileira.

> Refletir sobre hegemonia e contra-hegemonia, pressupõe analisar os modos de convencimento, de formação e de pedagogia, de comunicação e de difusão de visões de mundo, as sociabilidades peculiares, as maneiras de ser coletivas, as clivagens e as contradições presentes em cada período histórico. A referência a valores e modos de ser e pensar tem a ver com um dos reconhecimentos decisivos no pensamento crítico atual: é no domínio da comunicação que se esculpem os contornos da ordem hegemônica, seus tentáculos ideológicos, suas hierarquias, suas expansões contínuas no bojo da mercantilização generalizada dos bens simbólicos. (MORAES, 2010, p. 68)

Jobim e Souza (2008) reiteraram a necessidade de formular teorias que deem conta das realidades sociais no mundo contemporâneo e suas particularidades. Se faz necessário teorias que por um lado quebrem a pseudoconcreticidade das relações sociais expressa por Kosik (2010), e de outro, construam métodos que recuperem a originalidade das questões humanas. Segundo o autor:

> A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado "criticamente", cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da "práxis" revolucionária. (KOSIK, 2010, p. 22)

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem precisa defender a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, precisa reconhecer as bagagens culturais que os alunos trazem para o ambiente escolar, um tipo de bagagem que cada ser humano, cada criança acumula a partir de suas experiências prévias.

Desta forma, importa pensar: a escola deve abrir essas bagagens ou mantê-las fechadas? Na dialética posta nesse movimento temos a possibilidade de desvelar a concretude de vida da criança e considerar suas vivências para que a escola se adapte à elas.

A importância do exercício da cidadania, a busca pelo aprimoramento de conhecimentos e habilidades, construir e cultivar valores que abriguem as subjetividades e identidades presentes na sociedade é uma das estratégias para que se possa conhecer a criança partindo do seu senso comum, que na cotidianidade tem grande peso de significações. Para Ausubel (1982) a escola deve trabalhar com o senso comum e a experiência prévia vindas da família, contribuindo assim no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, a pedagogia das heranças tem como finalidade a compreensão total da condição social dos indivíduos tendo como ponto de partida a compreensão da realidade concreta em que vive na sociedade. Para tanto, a pedagogia das heranças tem como instrumento básico a linguagem , a oralidade, o diálogo para compartilhar as experiências entre entes ancestrais. A pedagogia das heranças se apropria principalmente – embora não seja o único – dos saberes do senso comum. Segundo Rogers (2001) a aprendizagem significativa envolve simultaneamente processos que vão muito além de uma simples acumulação de fatos:

> É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 1)

Para tanto, trabalhar este conceito requer a delimitação nos termos deste trabalho de que linguagem falamos, e a partir de que ela se estabelece. Sendo assim, a pedagogia das heranças torna-se uma mecanismo de enfrentamento ao desafio posto na contemporaneidade, assumindo uma visão de sujeito no processo de ensino e aprendizagem portador de múltiplas identidades e pluralidades naturais do processo.

É importante lembrar que gênero, raça e classe são relações de produção e reprodução, onde exploração, dominação e opressão se misturam dando às relações sociais formas, estruturas, funções e processos específicos a cada grupo social. É indispensável analisar minuciosamente como se dá a apropriação do trabalho de um grupo por outro, o que nos obriga a voltar às disputas (materiais e ideológicas) das relações sociais.

> [...] que promove a metamorfose da etnia em raça. A 'raça' não é uma condição biológica [...], mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. [...] Racializar ou estigmatizar o 'outro' e os 'outros' é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a 'raça' é sempre 'racialização', trama de relações no contraponto e nas tensões 'identidade', 'alteridade', 'diversidade', compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação. (IANNI.2004, p. 23)

Tais desigualdades influenciaram na modelagem do seu povo produzindo diferenciações quanto ao acesso e não acesso aos bens e serviços na sociedade. Do mesmo modo, essas desigualdades interferem e

modelam as relações sociais em diferentes espaços, um deles o mundo do trabalho e a escola. Assim, relações de gênero, classe e raça são condençadas aqui no conceito de Interseccionalidade. Para tanto, trabalhamos com os conceitos de interseccionalidade Kimberlé Crenshaw (1980) é um exemplo desta nova perspectiva, o qual contempla conjuntamente os conceitos de gênero a partir de Joan Scott (1988) e a revisão das teorias feministas negras com Patrícia Hill Collins (2015), Bell Hooks (1984) e Angela Davis (2013).

O amadurecimento do pensamento feminista sobre as complexidades das relações sociais avança entre os anos de 1980 e de 1990 com a formulação do primeiro conceito articulador de gênero, raça e classe, foi o "*Black Feminist*" ou feminismo negro, que quebrou paradigmas instituídos sob o próprio movimento feminista, inserindo novos parâmetros sobre suas teorias e lutas, a partir do "Standpoint", perspectiva que pretende trazer uma análise mais aprofundada e coerente das vivências negras. Como salienta Ângela Davis (2013) no célebre "*Mulheres, Raça e Classe*" faz-se necessário um olhar que traga a equidade histórica sobre a trajetória da mulher negra. Isto, não somente por uma questão ética da história, mas por reconhecer o que a autora chama de "ligações históricas", ou seja, relações sociais que resistem através do tempo, influenciando, dando forma à muitas relações sociais e impedindo que avancemos no sentido da construção de uma sociedade livre do racismo, da desigualdade de gênero e das desigualdades de classe.

> O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70)

Logo, sustentamos a hipótese de que frente as questões postas a partir da busca pelo reconhecimento das identidades sociais estruturais no Brasil, para além de se debater sobre a formação do sujeito e a função social da linguagem, é preciso debater as formações dos sujeitos e as funções sociais das linguagem, numa perspectiva de construção de uma nova narrativa crítica sobre as pedagogias.

> O pensamento moderno está interligado com a noção de sujeito. A filosofia moderna se define como uma filosofia do sujeito. Assim, a pedagogia, nas versões tradicional ou nova, depende do que, modernamente, definimos como subjetividade. Em contrapartida, o pensamento contemporâneo caracteriza-se, em boa medida, por sua crítica à noção de sujeito. A filosofia moderna vê na subjetividade uma instância necessária para a solução do problema da verdade, isso é, da possibilidade de podermos, com segurança, afirmar a verdade de algo. A filosofia contemporânea, se-

> cundarizando ou mesmo abandonando a problemática da verdade – pelo menos nos termos consagrados –, volta os olhos para a própria figura do sujeito, para a própria subjetividade, que passa então a constituir o alvo de preocupação e crítica. A pedagogia, nesse quadro, perde suas referências e entra em crise. O mundo contemporâneo assiste a uma comentada "crise da educação" que, de certo modo, relaciona-se com a "crise da pedagogia" diante dos impasses da filosofia a respeito da "questão do sujeito". (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 24-5)

Ao dar lugar as considerações plurais no processo de ensino e aprendizagem parte-se do princípio de as funções da linguagem no processo de formação dos seres não partem de campos neutros, e sim de campos híbridos, permeados por inúmeras referências identitárias. Logo, a crise da pedagogia como exposto na citação acima diz respeito a sua incapacidade momentânea de absorver as novas configurações e modos organizações societárias, bem como as novas linguagens que produzem e são produtos destes processos, tendo em vista que a sociedade condenada a perpétua condição de mutabilidade.

Tendo em vista que "os pressupostos de gênero, classe, raça, cultura, e as crenças assim como seu comportamento devem ser colocados dentro da moldura do quadro que pretende descrever" afim de conferir um caráter histórico de um indivíduo real com desejos e interesses concretos e específicos segundo Harding (1998), posto está a necessidade de assumir e deixar fluir no campo da pedagogia o lugar de fala segundo Ribeiro (2017).

> A partir da teoria do ponto de vista feminista é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo é marcar o lugar de fala de quem as propõe, percebemos que se torna necessária para compreendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (RIBERO, 2017, p. 59-60)

Para tanto, faz-se necessário um olhar sensível que ultrapassa os estudos das desigualdades de classe/gênero e coloca a raça como um terceiro fator de expressão assimétrica no que tange à reprodução da vida social. Tendo como base a pesquisa quanti-qualitativa com utilização de dados quantitativos secundários e entrevistas, visamos contribuir como um estudo que ultrapassa a frieza dos números e que traz como elemento principal a trajetória de vida das mulheres negras na cidade, suas estratégias de sobrevivência e suas sociabilidades.

2. Repensando as práticas para um novo marco civilizatório

É necessário não somente repensar as práticas pedagógicas, mas repensar as teorias numa perspectiva que de maneira nenhuma desmereça as conquistas alcançadas, mas que parta do posto que é preciso uma permanente busca por teorias que dêem conta das realidades historicamente negadas. Não necessitamos somente uma maneira mais eficaz de aplicar as teorias na vida prática, mas da construção de uma consciência que ao desconstruir-se ganha a possibilidade de transforma-se e (re)construir-se pelo viés do reconhecimento das múltiplas identidades e das múltiplas interferências que forma a consciência do sere social. Pensamos a consciência como:

> Um conhecimento de si e das coisas e, ao mesmo tempo, reflexão, ou seja, o conhecimento desse conhecimento. Apresenta-se, basicamente, em três formas: como eu psicológico, como consciência moral – a pessoa – e como sujeito do conhecimento. Como eu psicológico ela é o conjunto das vivências do indivíduo, isso é, os estados corporais e mentais relativos a si mesmo e ao mundo, que, unificados, proporcionam o sentimento de identidade desse indivíduo. Como consciência moral, isso é, como pessoa, ela é espontaneidade livre e racional que está na base das deliberações e julgamentos a respeito de direitos e deveres, em suma, na valoração e assunção de responsabilidades. Por fim, como sujeito do conhecimento, a consciência é atividade sensível e intelectual capaz de análise, síntese e representação, distinguindo-se assim dos objetos, com os quais pode trabalhar em nível conceituai, inclusive formulando significações, juízos, ideias e teorias. Diferentemente do eu psicológico, que singulariza o indivíduo, a pessoa e o sujeito do conhecimento são instâncias que aspiram à universalidade nos seus julgamentos sobre o bem e o mal e sobre o verdadeiro e o falso. (GHIRALDELLI JR., 2006, p, 22)

Este conhecimento de sí, coloca " a baixo" a ideia de sujeito objetificado para pensar as relações do sujeito para si construído a partir da dialética do cotidiano na modernidade. Exorcizar os fantasmas, pré noções é por outro lado reinventar sua própria condição de sujeito múltiplo em suas individualidades e subjetividades e linguagens.

Frente a essa nova configuração das relações sociais as pedagogias estão perfeitamente em crise. Na carência de constituir mecanismo de inter-relações a linguagem se estabelece como mediadora entre o eu e o outro. Assim, concordamos com Vygotsky (2006), quando diz que "todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade" (p. 2), sendo assim, os fatores socioculturais, políticos e econômicos contribuem conjuntamente para que a linguagem se estabeleça e se propague, tendo em vista as próprias rela-

ções em que são estabelecidas. Segundo Jobim e Souza (2008):

> A principal delas é não conseguir escapar de um determinismo que simplifica as complexas relações sociais do homem com seu meio, a partir de uma visão fragmentada e mecanicista. Cindindo a realidade em espaços hierarquicamente valorizados, elas se apoiam em uma concepção que perde de vista o homem em sua totalidade histórica, social e cultural e lidam com sua imagem abstrata e idealizada, forjada em representações retiradas do senso comum. De acordo com Kosik (1986), a falsa compreensão da realidade manifesta-se no método do princípio abstrato, que despreza a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade e sua multiplicidade de significados, levando em conta apenas aqueles fatos que estão de acordo com o princípio abstrato. (JOBIM; SOUZA, 2008, p. 18)

A linguagem nesses termos esta situada como um dos mais fortes e complexos mecanismos de hegemonia da sociedade.

> [...] uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas e impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p. 67)

Para tanto, a construção da contra-hegemonia torna-se um processo contínuo das classes populares em imprimir nos processos históricos novas narrativas, demandas, culturas e ações de grupos subalternos da sociedade civil. E neste sentido, a linguagem tem um papel fundameental.

> Também hoje a comunicação falada é um meio de difusão ideológica que tem uma rapidez, uma área de ação e uma simultaneidade emotiva enormemente mais amplas do que a comunicação escrita (o teatro, o cinema e o rádio, com a difusão de alto-falantes nas praças, superam todas as formas de comunicação escrita, desde o livro até a revista, o jornal, o jornalmural). (GRAMSCI, 2001, p. 67)

Neste caso, a pedagogia das heranças vai se estabelecendo a partir dos hábitos ancestrais, apresentando os primeiros contornos do viver coletivo.

> São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras. (MURRAY THOMAS, 1993)

Partindo desses primeiros apontamentos surge a questão central do trabalho: Se a linguagem tem um papel crucial na formação do ser social/político, que tipo de linguagem uma menina negra empobrecida por exemplo, ou um menino favelado, um(a) adolescente que pertence a uma religião de matriz africana, ou filhos e filhas de mães ou pais encarcerados pode apropriar-se frente a sua condição social e suas experiências de vida? Como a pedagogia se relaciona com as demandas da vida real destas crianças?

Para responder é preciso estabelecer alguns parâmetros, ou, dito de outra forma, definir os conceitos bases para iniciar a reflexão proposta. Sendo assim, sobre as questões das pedagogias e o reconhecimento das identidades é que propomos um olhar mais atento as heranças sociais, culturais, tradicionalidades comunitárias que tem adentrado o ambiente educacional e que ao passo que são negadas limita uma aprendizagem mais ampla e significativa num processo de educação democrática. Assim, pensar a formação do sujeito e as funções da linguagem a partir de categorias como classe, gênero e a raça, torna- se um esforço para se pensar a "simultaneidade da manifestação de relações produtivas particulares em todos os sistemas da vida social" (THOMPSOM, 2001. p. 254).

> A pedagogia, como a conhecemos hoje, possui suas características básicas estabelecidas com o advento do mundo moderno. Fundamentalmente, ela se define a partir dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Isto é, a pedagogia, ou melhor, a pedagogia moderna, é caudatária de dois modos de pensar e compreender a criança cujas origens encontramse nos séculos XVI, XVII e XVIII. (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 10)

No mesmo sentido Patricia Hill Collins (2016) ao tecer o conceito de *status de outsider within* ou "forasteiras de dentro", nos ajuda a compreender a condição das crianças empobrecidas em estado de vulnerabilidade social na atualidade brasileira frente as práticas pedagogicas que as mantém sempre como forasteiras de dentro, quando não reconhecem efetivamente e respeitosamente suas identidades, suas ancestralidades, suas formações prévias construídas pelas heranças dos lugares aonde ela passou/passa, das pessoas com quem conversou/conversa, dos gostos e preferências que confessa entre outras questões.

Pedagogia que não reconhece ou tem medo dos "standpoints" Bell Hooks (1984), dos pontos de vista dos marginalizados ao impossibilita uma compreensão multidimensional da vida. Negar uma pedagogia outsider e reconhecer os standpoints é qualificar a zona do desenvolvimento proximal ao estabelecer como pilar da aprendizagem aprender a conviver

junto:

> Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento autossuficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. A ideia de zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. (VYGOSTSK, 2006, p. 53)

Pensar numa pedagogia antirracista e identitária é corroborar para o processo de um novo marco societário, processo que segundo Barbosa (2001) transforma o sujeito objetificado expresso na constituição federal de 1988 no Brasil em um sujeito vivo, ativo na história.

3. Do sujeito objetificado ao sujeito revolucionário: as heranças das famílias monoparentais femininas na formação dos sujeitos

A estreita relação entre Pedagogia das Heranças presente na vida das crianças negras empobrecidas e a função da linguagem no processos de formação e transformação precisa ser tomado tendo como pressuposto que:

> É um fato que a pobreza no Brasil tem cor: negra. Tal afirmação não pode ocultar a existência de um amplo contingente de pessoas pobres e extremamente pobres que não são negras. Todavia, a maioria dos negros não é negra porque é pobre, mas sim, pobre porque é negra. Assim, sem deixar de reconhecer os pobres de diferentes cores ou raças, e as pessoas negras de maior poder aquisitivo, o fato é que os motivos de sua existência não são exatamente os mesmos. (PAIXÃO; CARVANO, 2010, p. 18)

Inseridas na pobreza, quanto em outras cadeias de subordinação, e tendo em vista que a maior parte das famílias negras mais empobrecidas convivem com uma formação matrilinear de família, a herança dos ancestrais exemplo: os avós – mulheres que criam a maior parte das crianças empobrecidas na atualidade, já que suas mães trabalhadoras precisam estar fora de casa durante quase todo o dia- são basilares para a formação da criança pobre e na maioria das vezes negra. A essas sementes planta-

das no contato com as ancestralidades chamamos de pedagogia das heranças e pensamos que o reconhecimento desses elementos por parte da educação formal pode representar um novo marco no que se refere a pedagogia e as novas demandas societárias.

Assim é preciso questionar qual a realidade de vida das crianças negras empobrecidas? Dos adolescentes em estado de vulnerabilidade social? A que tipo de coletivo familiar elas pertencem?

Neste caso, conceito de família tradicional patriarcal é o primeiro a implodir, dando espaço para coletivos familiares monoparentais femininos, e neste contexto a condição pioneira de aprendiz estabelecida nas esferas sociais, tende a receber fortes influencias desta organização que é ao mesmo tempo produto e produtora de relações sociais de poder. É no contexto de profundas expressões das desigualdades sociais que, nos núcleos matriarcais, a pedagogia das heranças- frente ao racismo, ao machismo, ao patriarcado, a intolerância religiosa, a identidade das comunidades tradicionais como quilombolas, por exemplo- vai desvelar respostas a partir do compartilhamento das experiências ancestrais que as pedagogias seculares, a educação bancária, nem a escola gaiola não são capazes e nem tem a pretensão de fazer.

A pedagogia das heranças se estabelece a partir da história da humanidade e da vida prática, do pertencimento. Por isso, a relevância do conceito de zona proximal de aprendizagem em todas as áreas educacionais. Sendo assim, nos coletivos familiares enquanto área educacional privilegiada ao mesmo tempo física e simbólica, a criança começa a ver o mundo , a nomear objetos, a reconhecer o espaço a partir do olhar do outro ancestral mais próximo.

> Ao observarmos as crianças no seu dia a dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado; contudo, mais cedo ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões de semiotização no âmbito do campo social padronizado, isto é, sucumbem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. (JOBIM; SOUZA 2008, p. 20)

E no caso das crianças negras, quem está mais próximo? Quem é que cuida dessa criança? Cabe aqui um breve resgate da condição da mulher negra no mercado de trabalho no Brasil contemporâneo. Em 2015, a taxa de desocupação feminina segundo IPEA era de 11,6% e, no caso das mulheres negras, de 13,3%. Chama atenção a centralidade do emprego doméstico entre as ocupações femininas. No caso das mulheres negras, o

emprego doméstico refere-se a 18% das ocupações. No entanto, apesar de constituírem o maior grupo entre as domésticas, ainda permanecem as desvantagens das trabalhadoras negras em relação às brancas no item formalização e proteção social. Enquanto 29,3% das trabalhadoras domésticas negras tinham carteira assinada em 2015, entre as brancas, esse índice chegava a 32,5%.

Segundo a PNAD (IBGE, 2016), o Brasil tinha 6.158 milhões de trabalhadores (as) domésticos(as), dos quais 92% eram mulheres. Em 2015, 88,7% dos(as) trabalhadores(as) domésticos(as) entre 10 e 17 anos eram meninas e 71% eram negras. A proporção da população sem renda própria também sofreu mudanças nas últimas duas décadas. Neste caso, o viés de gênero é bastante evidente, fazendo com que entre as mulheres, seja muito maior a proporção de pessoas sem renda, o que está diretamente relacionado à menor participação feminina no mercado de trabalho. Percebe-se, no entanto, uma redução importante nessa proporção ao longo do período de 1995 a 2015. Entre as mulheres negras, por exemplo, 46,7% não possuíam renda própria em 1995. Em 2015, essa taxa foi reduzida para 27,3%. Esta redução tem relação com a ampliação do acesso aos benefícios assistenciais (Benefício da Prestação Continuada - BPC) e aos Programas de Transferência de Renda Condicionada (Programa Bolsa Família) por parte das famílias mais empobrecidas, em especial, pelas mulheres responsáveis pelos arranjos monoparentais, ou seja, sem a presença do cônjuge. Sobre a condição das famílias monoparentais em que estão inseridas a maioria das meninas negras empobrecidas em Campos dos Goytacazes Almeida (2012) destaca sobre sua pesquisa com mulheres empobrecidas beneficiárias do Bolsa família que:

> Em Campos dos Goytacazes, passados quase dez anos de implementação do PBF, já é possível tecer algumas considerações sobre o mesmo. Segundo informações do Cadúnico (2009), as mulheres foram apontadas como responsáveis por 94,2% dos domicílios. Se compararmos com as respostas colhidas na pesquisa com os beneficiários do PBF em Campos (RPBF) observaremos um percentual ainda mais elevado – de 97,5%. Tal fato pode ser explicado pelo aumento dos arranjos monoparentais femininos entre as famílias mais pobres, como veremos a seguir. Ainda sobre os responsáveis, a pesquisa nos mostra que 63% deles possuem entre 30 e 49 anos. [...]. Entre as mulheres entrevistadas, todas engravidaram antes dos 16 anos. As entrevistas corroboram os dados acima ao apresentarem inúmeras trajetórias de mulheres sozinhas cuidando de seus filhos depois do abandono dos seus respectivos companheiros. [...]. Entre as mulheres sem companheiros e com filhos 64% não estão trabalhando. Os motivos apresentados para não estarem trabalhando são, em ordem decrescente: – problemas de saúde; porque não encontram trabalho e porque não têm onde e com quem deixar os filhos. Em entrevista, essas mulheres denunciam a

> falta de apoio das Políticas Sociais e, ainda, reafirmam as dificuldades de conciliar casa, filhos e trabalho, assim como os conflitos e tensões oriundos dessa necessidade. (ALMEIDA, 2012. p. 1-27)

Neste contexto de gravidez precoce, ausência do companheiro, baixa escolaridade, núcleos matriarcais monoparentais das mulheres empobrecidas, na maior parte pretas, mães e proletárias, recorrem a figura mais próximo como apoio no cuidado dos seus filho. Daremos destaque a figura das avós como mediadores principais da pedagogia das heranças. O capital que consome força de trabalho, tempo e vida, desapropria a mulher negra da maternagem e neste contexto, percebemos que muitas vezes as avós absorvem o papel para si. A pedagogia das heranças se concretizam quando um ancestral mais próximo canta ao cozinhar, quando chama a criança pelo nome, quando mostra o "bicho", dá a colher de pau suja de bolo pra criança lamber, quando o ancestral apresenta a religião, entre outros mecanismos que codificam para a criança a realidade da existência. Se concretiza sobretudo pelo contato, pelo cheiro, pela textura da roupa e da pele. E neste sentido, quem mais dedicar tempo a essa criança será seu espelho. Assim, podemos compreender por quais motivos boa parte das crianças favelizadas são absolvidas para as atividades do tráfico entre outras em contextos de violência. Desta forma a significação do mundo vai sendo construída a partir da ancestralidade e das experiências vividas, surgindo assim a consciência de si e do todo. Experiência é vivencia e sobrevivência.

Assim, o que pretendemos desenvolver neste trabalho se aproxima da terceira tese do autor supracitado no texto "Os caminhos da filosofia e da linguagem marxista Baktin" (p. 224) ao afirmar que "as leis da formação da língua não são de modo algum individuais ou psicológicas, tampouco podem ser isoladas das atividades dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência".

Baseadas na citação acima como ponto de partida, podemos pensar que, as primeiras referencias da criança separada de sua mães pela cruel realidade imposta pela necessidade do mundo do trabalho, que muitas vezes faz com que as mãe negras sejam mais mãe dos filhos dos seus patrões do que dos próprios filhos. Gerações de mulheres negras desapossadas do direito da maternagem, isso não é coisa exclusiva da colonização. E neste contexto, a pedagogia ancestral vai se estabelecendo quase naturalmente como uma espécie de conhecer a si e o mundo e transformá-lo enquanto transforma a si. Desta forma, a pedagogia das heranças se estabelece principalmente no âmbito do trabalho do cuidado.

> O cuidado não é apenas uma atividade sem intenção, é um trabalho que abrange um conjunto de atividades materiais e de relações que consistem em oferecer resposta concreta às necessidades dos outros. Assim, podemos defini-lo como uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de responsabilidade em relação a vida e o bem-estar de outrem. (KERGOAT, 2017, p. 17)

O trabalho torna-se assim, uma atividade política e pedagógica. Nesta perspectiva feminista materialista, segundo Kergoat (2017) "é a própria definição de trabalho que implode". Mas não implode no sentido de "*botar a baixo*" a existência do proletariado e das classes sociais. Implode enquanto conceito engessado, que desmerece as novas determinações e composições da classe trabalhadora no curso da história. O "trabalho" nesta análise, não perde a centralidade como elemento estruturante da visa social, mas conjuga outros elementos que interferem nos processos de trabalho. O trabalho do cuidado está atrelado a outra categoria importante e que historicamente se aproxima das experiências das trabalhadoras negras. O forte legado racista e patriarcal familiar e institucional que define e estabelece os "lugares" na sociedade a partir de papéis bem definidos e distintos, inseriu as mulheres negras nos espaços domésticos. É neste campo que a pedagogia das heranças se estabelece como pedagogia do trabalho. Concordamos com Piaget (2006), quando diz que

> [...] além de colocar as crianças em ação com a manipulação de materiais, deve-se também levá-las a "tomar consciência" da ação, o que implicaria uma escola que não as fizesse somente escutar, mas também as colocasse em situação de fazer e de falar: o que ele defende, então, são os princípios da "escola ativa", ligada ao movimento heterogêneo, americano e europeu, da Pedagogia Nova. Generaliza-se a idéia da criança como um ser práxico. Se o ideário pedagógico do século XX quer ainda se referir a uma essência da infância, então se obriga a fazê-lo de forma paradoxal. A essência residiria na existência: o que é próprio da criança seria o seu manifestar como um ser espontaneamente ativo, curioso, que trabalha com o mundo em um processo paulatinamente teleológico de manipulação e transformação das coisas. É isso que, em grande parte, a caracterizaria como ser humano. Na promoção do que seria humano na criança e, mais que isso, propriamente infantil, a pedagogia se apresenta como pedagogia do trabalho. (PIAGET, 2006, p. 15)

A pedagogia das heranças, em suma, pode ser compreendida como uma metodologia nova frente a educação alienante. É uma forma de compreensão do "ser inteiro", é aquela segunda parte da canção do conto de Santanna que dá paz, resgata o pertencimento e a identidade pois "tem nos lábios toda canção".

4. Conclusão

A necessidade de formular novas teorias partindo da realidade social do Brasil justifica este trabalho. As questões de uma sociedade complexa precisam ser lidas pelas lentes da complexidade e por isso recorremos a autores da tradição marxista como pressuposto de que as relações sociais pautadas nas desigualdades convivem com o enfrentamento de aspectos culturais hegemônicos em diferentes âmbitos, a exemplo: a linguagem e a pedagogia. No caso da pedagogia das heranças, apresentamos como uma forma de linguagem contra-hegemônica que propõe novas formas de estabelecer diálogos, interações e meios de ensino e aprendizagem.

Pensar um sujeito suspenso das realidades sociais em que ele está inserido não nos cabe. É preciso reconhecer quais são os processos de formação dos sujeitos tendo como pressuposto o contexto histórico e as heranças – que são também formas de linguagem- e que situam uma espécie de ponto de partida no mundo. Para tanto, ao negar esse ponto de partida, a educação formal perde por desmerecer as multiplicidades dos seres e suas diferentes visões de mundo. Negar as crenças, as orientações sexuais, regionalidades, as desigualdades de gênero, classe e raça, entre outras formas de identidades, é minimizar o poder transformador da educação em favor de um projeto conservador que se arrasta pela história do Brasil. Reconhecer as heranças, as ancestralidades é reconhecer as linguagens e as formações do sujeito de maneira ampla, democrática e contra-hegemônica, conferindo um novo caráter para a educação formal, bem como novas dimensões éticas de práxis profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E. T. *V Relatório final projeto de pesquisa Assistência Social*: universalização do direito ou assistencialização? – problematizando o significado atual da Assistência Social no enfrentamento da "questão social" no município de Campos dos Goytacazes-RJ, 2009 a 2012. UFF/NETRAD, Campos dos Goytacazes, 2012.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*.12. ed. – HUCITEC, 2006. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em 10/02.

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade e a discriminação de raça e gênero*. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/.../Kimberle-Crenshaw.pdf (acesso em 20/9/2016).

COLLINS. Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: *Revista Sociedade e Estado* – V. 31 n. 1, Janeiro/Abril. p. 99-127. 2016.

DESLANDE,Suely Ferreira. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deslande, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecilia de Souza Minayo (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes,1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 193), 5. reimpr. da 3. ed. de 1996

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere – Temas de cultura. Ação Católica. In: *Americanismo e fordismo*. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 394p.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-44.

GONZALES, Lélia. *Mulher Negra*. Lélia Gonzales.1984.

_____. *Cultura, etnicidade e trabalho*: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-BR, 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979.

_____. *O lugar do Negro*. Lélia Gonzales e Carlos Hasembalg. Rio de Janeiro: Marco zero. 1982.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, V. 26, n. 1. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/84979/87743 . Acesso em 10/09/2017>.

IPEA. Mercado de trabalho: conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho. V. 1, n. 0, (mar.1996). Brasília: Ipea: Ministério do Trabalho, 1996. Irregular (de 1996–2008); Trimestral (de 2009–2012); Semestral (a partir de 2013). 2018

IANNI, O. *Raça e classes no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1996.

IANNI, Octavio. *As Metamorfoses do Escravo*: apogeu e crise da Escra-

vatura no Brasil Meridional. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia estrutura Labor, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). *Geociências*: Evolução da divisão territorial do Brasil. Disponível em: Acesso em: 14 nov. 2013a. ____. Censo Demográfico 2010: Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2013b. IMTT – INSTITUTO MUNICIPAL DE TRÂNSITO E TRANSPORTE (Campos dos Goytacazes). Pesquisa de campo, 2013.

JOBIM e SOUZA. Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin / Solange Jobim e Souza. Campinas-SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), Linguagem infantil: Teoria 401.112, 2008.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 5*: as formações do inconsciente (1957-1958)/Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução de Vera Ribeiro; revisão de Marcus André Vieira]. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de gramsci. In: *Revista debates*, Porto Alegre, V. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORES, Ridendo, Castigat, Pensamento e Linguagem – Lev Semenovich Vygotsky Pensamento e Linguagem Lev Semenovich Vygotsky. 2001.

NETTO, J, P. *Crise do capital e consequências societárias*. Serv. Soc. Soc. [*on-line*]. 2012, n. 111, p. 413-29. ISSN 0101-6628. <http://dx. doi.org/10.1590/S0101- 66282012000300002>

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luis M. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil*; 2007- 2008: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. LAESER / IE / UFRJ. 2010.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. In: *Fizemos bem em resistir*. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. (Tomo IV)

A POESIA COMO REFLEXO DA SOCIEDADE

Mércia Eloi da Silva (UEMASUL)
merciaeloidasilva@hotmail.com
Jenaquiela Alves de Sousa (UEMASUL)
jenaquielaa@gmail.com
Deivanira Vasconcelos Soares (UEMASUL)
dv.vasconcelos@hotmail.com

RESUMO

A poesia possui ligação direta com o contexto histórico e social, uma vez que o poeta se encontra envolto por uma realidade histórica que lhe serve como inspiração poética. Desse modo, esse estudo parte da tese de que a escrita poética torna-se um reflexo crítico das problemáticas de cada época, de elementos/acontecimentos que se referem à coletividade de forma particular. Nessa perspectiva, é possível tecer comentários no que se refere ao processo de criação literária e construção do pensamento comum de uma sociedade que busca sentido para sua existência. Assim, o presente trabalho visa analisar a ocorrência de aspectos sociais na poesia e compreender este vínculo, a partir de reflexões que perscrutam o fazer poético em diálogo constante e necessário com as mudanças, crises, avanços e retrocessos sociais. Essa pesquisa parte da análise dos poemas "Marginália II", de Torquato Neto e "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo, partindo do procedimento metodológico de investigação bibliográfica baseada, principalmente, nos teóricos Bosi (1977), Candido (2006) e Paz (2012) para fundamentar a investigaçãoque relaciona o literário da poesia e a sociedade. Dessa forma, o objeto de análise aqui proposto é a estreita relação entre poesia e sociedade, por ser possível perceber que desde as primeiras manifestações poéticas, o poema é fruto da vivência de cada período e transfigura-se como eco que se utiliza da linguagem para produzir efeitos políticos e sociais, além de dialogar com diversas áreas de conhecimento. Ressalta-se, ainda, que há a necessidade de incluir a produção poética no cenário de textos com importância histórica, política e de crítica social.

Palavras-chave:
Poesia. Sociedade. Contexto histórico. Escrita poética.

RESUMEN

La poesía tiene una conexión directa con el contexto histórico y social, ya que el poeta está rodeado de una realidad histórica que sirve de inspiración poética. Así, este estudio parte de la tesis de que la escritura poética se convierte en un reflejo crítico de los problemas de cada época, de elementos / eventos que se refieren a la colectividad de una manera particular. En esta perspectiva, es posible comentar sobre el proceso de creación literaria y construcción del pensamiento común de una sociedad que busca significado para su existencia. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la aparición de aspectos sociales en la poesía y comprender este vínculo, a partir de reflexiones que examinan el hacer poético en un diálogo constante y necesario con los cambios sociales, crisis, avances y retrocesos. Esta investigación parte del análisis de los poemas "Marginália II", de Torquato Neto y "Vozes-mulheres", de

Conceição Evaristo, a partir del procedimiento metodológico de investigación bibliográfica basado principalmente en los teóricos Bosi (1977), Cândido (2006) y Paz (2012) para fundamentar la investigación que relaciona poesía literaria y sociedad. Así, el objeto de análisis aquí propuesto es la estrecha relación entre poesía y sociedad, ya que es posible darse cuenta de que desde las primeras manifestaciones poéticas, el poema es el resultado de la experiencia de cada período y se transforma como un eco que utiliza el lenguaje para producir efectos políticos y sociales, y dialogar con diversas áreas del conocimiento.

Palabras clave:
Poesía. sociedad. Contexto histórico. Escritura poética.

1. Considerações iniciais

É notável a presença de acontecimentos históricos e as formas de vivência da sociedade nas poesias de diferentes períodos históricos, tornando-se um reflexo ou crítica da esfera social ou abordando componentes outros que se referem à comunidade. Assim, vemos a relação da poesia com os conflitos sociais, refletindo sobre possíveis mudanças.

Nessa perspectiva de que a poesia faz alusão à realidade, podemos vivenciar acontecimentos históricos a partir lida com poemas de diferentes épocas, cada um com sua realidade social refletida, pois o meio influencia a escrita poética, serve ao poeta como fontede inspiração/inquietação poética, o que faz do seu texto algo mais criativo e contemplativo, provocando respostas e reflexões sobre a realidade e os acontecimentos vivenciados pela sociedade.

Porém, cabe destacar, a poesia não se trata da narração de fatos, mas, de uma escrita recheada de questionamentos que servem como base para o entendimento e crítica do cotidiano e da vida social, é o ponto de encontro entre a produção histórica e o fazer poético, dialogando, os dois modos de olhar o mundo atribuir-lhe significado. Por esse entendimento, este engajamento de determinados poemas e poetas revelam e denunciam as necessidades humanas e apontam para a urgência de se utilizar da poesia como forma de expressão acerca do real, do tempo e do espaço. Assim, nesse artigo são feitas comparações entre contextos históricos e poesias produzidas no período, além de fomentar a leitura e valorização da escrita poética.

Dessa forma, é imprescindível o estudo e exploração da poesia levando em consideração os diálogos com a sociedade, uma vez que ela tem como função a compreensão da realidade. A poesia, por assim entender, possui ligação direta com o contexto histórico e social, o que a

torna mais ampla, assim contemplando diversas áreas de conhecimento, mesmo que não seja incluída no cenário de textos com importância histórica, política e social. A partir disso, esta pesquisa visa compreender esse vínculo entre escrita poética e vida social por meio de poesias contemporâneas e de determinados momentos históricos.

2. Poesia e sociedade

O contexto histórico é uma relação primordial entre literatura e sociedade, pois ele contribui tanto para a escrita literária, como para o poeta e o poema. É nessa dimensão que o poema se torna um sistema vivo, já que é fruto dos acontecimentos histórico-sociais de um povo.

Essas contribuições históricas, que permitem ao poeta dá vida à palavra, trazer questionamentos e críticas por meio da poesia, no entanto, esta sobrepuja-se ao que é histórico, como afirma Paz (2012, p. 193): "Como toda criação humana, o poema é um produto, filho de um tempo e de um lugar; mas também é algo que transcende o histórico e se situa num tempo anterior a toda história, no princípio do princípio.".

Desse modo, o poema torna-se um fragmento autossuficiente, enquanto arte literária, mas guarda uma relação intrínseca com o contexto. Nesse sentido, ele pode fazer do leitor um ser crítico, capaz de compreender o momento histórico, político, social e econômico, uma vez que "a poesia é obra da cultura: Nasce e vive na história dos homens" (BOSI, 1977, p. 234), dialogando com o ponto de vista defendido, Cândido diz que "a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam a sua posição" (CÂNDIDO, 2006, p. 40). Construindo, assim, imagens do real, e atribuindo significado por meio da linguagem.

Na poesia, a realidade é reproduzida ou pensada por meio de recursos como a metáfora, linguagem simbólica e alegoria, mas nem por isso deixa de contribuir para desvelar aspectos das relações sociais e de poder. Nesse sentido, afirma o teórico Antônio Candido que "a poesia das sociedades permite avaliar a importância da experiência cotidiana como fonte de inspirações, sobretudo, com referência a atividade e objetos fortemente impregnados de valor pelo grupo" (2006, p. 39).

Quando analisamos a poesia pelo contexto social, não trazemos aqui somente referências dos fatores externos como panorama de um tempo histórico, mas uma construção capaz de fazer pensar sobre os acontecimentos políticos, independentemente, do meio em que circula es-

se fato político. Tanto quanto sabemos, as manifestações artísticas são inerentes a própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário à sua sobrevivência, como afirma Cândido (2006). Perante vários aspectos, tais quais: políticos, sociais e culturais, podemos ver a poesia como eco que se utiliza da linguagem com intenção de produzir efeitos políticos e sociais além da relação entre o imaginário e o político.

Assim, a poesia não é produto do acaso, antes reflete uma história, o contexto político e social da época. O fazer poético, por assim dizer, é um meio de externar sentimentos e sensações, além de ser um ato libertador e revolucionário por natureza, promovendo o diálogo entre autor e leitor, levando-os à reflexão. Por assim ser, Octávio Paz diz que "todo estilo é histórico e todos os produtos de uma época, de seus utensílios mais simples e suas obras mais desinteressadas, estão impregnadas de história" (PAZ, 2012, p. 28).

A poesia medieval traz os grandes feitos de pessoas importantes da sociedade na época, ao abordar temáticas relevantes do período, além de questões religiosas, devido à forte influência eclesiástica, como é possível observar no trecho do "Poema do Cid", tradução de Maria do Socorro Almeida, escrito por Pedro Abade em 1207:

> [...] Deus, que bom vassalo!
> Convidá-lo-iam com gosto,
> el-rei Dom Afonso
> antes dessa noite
> com grande segredo
> que a meu Cid Ruy Díaz
> e aquele que lha desse
> que perderia os haveres
> e ademais
> Muito dó sentiam
> escondem-se de meu Cid,
> O Campeador foi
> assim que chegou ante a porta
> por medo de Afonso el-rei,
> que se ele não a arrombasse. [...]

A poesia apresenta feitos militares e as aventuras do cavaleiro Rodrigo Diaz de Vivar, o herói aclamado do período, além de adversidades entre cristão e mouros da Espanha Medieval. Já a poesia moderna, traz a interpretação da psique e dos sentimentos, dando maior ênfase à realidade interior, com linguagem simplificada e sucinta:

> Embriagai-vos. É preciso estar sempre bêbado.

> Tudo se reduz a isso; eis o único problema.
> Para não sentir o fardo horrível do Tempo,
> que vos abate e vos faz pender para a terra,
> é preciso que vos embriagueis sem cessar.
> Mas de quê? De vinho, de poesia ou de virtude,
> a escolha é vossa.
> Mas Embriagai-vos.[...].

No poema "Embriagai-vos" do livro "Pequenos poemas em prosa", de Charles Baudelaire, o poeta que dá início à poesia moderna, traz uma linguagem simples e apresenta as percepções acerca da vida moderna e a importância de valorizar o interior, as virtudes e a profundidade da poesia e, assim, não sucumbir no "fardo horrível do tempo", da vida frenética e do progresso nas metrópoles. Logo, é possível perceber que desde os mais antigos poemas, e em todos os tempos, a poesia é fruto da vivência de cada período, a escrita poética é reflexo dos principais acontecimentos de cada época.

Nesse sentido, o poema nasce a partir da comunidade e sua vivência, tem suas bases fincadas no que é real, acompanhando as mudanças do ser e do tempo, sendo também um meio de autoconhecimento, levando-nos a examinar o que somos e quem somos, convidando a colocar em prática o conhecimento de si mesmo, e assim construir identidade própria, conhecer o outro e a sociedade em que vive, conforme a definição de Paz (2012): "Poema é ideograma de um mundo que busca seu sentido e sua orientação [...]". Assim, o poema é um reflexo ao passo que faz refletir o todo social na construção de si mesmo.

O poeta reflete sobre temas que são de sua vivência, revela do seu mundo e do seu íntimo, compartilhando experiências e inquietações advindas do seu tempo e sua natureza. Com seus medos e incertezas usa o que é histórico para pensar além do que é histórico, mergulhando no tempo e refletindo sobre a condição humana a partir do seu processo de formação. "O poema não teria sentido – nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e a qual alimenta" (PAZ, 2012, p. 191).

Sendo assim, a poesia é uma via de mão dupla, pois é construída a partir de fatores do ambiente, mas também pode modificar e contribuir com esse ambiente por meio da reflexão e mudança de conduta que pode produzir, como afirma Antônio Cândido:

> A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando sua conduta e concepção

> do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (CÂNDIDO, 2006, p. 30)

Dessa maneira, a arte tem sua estrutura baseada em fatos sociais, representando as condições de cada comunidade, sendo influenciada por esta, mas também exercendo influência sobre o meio. A poesia amplia os olhares, faz-nos ver além dos acontecimentos, pensar no que pode ser feito a partir dos acontecimentos, leva-nos à reflexão e à ação, e traz um olhar crítico e investigativo sobre os fatos ocorridos.

Esse aspecto histórico que se faz essencial na poesia, não torna, contudo, o poeta um historiador. Quanto à diferenciação entre poeta e historiador, Aristóteles no livro "Poética", declara:

> Não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e poeta, por escreverem verso e prosa (...) diferem, sim, em que diz um as coisas que se sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo mais sério e filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular. (ARISTÓTELES, Poét., IX, p. 115)

O historiador traz uma visão universal acerca dos acontecimentos, aborda-os de forma ampla e cautelosa, por meio da investigação do passado da humanidade e da descrição desses fatos. Enquanto a poesia possui um trato particular, ao versar sobre aspectos do cotidiano o faz com profundidade e sentimentalismo, exterioriza o íntimo do ser.

Distinção que, também, podemos ver com o trecho escrito pelas historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa Starling e a poesia escrita por Pedro Tierra (2009), a respeito das torturas praticadas na Ditadura Militar brasileira:

> No Brasil, a prática da tortura política não foi fruto das ações incidentais de personalidades desequilibradas, e nessa constatação residem o escândalo e a dor. Era uma máquina de matar concebida para obedecer a uma lógica de combate: acabar com o inimigo antes que ele adquirisse capacidade de luta. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 457)

As historiadoras fazem a narração dos fatos ocorridos naquele período, por meio das investigações e descrição dos acontecimentos de forma metódica e continua. A poesia, por outro lado, descreve os mesmos acontecimentos retratados de forma particular, por meio das impressões do poeta:

> Fui assassinado.
> Morri cem vezes

e cem vezes renasci
sob os golpes do açoite.
[...]
Porque sou o poeta
dos mortos assassinados,
dos eletrocutados, dos "suicidas",
dos "enforcados" e "atropelados",
dos que "tentaram fugir",
dos enlouquecidos.

Na poesia, o fato foi representado de forma subjetiva, a partir das impressões do poeta e com linguagem figurada, porém povoada da realidade das torturas mais diversas. Enquanto a história é a narração dos fatos ocorridos, a poesia é o fazer, é a ação ou o que poderia ter sido a partir dos acontecimentos, circunda o particular, o íntimo dos seres, e, assim, inquieta-os e integra-os ao que é universal. Surgindo da linguagem verbal, com referência na oralidade, expressa o pensamento do eu poético e traz nas entrelinhas muitos significados.

A poesia é a manifestação mais intensa dos sentimentos humanos, e nasce com o intuito de apresentar a realidade de forma poética ao homem por meio da verbalização. "A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual vale a pena lutar", Bosi (1977, p. 191) e, assim, permite ao se observar a realidade de forma holística e aprofundada, pois, a poesia vai muito além das aparências. Dessa maneira, "[...] a poesia nos abre a possibilidade do ser que decorre de todos, nascer, recriar o homem e o faz assumir sua verdadeira condição; que não é alternativa vida ou morte, mas uma totalidade: vida e morte num único instante de incandescência" (PAZ, 2012, p. 163).

Portanto, a poesia possibilita ao homem uma forma diversificada de ver o outro e o mundo, leva-o à reflexão e à criticidade, utiliza-se de símbolos poéticos traz uma perspectiva do real, constrói, assim, um caráter humanizador que irá proporcionar a mudança de mundo.

A poesia é a arte de compor através de versos, modo de expressão artística, sugere emoções e desperta a sensibilidade por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados. Por meio de figuras de linguagem, faz com que o homem mergulhe em seus sentimentos mais profundos. Segundo Paz, é uma arte inerente ao ser, "a nossa língua e nossa poesia, por sua vez, são um afluente da grande tradição que começou com os primeiros homens e que só acabará quando nossa espécie emudecer" (PAZ, 2012, p. 13), pois, está ligada à linguagem, uma faculdade inata do indivíduo.

Vemos que a poesia nasce primeiro na imaginação, em seguida torna-se concreta através da linguagem, obtém uma plurissignificação por meio de metáforas como apreensão do real, assim, "a poesia é esse trabalho através de uma experiência com o ser, lembrar e custodiar, mediante a força de uma linguagem bela e memorável, aquilo que, nomeando-os, é o sinal de uma comunidade autêntica" (BOSI, 1977, p. 84).

Dessa forma, a poesia com sua plurissignificação possibilita ao leitor várias interpretações da realidade, leva-o a buscar outras possíveis leituras, faz pensar sobre e sensibiliza. De acordo com Santo Agostinho apud Bosi (1977), a poesia é criada por meio das imagens, pois o olhar é o mais metafórico dos sentidos, ele liga os elementos que nos envolvem e constrói uma nova possibilidade de enunciar, a poesia é brincar com as palavras e a imaginação, envolve-nos nas mais diversas temáticas. Como é possível observar no poema "Tem tudo a ver", de Elias José:

A poesia
Tem tudo a ver
Com tua dor e alegrias,
Com as cores, as formas, os cheiros,
Os saberes e a música do mundo.
A poesia
Tem tudo a ver
Com sorriso da criança,
O diálogo dos namorados,
As lágrimas diante da morte,
Os olhos pedindo pão.
A poesia tem tudo a ver
Com a plumagem, o voo,
E o canto dos pássaros,
A veloz acrobacia dos peixes,
As cores todas do arco-íris,
O ritmo dos rios e cachoeiras,
O brilho da lua, do sol e das estrelas,
A explosão em verde, em flores, e frutos.
A poesia
– é só abrir os olhos e ver-
Tem tudo a ver
Com tudo.

O autor externa sobre a possibilidade de se criar poesia com qualquer contexto ou situação, pois ela é viva e dinâmica. Dialogando com os teóricos citados, pois confirmam a interdisciplinaridade e a relação da poesia com a realidade e a percepção desta que nasce a partir do olhar para o mundo.

Portanto, é de suma importância a exploração da poesia levando

em consideração sua conexão com fatos históricos e sociais, promovendo o diálogo com várias áreas de conhecimento, havendo a necessidade de incluí-la entre textos de importância histórica, política e de crítica social.

3. O retrato da sociedade brasileira durante a Ditadura Militar na música "Marginália II", de Torquato Neto

Torquato Pereira de Araújo Neto, nasceu em Teresina, em 1944, é um escritor marginalizado e pouco divulgado, conhecido por sua participação em movimentos de contracultura durante a Ditadura Militar, usava a música e a poesia como forma de expressão, resistência e de denúncia da situação precária em que o país se encontrava, como fica esclarecido na música "Marginália II", escrita em parceria com Gilberto Gill, disponível em: (https://www.escritas.org/pt/t/13128/marginalia-ii, 2019):

> Eu, brasileiro, confesso
> minha culpa meu pecado
> meu sonho desesperado
> meu bem guardado segredo
> minha aflição
>
> Eu, brasileiro, confesso
> minha culpa meu degredo
> pão seco de cada dia
> tropical melancolia
> negra solidão:
>
> aqui é o fim do mundo
> aqui é o fim do mundo
> ou lá
>
> Aqui o terceiro mundo
> pede a bênção e vai dormir
> entre cascatas palmeiras
> araçás e bananeiras
> ao canto da juriti
>
> Aqui meu pânico e glória
> aqui meu laço e cadeia
> conheço bem minha história
> começa na lua cheia
> e termina antes do fim
> aqui é o fim do mundo
> aqui é o fim do mundo
> ou lá
>
> Minha terra tem palmeiras

onde sopra o vento forte
da fome do medo e muito
principalmente
da morte

o-lelê, lalá
a bomba explode lá fora
e agora, o que vou temer?
yes: nós temos banana
até pra dar,
e vender [...]

O poema/música vem com um toque de ironia e sarcasmo tratar dos problemas sociais do período, referindo-se à sociedade marginalizada – explícito no título escolhido pelo autor – pessoas que viviam à margem dessa comunidade devido o medo de manifestarem-se causado pela censura e opressão praticadas pelo sistema político vigente nesta fase. Nas duas primeiras estrofes, a música traz a confissão desse brasileiro, tido como cidadão sempre feliz, que canta sobre as belezas e riquezas naturais de sua terra, confessa sua tristezas e insatisfações acerca de sua pátria, "tropical melancolia" apesar de encontrar-se em um cenário paradisíaco, revela-se melancólico com a situação de seu país, mas também assume sua culpa"eu, brasileiro, confesso / minha culpa meu degredo", reconhece sua expatriação e comodidadediante da realidade de sua nação, e encontra-se em um momento de autoanalise e autocrítica.

Na sequência, traz a repetição "aqui é o fim do mundo / aqui o terceiro mundo" reporta-se à condição de país subdesenvolvido e dependente economicamente.Com a reiteração destaca o não-conformismo em relação a isso. Nas estrofes seguintes, o eu lírico continua a expor sua inquietação por meio de antíteses "aqui meu pânico e glória / aqui meu laço e cadeia" mostrando sua tentativa de compreender as disparidades presentes em seu país.

Logo após, vemos a intertextualidade com o poema"Canção do exílio", de Gonçalves Dias, trazendo a ideia de contrariedade, "minha terra tem palmeiras / onde sopra o vento forte / da fome do medo / e muito / principalmente / da morte" enquanto um aborda sobre as belezas e a saudade de sua terra de forma romantizada, o outro traz o choque de realidade e o desencantoao expor os efeitos da Ditadura e evidenciar a precariedade na qual vive o povo, a fome, a violência e, consequentemente, a sensação de medo recorrente entre a população. É possível observar no decorrer dopoema/música o constante paradoxo, de um eu poético (eu social) apaixonado por sua pátria e seus encantos, mas extremamente me-

lancólico e insatisfeito com os acontecimentos e crises vivenciados. Dessa forma, finaliza "a bomba explode lá fora / e agora, o que vou temer? / yes: temos banana / até pra dar, / e vender", ressaltando mais uma vez o estereótipo brasileiro de que mesmo em momentos de crise, consegue levantar a cabeça ou "dar banana" referindo-se ao gesto de desdém ou desaforo, mostra o brasileiro que não se cala diante das circunstâncias e luta por melhorias, seja através da poesia, da música, das manifestações/atos políticos de rua, por meio de vozes brasileiras que lutam contra a opressão que domina e chega ao poder de tempos em tempos e assombra e assola e tira direitos, oprime, tortura e mata quem grita, quem não se cala e quem mais precisa de proteção do Estado.

4. A voz da mulher negra perante a sociedade na poesia "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1946, participante bastante expressiva em movimentos de conscientização e valorização da cultura negra. A escritora brasileira lançou-se na literatura em 1990, com poemas e contos que traziam a condição da pessoa negra na sociedade brasileira.Desde a infância teve na leitura e na escrita o meio de dar asas aos sonhos, mudar a sua realidade de extrema pobreza, além de denunciar o descaso e a discriminação, o que será comprovado após a leitura do poema vozes-mulheres, do livro "Poemas da recordação e outros movimentos":

> A voz de minha bisavó
> Ecoou criança
> nos porões do navio.
> ecoou lamentos
> de uma infância perdida.
>
> A voz de minha avó
> ecoou obediência
> aos brancos-donos de tudo.
>
> A voz de minha mãe
> ecoou baixinho revolta
> no fundo das cozinhas alheias
> debaixo das trouxas
> roupagens sujas dos brancos
> pelo caminho empoeirado
> rumo à favela.
>
> A minha voz ainda

ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Por meio da leitura do poema, notamos um dado contexto histórico e social no qual o eu-poético (eu social) é definido pela cor de sua pele, nos leva a rememorar a questão da escravidão e a colocação da mulher negra em uma sociedade patriarcal na qual ela é emudecida. Aborda também sua luta antirracismo e antisexismo. Os primeiros versos do poema dão ênfase à essencialidade de falar da relação de coletividade e ancestralidade, traz a lembrança de seus antepassados reconstruindo essa trajetória repleta de sofrimento e injustiças durante o período de escravidão. "A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio", rememora a imagem do escravo e seu transporte até o Brasil, mostra um eu social com consciência de sua história e inconformado, marcado pela dor de ser negro/a. Na sua busca pela liberdade traz à tona o seu passado de opressão, que não deve ser esquecido.A repetição do verbo "ecoou" traz à lembrança a dor de seus ancestrais que transcorrem o tempo e se expressam em dor real e atual no poema, faz alusão à submissão, silêncio e obediência, evidenciando seu destino já traçado e sua infância perdida devido a segregação, devido a ruptura forçada com suas origens, terras e povos africanos.

Em seguida, na reconstrução de sua linhagem, o eu poético social traz os ecos da voz da mãe, mesmo em uma sociedade sem escravidão continua marginalizada e rejeitada "no fundo das cozinhas alheias/ debaixo das trouxas/ roupagens sujas dos brancos/ pelo caminho empoeirado/ rumo à favela" evoca a exploração, as péssimas condições de trabalho e moradia, assemelhando-se ao passado de servidão e discriminação marcado pela cor de sua pele. Porém, essa voz antes silenciada, já começa a esboçar sinais "ecoou baixinho revolta", mesmo que por sussurros, já tem a consciência de exploração e apresenta ecos de inquietação e in-

conformismo.

Já na quarta estrofe, a voz antes emudecida se sobrepõe, mostra a sua força e expressividade, na luta contra uma condição social ainda existente, um destino ainda não transformado, reúne os sofrimentos guardados de seus ancestrais, "A minha voz / ecoa versos perplexos / com rimas de sangue / e fome" apresenta o clamor, esbraveja todo o martírio suportado de forma submissa durante séculos, traz em sua voz o eco de seus precedentes, traz as vozes caladas ou sussurradas do seu passado.Ergue a sua voz e fala pelos seus, fala de sua trajetória de dor, mas mostra esperança no futuro"A voz de minha filha / recolhe em si / as vozes mudas caladas engasgadas na garganta", projeta sua esperança na filha e a prepara para a luta de sua raça por liberdade e independência."Na voz de minha filha / recolhe em si / a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora"constrói a identidade da mulher negra a partir da memória: antes, submissa e silenciada,mas agora ativa, não tem apenas a fala mas também o ato, revela as mulheres que a antecedeu, e evidencia uma mulher forte e determinada, que olha para o passado, para as marcas do sofrimento como uma forma de preparar-se para o futuroe impulsionar seus sonhos e objetivos. Esse poema é um retrato da história da mulher negra no Brasil, perpassando a realidade vivida nos navios negreiros até ao momento atual de vozes mulheres negras, como a da escritora Conceição Evaristo, que não se calam nem se conformam diante da realidade social.

Essa voz mulher negra do poema, está para além de ser apenas a voz de um "eu lírico" ou "eu poético" simples como nas definições das teorias da poesia. Esses "Eus" que denunciam as agruras vividas por seus ancestrais, que não se calam diante da persistência do racismo e da discriminação e objetificação da mulher negra é um EU SOCIAL consciente da necessidade de luta, de gritos, que se expressa por meio da escrita poética e em prosa, por meio de debates que defendem a garantia de direitos já conquistados e busca garantir uma vida digna para as pessoas negras no Brasil.

5. Considerações finais

Considerando o que foi exposto, é possível perceber que a poesia faz alusão à realidade e contexto histórico. Essa percepção a torna mais ampla contemplando diversas áreas de conhecimento, tornando-se imprescindível o seu estudo e exploração levando em consideração os diálogos com a sociedade e sua conexão com fatos históricos e sociais.

Por meio das poesias analisadas, tornou-se perceptível a relação do poeta com a principais temáticas que o envolvem, utilizando-a como forma de refletir, sensibilizar o leitore lutar por ideaisque envolvem a comunidade como um todo. Constitui-se como um ato libertador e revolucionário, promove o diálogo entre autor e leitor, dá vida à palavra e produz efeitos políticos e sociais. Com seu caráter humanizador, leva-nos à reflexão e mudança de comportamentos.

Por assim ser, a poesia deve ser incluída no cenário de textos que possuem importância histórica e social, ser utilizada em sala de aula, posto haver a necessidade de fomentar a sua leitura e análise como forma de socialização e instrução, além de refinar o senso crítico, empático e humanizado do ser, oferecendo-lhe a leitura de poesias com seu trato particular de ver o mundo e a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria do Socorro. *Poema do Cid*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Tradução)

ARISTÓTELES. *Poética*. 7. ed. São Paulo: Imprensa Nacional, 2003. Disponível em: <www.academia.edu/4050547/ARIST%C3%93TELES>. Acesso em: 15 Out. 2019.

BAUDELAIRE, Charles. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro: Athena Editora, 1821.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. In. *Poemas da recordação e outros movimentos.* São Paulo: Nandyala, 2008.

JOSÉ, Elias. Tem tudo a ver. In. *Coletânea de poemas*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7931/coletanea-poemas.pdf> Acesso em: 24 Out. 2019.

MACHADO, Ronaldo Silva. História e poesia na poética de Aristóteles. In. *Revista de Humanidades*, V. 1, n. 1, ago/set. de 2000. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme> Acesso em: 28 Jul. 2019.

NETO, Torquato. Marginália II. In: *Os últimos dias de paupéria*: do lado

de dentro. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: M. Limonad, 1982. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/13128/marginalia-ii> Acesso em: 25 Out. 2019

PAZ, Octávio. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TIERRA, Pedro. *Poemas do povo da noite*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

A POESIA AFRO-BRASILEIRA COMO SUBSÍDIO PARA SE PENSAR SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

Patrícia Karla de Morais (UFT)
morais.patricia@uft.edu.br
Márcia Maria Soares de Sousa Santos (UFT)
marciamarianp@hotmail.com
Walace Rodrigues (UFT)
walace@edu.uft.br

RESUMO

Este artigo busca realiza uma análise sobre o uso da poesia afro-brasileira como contribuição para o conhecimento da história do negro no Brasil. Além de identificar os benefícios do ensino em sala de aula, como estratégia contra atitudes preconceituosas quanto à história do negro no Brasil. Metodologicamente teórico de cunho bibliográfico. A poesia possui em si uma carga de conhecimento singular, que necessita de um olhar diferenciado para ser compreendida, é por meio desse viés que seu uso como instrumento de informe quanto à história do negro no Brasil será de significativa relevância para o processo educacional e principalmente social.

Palavras-chave:
Conhecimento. Ensino. Poesia afro-brasileira.

RESUMEN

Este artículo busca analizar el uso de la poesía afrobrasileña como una contribución al conocimiento de la historia de los negros en Brasil. Además de identificar los beneficios de la enseñanza en el aula como una estrategia contra las actitudes prejuiciosas hacia la historia de los negros en Brasil. Naturaleza bibliográfica metodológicamente teórica. La poesía tiene en sí una carga de conocimiento única, que necesita una mirada diferente para ser entendida. Es por medio de este sesgo que su uso como herramienta para informar la historia de los negros en Brasil será de gran relevancia para el proceso educativo y especialmente social.

Palabras clave:
Conocimiento. Enseñanza. Poesía afrobrasileña.

1. Introdução

A poesia tornou-se um instrumento muito eficaz no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois através do desenvolvimento de atividades ligadas a sua utilização, os alunos tem entendido que não se trata apenas da fala romantizada e fantasiosa, mas busca além de uma reflexão, a compreensão de valores, a possibilidade de compreender a his-

tória de um povo e sua identidade sociocultural. A ação reflexiva que se faz com uso da poesia em sala de aula se converte em uma ação transformadora do pensamento do aluno, para que esse tenha um novo olhar diante de situações, culturas e da própria sociedade.

Por esse caminho a poesia afro-brasileira sendo estudada em sala de aula, possibilita um novo espaço para se falar e principalmente compreender sobre como o negro se sentia, como ele era visto, como se deu sua chegada até o Brasil, refletir sobre os traços poéticos dessa poesia tão singular. É sabido que o preconceito ainda existe e faz parte do meio educacional, a partir do momento que é introduzido em sala de aula conhecimentos próprios sobre determinada cultura e povo, se abre espaço para um melhor entendimento, ao se refletir sobre algo, há a mudança.

Partindo das discussões dos autores e documentos utilizados, pretendemos discutir sobre o uso da poesia afro-brasileira como suporte para estudo sobre a história do negro em sala de aula, visto que é necessário levar para as aulas esse conhecimento, não por que está regido na lei 10.639/2003 (torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar), mas por ser essencial para o aluno conhecer sobre sua história por completo.

2. Caminhos poéticos para a descoberta de uma história negra

A poesia possui um papel que vai muito além de traduzir os sentimentos mais profundos que se encontram encobertos no intimo do escritor, é muito mais que um simples texto, acrescido de rimas, estrofes e versos. Possibilita uma nova leitura da realidade, além de ajudar o aluno a ter um olhar diferenciado quanto à maneira que vê a literatura e seus gêneros. O poeta Octávio Paz (1982) nos traz uma definição a cerca da poesia:

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza [...] Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem [...] Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva [...] Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. (PAZ, 1982, p. 15)

Destaca-se a relevância da poesia como instrumento didático, capaz de enriquecer o homem e torna-lo conhecedor de si e do universo ao

seu redor. A partir dessa premissa, iniciemos as abordagens sobre a poesia afro-brasileira e seu uso como instrumento de conhecimento da história do negro no Brasil. Inicialmente, deve-se compreender o que se entende por poesia negra, afro-brasileira ou afrodescendente, é aquela empenhada em falar do negro de forma que ele seja o autor principal, onde escreve sua história a partir das suas vivências, coloca seu olhar frente a tudo que já foi declarado sobre sua história,além de buscar entender o negro como ser humano, como individuo capaz de entender seu universo social e moral, que apesar dos momentos que passou com a escravidão, consegue se colocar como autor de sua própria história, sem se submeter a preconceitos relacionados a cor de pele, história, religião ou ideais.

O escritor Eduardo de Assis Duarte (2011), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), traz a definição sobre o termo afro-brasileiro. O professor Duarte nos diz que:

> O termo *afro-brasileiro*, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural. De acordo com um pensamento conservador, poder-se-ia dizer que afro-brasileiros são também todos os que provêm ou pertencem a famílias mais antigas, cuja genealogia remota ao período anterior aos grandes fluxos migratórios ocorridos desde o século XIX. (DUARTE, 2011, p. 381-2)

Dessa maneira, podemos entender a poesia afro-brasileira como caminho para conhecimento do negro a partir de sua chegada em terras brasileiras, gênero literário que busca dar voz as vozes que duramente foram silenciadas durante o período escravocrata e ser ponte entre as vivencias, histórias, lutas e o descobrimento de um novo individuo, aquele que se faz forte contra todo preconceito e desigualdade. Como Zilá Bernd (1987, p. 60) diz que "un cri de betêblessée." Ou seja, o grito da fera ferida. Essa poesia retrata o grito de um ser humano que por muito tempo foi ferido e silenciado ao ser arrancado de sua mãe África e trazido a força para terras as quais não pertencia.

Para Bernd (1987), existe um mediador para que a poesia negra seja transmitida:

> No plano literário o poeta surge como mediador e a poesia negra se reveste da função reveladora e integradora ao pôr a nu os signos escondidos e mostrar o mundo branco pelo avesso, criando assim um espaço dialógico no panorama da poesia brasileira. (BERND, 1987, p. 41)

E continua Bernd (1987, p. 82), "o compromisso primeiro do poeta é com a denúncia e o protesto contra as situações de discriminação que

ainda ocorrem na sociedade brasileira, devendo despertar, através da palavra poética, a consciência do negro para seus próprios valores."Não se trata de uma poesia de cunho romantizada, mas voltada para o negro como autor principal de sua história.

A partir disse viés, Castro Alves (1847-1871), um dos maiores escritores da literatura brasileira, em um de seus mais conhecidos poemas "O navio negreiro" expressa a situação dos africanos ao serem arrancados de suas terras e jogados nesses navios como animais, sem nenhuma dignidade. Como destaca Alves:

> Ontem a Serra Leoa,
> A guerra, a caça ao leão,
> O sono dormido à toa
> Sob as tendas d'amplidão!
> Hoje... o porão negro, fundo,
> Infecto, apertado, imundo,
> Tendo a peste por jaguar...
> E o sono sempre cortado
> Pelo arranco de um finado,
> E o baque de um corpo ao mar... (ALVES, 1868, p. 194)

Esse trecho traz o sentimento de lamento, de um dia estar em sua nação, caçando leões, tendo sono tranquilo e agora se encontrar trancado em um porão "negro", como o professor Walace Rodrigues (2017, p. 106) define: "O adjetivo negro pode significar obscuro, sombrio, triste, difícil, fúnebre, tétrico, entre outros sentidos negativos.". Em cada estrofe que se segue o escritor descreve as situações adversas sofridas pelos africanos, de maneira tão autêntica que o leitor tem a possibilidade de adentrar no próprio navio e ter a alma rasgada pela aflição, o medo, a angustia e todo descaso pelo humano que ali estava sendo transportado. Alves (1868, p. 195) continua: "E existe um povo que a bandeira empresta. P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!..."; é de profunda consternação ter a bandeira da nação brasileira atrelada à tamanha atrocidade humana.

Jorge de Lima (1947), poeta que dentre muitos escritos, abordou a situação do negro, como sua humanidade foi violada, no poema "História", ele traz a cruel realidade de uma princesa africana que foi vendida por um pedaço de espelho e teve seu corpo violado não apenas sexualmente, mas de maneira desumana. Lima diz:

> Era princesa.
> Um libata a adquiriu por um caco de espelho.
> Veio encangada para o litoral,
> arrastada pelos comboieiros.

Peça muito boa: não faltava um dente
e era mais bonita que qualquer inglesa.
No tombadilho o capitão deflorou-a.
Em nagô elevou a voz para Oxalá.
Pôs-se a coçar-se porque ele não ouviu.
Navio guerreiro? não; navio tumbeiro.
Depois foi ferrada com urna ancora nas ancas,
depois foi possuída pelos marinheiros,
depois passou pela alfandega,
depois saiu do Valongo,
entrou no amor do feitor,
apaixonou o Sinhô,
enciumou a Sinhá,
apanhou, apanhou, apanhou.
Fugiu para o mato.
Capitão do campo a levou.
Pegou-se com os orixás:
fez bobó de inhame
para Sinhô comer,
fez aluá para ele beber,
fez mandinga para o Sinhô a amar.
A Sinhá mandou arrebentar-lhe os dentes. (LIMA, 1947, p. 223-4)

Aqui, é possível notar como acontecia a troca de escravos, por um simples caco de espelho, como pouco valia a vida do negro, mesmo possuindo um título "era princesa", não teve a menor relevância, além da forma que era realizada a avaliação, pelos dentes, o fato de não estar faltando nenhum, significava que era uma "peça boa".Dentro do navio perde toda a dignidade que poderia possuir, pois foi abusada, marcada e esquecida e ao adentrar em seu destino violência, crença em seus deuses e o castigo por se envolver com o sinhô, ter os dentes quebrados, o que lhe tornou uma "peça boa", agora não poderia mais ser assim vista. O escritor José Carlos Limeira (1983), em seu poema "Entradas e serviços", reforça a captura do negro:

Quando eles chegaram
eu estava absorto
no meu tempo
trabalhando ferro,
plantando,
fazendo
minhas próprias guerras.
Tinha as portas abertas
pois pouco sabia deles
entraram com suas armas
me tiraram da cama
justo quando descansava.
Me puseram correntes
e caminhei

os mares
no ventre fétido
de grandes barcos.
Cheguei em terras
que haviam tomado de outros
fiz tudo aqui
enquanto eles
de braços cruzados,
bebiam meu suor. (Limeira, 1983, p. 15)

O negro não foi convidado a entrar no navio negreiro que o trouxe para terras brasileiras, como é observado, ele teve seu direito invadido, seu direito de estar nas suas terras, em seu lar, com sua vida, lhe foi negado, lhe foi retirado a partir do momento que o "branco" o forçou a trabalhar para ele, sem perguntar ou justificar, como um objeto qualquer que não possui vontade própria.

Já Solano Trindade (1974), poeta brasileiro, que em seu poema "Sou negro",afirma sua negritude e o orgulho que carrega por isso. Trindade diz:

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos atabaques, gonguês e agogôs
contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço plantaram cana
pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu. (TRINDADE, 1974, p. 162)

Aqui, um relato de como o negro era tratado, "mercadoria de baixo preço", onde sua serventia era apenas servir ao senhor de engenho, mas que apesar dessa situação, soube trazer um pouco de alento de sua cultura para a solidão dos dias de escravidão. No último trecho desse poema Trindade (1974) traz algumas tradições do negro:

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação. (TRINDADE, 1974, p. 163)

É sabido que muitas das tradições existentes hoje no Brasil vieram dos negros trazidos da África, que para amenizar o sofrimento de seu cárcere nas senzalas praticavam seus rituais, danças e assim alimentavam o desejo de um dia serem libertos das amarras que os prendiam brutalmente e o anseio por seu retorno a sua terra natal. Porém, a senzala não

era um ambiente de festa e alegria. Limeira (1983),continua afirmando-sobre suas tradições:

> Seu tédio era tão grande
> que ainda lhes dei
> chula, samba, mambo
> blues, rumba, calipso
> jazz
> para vê-los, pelo menos
> mexer suas carcaças inertes. (LIMEIRA, 1983, p. 15)

Além de todo sofrimento vivido pelas vidas ali expostas, ainda encontravam forças para entreter seus senhores, que além da exposição como objetos de domínio, se submetiam a dançar e "festejar" para animar quem os assistia, algo que ocasionou na inserção de suas tradições a cultura brasileira existente.

Cruz e Sousa (2008) em seu poema "Da senzala", coloca em suas linhas que a senzala é capaz de transformar o homem. Sousa diz:

> De dentro da senzala escura e lamacenta
> Aonde o infeliz
> De lagrimas em fel, de ódio se alimenta
> Tornando meretriz
> A alma que ele tinha,ovante, imaculada
> Alegre e sem rancor,
> Porém que foi aos poucos sendo transformada
> Aos vivos do estertor...
> De dentro da senzala
> Aonde o crime é rei, e a dor – crânio abala
> Em ímpeto ferino;
> Não pode sair, não,
> Um homem de trabalho, um senso, uma razão...
> e sim um assassino! (SOUSA, 2008, p. 68)

Ser arrancado de seu lugar, da sua família, forçado a aguentar um sofrimento diário, o trabalho brutal, sem ter sentido para viver ou sonhar em possuir seu próprio espaço, o que resta para o homem é a violência, a transformação forçada, caminhos de revolta e sofrimento. Dessa mudança, surge o anseio pela liberdade, pela luta, Limeira (1983) em seu poema "Quilombos" Memórias I:

> *queria ver você negro*
> *negro queria te ver*
> *e Palmares ainda vivesse*
> *em Palmares queria viver.*
> O gosto da liberdade
> sentido
> cravado

no peito
correr,
sentir os campos
ter
a vida
Angola Janga
terra
de negros
livres
Ali toda vida
toda raça
raiva
vontade
África
África (tão subitamente roubada)
Sonhos (tão subitamente assassinados)
Liberdade (tão subitamente trocada pela escravidão). (LIMEIRA, 1983, p. 19)

O lamento existente nesses versos é claro, a dor que é posta pelo poeta quanto ao sentimento de inexistência do ser como livre, impossibilitado de sonhar ou ao menos ser quem um dia desejou se tornar, a liberdade torna-se uma utopia nessa realidade marcada pela escravidão. Na luta pela liberdade muitos fugiam para os quilombos em busca de um novo recomeço. Trindade (1974) conta em seu poema "Zumbi":

Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será
Rei justo e companheiro
Morreu pra libertar
Zumbi morreu na guerra
Eterno ele será se negro está lutando
Zumbi presente está
herói cheio de glórias
Eterno ele será
À sombra da gameleira
A mais frondosa que há
Seus olhos hoje são lua,
Sol, estrelas a brilhar
Seus braços são troncos de árvores
Sua fala é vento, é chuva,
É trovão, é rio, é mar. (TRINDADE, 1974, p. 165)

Zumbi foi um dos principais representantes do quilombo dos Palmares, conhecido por sua luta contra a escravidão e pela liberdade do culto religioso e pela prática da cultura africana no País, mas acaba sendo morto, porém sua luta não foi em vão, muito conseguiram fugir e viver um pouco da liberdade que ansiavam.

Para fechar esse momento da escravidão Lima (1947) em seu poema "Olá! Negro" afirma sobre a herança que o negro carregara:

> Os netos de teus mulatos e de teus cafusos
> e a quarta e a quinta geração de teu sangue sofredor tentarão apagar a tua cor!
> E as gerações dessas gerações quando apagarem
> a tua tatuagem execranda,
> não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
> Pai-João, Mãe negra, Fulô, Zumbi,
> negro-fujão, negro cativo, negro rebelde,
> negro cabinda, negro côngo, negro ioruba,
> negro que fôste para o algodão de U. S. A.,
> para os canaviais do Brasil,
> para o tronco, para o colar de ferro, para a canga
> de todos os senhores do mundo;
> eu melhor compreendo agora os teus blues
> nesta hora triste da raça branca, negro! (LIMA, 1947, p. 263)

As marcas que ficaram atreladas a alma do negro não poderão ser retiradas tão facilmente, são marcas de luta, de dor, do desconhecido, do ser como invisível, da desumanidade, onde um se faz superior e senhor do outro, toma posse dos direitos e se torna carrasco, capaz de punir sem o mínimo de piedade e a cor da pele se transforma num castigo mortal.

A poesia afro-brasileira evidência com clareza todo processo de escravidão, da captura á libertação, um percurso que deixou rastros de sangue, suor, dor, sofrimento, morte e principalmente a descoberta de um povo forte, que aprendeu a lutar e redescobriu como sonhar á liberdade.

Poesia que por vezes é transformada em uma análise estrutural de versos, com foco na conceituação. Porém, o que se pode observar é como a poesia afro-brasileira é capaz de ressignificar a história do negro, pois nos traz uma reflexão sobre os sentimentos que estavam em torno dele, como era vivido cada situação. Haleks Marques Silva (2018, p. 511) diz que, "se a literatura parte da realidade para o papel, devemos agora traçar ocaminho inverso." Esse deve ser o papel da poesia, desenvolver uma reflexão, não apenas ser posta puramente no papel, mas realizar uma mudança de pensamento.

O professor ao tratar dessa poesia com seus alunos deve fazê-los adentrar numa nova descoberta da história do negro, não como ser inferior, mas de maneira a demonstrar sua luta e mostrar que antes mesmo de ser forçado a vir ao Brasil possuía uma história na África, sua história não se inicia na escravidão, mas muito antes dela ele já era alguém e lhe foi tirado esse direito de ser.

3. Considerações finais

Este texto buscou compreender sobre os caminhos que a poesia afro-brasileira pode levar, pois muito diferente do que se acredita ser a poesia, ela não pode estar atrelada apenas a conceitos de metrificação, versificação e estrofes, além disso, uma estratégia de descoberta do indivíduo, da sua história, do processo de construção de ideais e por meio dela o professor é capaz de desenvolver no aluno reflexões significativas.

A poesia afro-brasileira traz o peso da história do negro ao ser trazido ao Brasil, sem romantizar ou ludibriar o leitor, de forma clara e real demonstra a cruel e desumana situação do negro, seus pensamentos, desejos, anseios e principalmente a dor de seu apagamento. Uma redescoberta do negro, na visão do poeta negro.

O uso da poesia afro-brasileira em sala de aula pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos, tornando as aulas dinâmicas, com um maior aprofundamento do conteúdo, além de despertar a conscientização para questões voltadas quanto ao preconceito existente sobre a história do negro.

Para encerrar, acreditamos que as contribuições da utilização da poesia afro-brasileira como mecanismo de aprendizagem da história do negro se tornam de profunda relevância para uso do professor em sala de aula, pois aborda a visão do negro sobre sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Antônio de Castro. *Antologia Poética*. Est. Crit. De Eugênio Gomes. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. 1847–1871. p. 296.

BERND, Zilá. *Negritude e Literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1987.

CADERNOS NEGROS, 17: poemas / Esmeralda Ribeiro... *et al*. São Paulo: Anita. 1994. p. 79.

ÉLE. Semog; LIMEIRA, José Carlos de. *Atabaques*. Rio de Janeiro: Auto-edição. 1983. p. 172.

LIMA, Jorge de. *Obra poética*. Edição completa, em um volume. Org. Otto Maria Carpeaux. Rio de Janeiro: Getulio Costa. 1829. Disponível em: http://www.editoraopirus.com.br/uploads/td/materiais/literatura/PoemasNegros_JorgeDeLima.pdf. Acesso em 16 out. 2019.

PAZ, Octávio. *O arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RODRIGUES, Walace. Nosso negro passado e Vulnerabilidade social atual. In: *Revista Contemporânea*: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, V. 02, n. 01, p. 104-15, Out/Dez. 2017. Disponível em: http://www.ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/2596/246. Acesso em 14 Out. 2019.

SILVA, Haleks M. Através da tolerância e do respeito à diversidade: uma educação para reeducar o homem atual. In: *Entreletras*, Araguaína-TO. V. 9, n. 2, p. 501-13, jul./set. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4932/14377. Acesso em 20 out. 2019.

SOUSA, Cruz e. *Obra completa*: poesia. Org. e estudo por Lauro Junkes. Jaraguá do Sul. Avenida. 2018. V. 1. p. 612.

TRINDADE, Solano. (1908–1974). *Poemas Antológicos*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007. p. 168.

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS PCNLP À BNCC

Gislaine de Paula Barbosa (UFT)
gislaine.depaula14@gmail.com
Marizane Magalhães de Oliveira (UFT)
magalhaesmarizanne@gmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeusleite@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, organizado a partir de um recorte da dissertação de mestrado de Gislaine de Paula Barbosa, colocamos a prática de análise linguística em perspectiva, apresentando um panorama geral desta prática a partir Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PNCLP) e como prática de linguagem presente em todos os campos de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso objetivo é mostrar que a prática de análise linguísticarequer uma reflexão para que ocorra formação e implementação de práticas de linguagem produtivas nas escolas de educação básica. Para isso, observamos os próprios documentos oficiais e também estudos linguísticos que tematizam essa perspectiva, como os de Geraldi (2012), Bezerra e Reinado (2013), Leite (2016), Luiza Silva (2016), entre outros. Realizado uma pesquisa qualitativa documental, consideramos que a prática de análise linguística está estabilizada em face à sua historicidade e ao seu aspecto teórico, mas que ainda requer constante reflexão e atuação, tendo em vista que a BNCC está em fase de implementação e que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica exige aperfeiçoamento. Por isso, este artigo é um modo de olhar para a BNCC na perspectiva formadora em relação ao trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica.

Palavras-chave:
BNCC. Análise linguística. Aulas de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this article, extracted from of Gislaine de Paula Barbosa's master's dissertation, we put the practice of linguistic analysis in perspective, presenting an overview of this practice from The National Curricular Parameters of Portuguese Language (PNCLP) and as a language practice. present in all fields of activity of the Common National Curriculum Base (BNCC). Our aim is to show that the practice of linguistic analysis requires reflection for training and implementation of productive language practices in primary schools. For this, we observe the official documents themselves and also linguistic studies that thematize this perspective, such as Geraldi (2012), Bezerra and Reinado (2013), Leite (2016), Luiza Silva (2016), among others. Conducted a qualitative documentary research, we consider that the practice of linguistic analysis is stabilized in view of its historicity and its theoretical aspect, but that still requires constant reflection and action, considering that the BNCC is in the implementation phase and that teaching of Portuguese Language in basic education requires improvement.

Therefore, this article is a way of looking at BNCC in theformative perspective in relation to working with language in Portuguese language classes of basic education.

Keywords:
BNCC. Linguistic Analysis. Portuguese language classes.

1. Introdução

As aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileirasda educação básica são influenciadas pelos pressupostos da Linguística moderna[43]. Essa influência foi intensificada após a década de 70, passando a exigir uma nova formação de professores, pois daquele momento em diante, o trabalho pedagógico tem por base os princípios da textualidade. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa passou a se ancorar, em termos de metodologia, na questão de que o texto deve ser oponto de partida e de chegada. Dessa centralidade no texto, surgem as ideias de práticas ancoradas em um gênero textual, conhecidas como prática de leitura e oralidade, prática de escrita e prática de análise linguística, que colocamos em perspectiva no presente artigo.

Inicialmente, localizamos o eixoprática de analise linguística nos referenciais que tratam da questão do texto como suporte para práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos primeiros anos da década de 80[44]. Essas práticas de linguagem compreendem a leitura, a produção textual e a análise linguística, desenvolvidas a partir de um texto, como, por exemplo, na coletânea *O texto na sala de aula*[45] (GERALDI, 2012). Dentre os artigos quecompõem essa coletânea, observamos a proposta de atividades integradas de leitura, de produção de texto e de análise linguística, sempre centralizadas em um texto selecionado para uma aula de Língua Portuguesa. Dividida em fundamentos, práticas de sala de aula, sobre a leitura na escola e sobre a produção de textos na es-

[43] A Linguística moderna se constituiu a partir dos fundamentos que advêm dos Cursos ministrados por Saussure e que, postumamente, foram compilados a partir de notas de aula de alunos de Saussure, dando origem ao célebre Curso de Linguística Geral (1916).

[44] Segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 13), essa idéia de análise começou nos anos 70, ainda com o nome de descrição linguística, passando, na década seguinte, para a prática de análise linguística, quando a línguistica passa a contribuir com as questões do ensino de Língua Portuguesa.

[45] Consultamos a edição de 2012, que usamos como referência, mas fomos informados, pelo prefácio do texto consultado, que a primeira edição é de 1984, daí a referência à década de 80.

cola, a coletânea traz críticas acerca de práticas pouco eficientes no ensino de Língua Portuguesa, principalmentepor sua centralidade na gramática normativa e pelas atividades de interpretação de texto separada da prática de análise linguística.

Nessa coletânea, aprática de análise linguística é parte de um artigo que traz o título de *Unidades Básicas do Ensino do Português* (GERALDI, 2012, p. 59-79). Algumasconsiderações gerais sobre essa prática proposta seria partir do texto do aluno para trabalhar questões, conforme a demanda do momento, e também para planejar as aulas. O pesquisador propôs as aulas tendo em mãosas questões quesurgiriam na escrita dos alunos:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele.
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta queremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido pelo aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grandes grupos. (GERALDI, 2012, p. 74).

Partindo do erro para a correção, como recomendação apontada pelo pesquisador, a prática de análise linguística seria um trabalho progressivo do sexto ao nono ano e executado na expectativa de corrigir problemas de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica, fonológica e estilística. Nessa proposta, essa prática promoveria melhoriasnos-

textos produzidos pelos alunos com vistas a uma finalidade desses textos, como, por exemplo, publicar uma coletânea de contos na escola, pensando numa prática direcionada para aprodução de textos. Posteriormente, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 14), apontam que a proposta de Geraldi (2012) é uma prática de análise linguística para levar o aluno ao domínio da escrita padrão.

Em estudos recentes, mostrando diversas contribuições para mediarpráticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, as Bezerra e Reinaldo (2013) citam trabalhos de vários linguistas que se ocuparam de pesquisar e propor formas para trabalhar essa prática na sala de aula. Entre os mais citados, além de Geraldi, estão Mendonça, Nóbrega, Perfeito, Kun e Flores, Mello e Flores, Angelo e Loregan-Penkay, Wachowicz, quando as pesquisadoras fazemreferência a estudos apresentados a partir da década de 90 e aponta-os como contribuintes na transposição didática de conhecimentos produzidos na academia em torno do eixo prática de análise linguísitca no ensino de Língua Portuguesa da educação básica.

Depois de mostrar essas contribuições, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 61) concluem dizendo que a concepção de análise linguística correspondea um conjunto de atividades epilinguísticase metalinguísticas[46] orientadas uma teoria linguística, sendo prioritárias as atividades epilinguísticas. Na sala de aula, principalmente pelo livro didático, essa concepção de análise linguística chegaancorada na tradição gramatical, nas teorias linguísticas ou fazendo uma junção das duas vertentes, mas sempre com a ideia de reflexão sobre o uso presente no que se pensa sobre prática de análise linguística, ou seja, de uma forma ou de outra, essa prática está presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Pautando pelos referencias teóricos consultados, observamos que a prática de análise linguística é uma proposta para ser realizada a partir de um texto selecionado, que hoje está sob a concepção de gênero. Essa

[46] Conforme o disposto no Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), atividade epilinguística é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades e atividade metalinguística é a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (a gramática convencional). Informação disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1507/o-trabalho-epilinguistico-na-producao-textual-escrita. Acesso em 08/09/2018

proposta pode ser observada nos PCNPL (BRASIL, 1998), em currículos de sistema de ensinoe na BNCC (BRASIL, 2018), conforme vamos mostrar nesta pesquisa documental, assim denominada por tematizar documentos oficiais.

Nas considerações finais, trazem os ressalvas e recomendações de estudiosos da linguagem que abordamo ensino de Língua Portuguesa na educação básica na perspectiva da análise linguística e/ou de documentos oficiais.

2. A prática de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental: dos PCNLP à BNCC

As aulas de Língua Portuguesa pautadas pelos PCNLP foram pensadas para que o professorexerça a função de mediador entre o aluno e a linguagem. Nessa concepção, o aluno é o sujeito da aprendizagem e a linguagem éconhecimento linguístico e discursivo, sendo opróprio trabalho de mediação uma forma de linguagem. Nessa atuação, o professor precisa "planejar, implementar e dirigir atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva" (BRASIL, 1998, p. 22). Dessa forma, a linguagem não está disposta apenas como um objeto de ensino, mas como um recurso do docente na atividade mediadora e como recurso também para o aluno nas atividades de reflexãoe ação.

Outra característica dos PCNLP é colocaro textocentro das aulas de Língua Portuguesa, tornando-o a unidade básica do ensino. Essa é uma recomendação que parte de estudos linguísticos equeganhou, com esse documento oficial, o aspecto legalpara contrapor as aulas por estratos da língua, no entendimento de que as aulas precisavam criar condições para que o aluno desenvolvesse sua competência discursiva e, segundo o documento, "dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto" (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa perspectiva, somente trabalho com o texto, compreendido a partir da diversidade de gêneros textuais, possibilitaria a atividade mediadora em que o professor é um interlocutor privilegiado para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Sobre a organização do texto, o documento traz a informação: "os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos

orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO" (BRASIL, 1998, p. 35). O uso está relacionadoàinterlocução ea reflexão está ligada à ampliação do conhecimento linguístico.

Os objetivos para o ensino nos anos finais do ensino fundamental são apresentados, nos PCNLP,divididos em três processos: escuta de textos orais eleitura de textos escritos; produção de textos orais e textos escritos; prática de análise linguística. Estando esse último na pauta desse trabalhode conclusão de curso,faremos uma exposição desse processo nos parágrafos seguintes. Sobre os objetivos do processo de análise linguística, os PCNLP dispõem que são esperados que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental econceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funçõesdiscursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentesvariedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p. 52).

Com esses objetivos, o ensino da Língua Portuguesa aponta para um amplo conhecimento e ampliação linguística por meio de atividades de escuta, leitura e produção de textos, pelo conhecimento de procedimentos e conceitos para a prática de análise linguísticas para estabelecer relações e identificar discursos. Outro objetivo dessa prática é acatar as variações pela possibilidade de reflexão sobre elasepara aproveitamento da diversidade linguística brasileira como característica nacional.

Os PCNLP trazem conteúdos para os objetivos, que se subdividem em conceitos e procedimento subjacentes às práticas de linguagem e valores a atitudes subjacentes às práticas de linguagem. Os primeiros são organizados emprática de escrita de textos oraise prática de leitura de textos escritos; prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística. Especificamente sobre aprática de análise linguística,

em pauta,enumeramos os tópicos dos conteúdos:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros detexto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo.
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico.
- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades.
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar asimplificações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos.
- Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita.
- Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.
- Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica. (BRASIL, 1998, p. 59-63)

A prática de análise linguística para as séries finais do Ensino Fundamental, foi pensada nos PCNLP para o desenvolvimento da linguagem do aluno, conforme o trecho extraído do documento: "não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito" (BRASIL, 1998, p. 78). Nesses termos, enquanto faz reflexão, o aluno desenvolve possibilidades para melhor viver no mundo.

Em relação ao eixoem discussão, o documento dos PCNLP de

Língua Portuguesa advertem que "prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática" (BRASIL, 1998, p. 78). São atividades específicas que, sem desprezara gramática normativa,extrapolamos estudos gramaticais que eram centrais nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa proposta, a prática ocorresobre níveis linguísticos historicamente trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, como características de gêneros textuais, variação linguística, sintaxe, léxico, pontuação, entre outros, não sendo, portanto, uma novidade para o ensino da Língua Portuguesa, sem, contudo, dividir conteúdos por nomenclatura gramatical, pois os temas são abordados a partir do material discursivo que o professor levar para a sala de aula, ou seja, a partir do texto oral ou escrito. No texto dos PCNLP (Brasil, 1998, p. 59-63) localizamos oito práticas descritas a seguir.

A primeira prática recomenda o "reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo" (BRASIL, 1998, p. 59-60).

A segunda trata da "observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca no processo linguístico" (BRASIL, 1998, p. 60). Já na terceira prática vem a "comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades" (BRASIL, 1998, p.60).

A quarta prática recomenda a "realização deoperações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos" (BRASIL, 1998, p. 61).

A quinta prática consiste na "ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras" (BRASIL, p. 62).

A sexta prática aborda a "descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análises de formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas constrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita" (BRASIL, 1998, p. 63).

Na sétima prática temos "utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação" (BRASIL, 1998, p. 63).

A oitava prática de análise linguística recomenda a "utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica" (BRASIL, 1998, p. 63).

Ao observar as práticas descritas nos parágrafos anteriores, verificamos que ascaracterísticas dos gêneros não são tratadas teorizações sobre tipologia textual, mas umaleitura dos sujeitos, em que suporte o texto se insere, como está organizado, que recursos expressivos foram usados, que marcas linguísticas o texto traz, entre outros. Ou seja, requer do leitor um olhar particular, não generalizado para que não se perca o que está disposto no material de análise.

Essa postura particular analisar as características do gênero também é mantida ao observar a variação linguística, no entendimento de que não se trata de mobilizar vários textos para mostrar as diversas faces da língua portuguesa. A postura do professor em relação à variação deve ser a de considerarque um texto, oral ou escrito, pode se apresentar de diversas formas. A depender do conteúdo que se quer trabalhar, essa variação se manifesta naturalmente e deve ser explorada no sentido de mostrar a riqueza da língua e das diversas formas de manifestação do sujeito.

Na mesma prática de análise linguística, disposta nos PCNLP, a fala e a escrita não são tratadas como oposição, mas como manifestações linguísticas diferentes, possíveis de análise nos níveis sintáticos, fonéticos e semânticos. Não é privilegiar um modo ou outro de usar a língua portuguesa, mas entender que há uma distinção entre fala e escrita.

A sintaxe somente é interessante nessa prática se resultar em ampliação de frases, parágrafos e textos para deixar a expressão mais clara para o que se pretende demonstrar. Isso pode ser feito com novas ordenações de sentenças, nova pontuação, uso de pronomes e uso de operadores argumentativos. Ou seja, mobilizar o que a língua dispõe para escrever, ou reescrever, um texto claro do ponto de vista linguístico e não deixar de lado o desejo de conduzir os textos escritos para o padrão da língua portuguesa.

A maneira de ampliar o repertório lexical não é fazer listas extensas de palavras, copiá-las do dicionário ou de outro suporte. Mas é acionar o léxico para expressar o que se deseja, ver qual é a palavra mais adequada para aquela expressão do momento da escrita ou da fala. Essa maneira de ampliar o repertório lexical é possível em todas as aulas e em todos os conteúdos de língua portuguesa, pois a língua prescinde da pa-

lavra.

Os problemas de ortografia e acentuação gráfica, nessa perspectiva, requer um trato científico, pois os alunos são convidados a observar regularidades, o que, ao nosso modo de ver, requer um olhar para as ocorrências das palavras na língua portuguesa em outros textos para comparar com o que eles escrevem. Como os conteúdos não são inteiramente novos, também não é uma nova nomenclatura para o ensino da gramática da língua portuguesa, o que se requeria seria uma nova postura frente aos conteúdos e uma nova maneira de ensinar Língua Portuguesa.

Para a reescrita de textos na prática de análise linguística, recomenda-se trabalhar o texto em relação à sua estrutura e quanto aos aspectos gramaticais. Compreendemos essa prática como um movimento constante de leitura, releitura, escrita e reescrita, com o objetivo de explorar e desenvolver linguagens dentro e fora do universo escolar.

Um exemplo de documento oficial, construído a partir dos PCN-LP, que tem o texto na perspectiva da diversidade de gêneros para as aulas de Língua Portuguesa, é CRREEG[47] (GOIÁS, 2012). Nesse documento, a prática de análise da línguatraz expectativas de aprendizagem que prescindem do desenvolvimento de atividades diversificadas como estudo de variação linguística, gramática normativa, tipologia de gêneros, produção de textos em diversos gênerose conhecimentos sobre o texto literário. Nesse eixo, estão previstas asatividades de reescrita dos textos produzidos na prática de escrita, tanto coletiva, quanto individualmente. A seguir, temos um quadro com as expectativas de aprendizagem para a prática de análise da língua.

Quadro 1: Expectativas de aprendizagem para o eixoprática de análise da língua para o conteúdo "Contos Populares (Anedotas, Causos, Lendas e Mitos)" no 6º no do Ensino Fundamental.

Expectativas de Aprendizagem	**Eixo temático**	**Conteúdos**
• Refletir sobre o emprego dos discursos direto e indireto, distinguindo as falas do narrador e das personagens nos contos populares. • Refletir sobre o emprego dos substantivos nos	Prática de Análise da Lín-	Contos "Populares (anedotas, causos, lendas e mi-

[47] Trata-se de umdocumento oficial que norteia o planejamento das aulas da educação básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – em toda a Rede Estadual de Educação de Goiás, incluindo a Língua Portuguesa.

contos populares. • Refletir sobre a caracterização dos personagens e dos espaços nos contos populares, com base no emprego de adjetivos e locuções adjetivas. • Refletir sobre uso de advérbios e locuções adverbiais para marcar o tempo e os espaços nas narrativas de tradição oral. • Refletir sobre o emprego do pretérito perfeito e imperfeito nos textos de tradição oral. • Refletir sobre o emprego de preposições, conjunções, pronomes relativos como elementos articuladores nos gêneros em estudo. • Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo. • Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo. • Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. • Reescrever os textos produzidos (coletiva e individualmente).	gua	tos)”

Fonte: CRREEG (GOIÁS, 2012, p. 39).

Conforme observamos, a proposta desse currículo é integrar atividades de prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua ancoradas em um gênero textual para atender à proposta dos PCNLP, encerrando sempre com a reescrita de um texto produzido conforme o gênero textual em estudo.Por essa prática, retoma-se todas as práticas anteriorescomo objeto de reflexão, escrita e reescrita, ou seja, essa proposta comporta diversas possibilidades de trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, de maneira integrada.

Chegando à BNCC (Brasil, 2018), componente curricular Língua Portuguesa, da área de linguagens para o ensino fundamental, a prática de análise linguística nos moldes dos documentos curriculares anteriores, compõe o conjunto de práticas de linguagem e recebe o nome de análise linguística/semiótica, dentreas demais práticas, que são oralidade, leitu-

ra/escutae produção. Dodocumento oficial, transcrevemosa abrangência da prática em perspectiva:

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinados pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

Conforme descrito acima, desta apresentação, destacamos a centralidade no texto eo trabalho articulado com outras práticas, ou seja, a prática de análise linguística/semiótica é realizada na oralidade, na leitura/escuta e na escrita de textos de diferentes gêneros textuais, observando a especificidade de cada texto e de cada campo de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisas, jornalístico-midiático e vida pública). Em outro trecho, ainda discorrendo sobre a análise linguística/semiótica, o documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 82) explicita que a separação de práticas ocorre apenas para a organização curricular, mas que as análises ocorrem enquanto se apresenta, lê/escuta e/ou se escreve um texto.

Na BNCC, os conhecimentos linguísticos mobilizados para a análise linguística semiótica são: fono-ortografia, morfosintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2018, p. 82-3). Diante desses conhecimentos para a prática, é oportuno reiterar que todos os itens devem ser contextualizados e significativos no trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

3. Considerações finais

A partir desse estudo, consideramos que a prática de análise linguística tem seu espaço estabilizado dentro do ensino de Língua Portuguesa da educação básica e que esse espaço sempre pode ser atualizado. A estabilização considera os conhecimentos advindos da Linguística moderna que passaram por didatização e, por fim, foram transpostos para os documentos que oficializam o ensino de Língua Portuguesa que conhecemos hoje. Por outro lado, osespaços de atualização, que não desprezam os estudos linguísticos, tampouco os documentos legais para as aulas de Língua Portuguesa,têm noprofessor dessa disciplina uma possibilidade de transformar, pois o que ensina pode seapropriar das discursividades

estabilizadas para apresentar novas propostas.

Estando a BNCC em fase de implementação, podemos considerar que questão da prática de análise linguística/semiótica chega com desalinhamentos teórico-metodológicos herdados dos PCNLP, considerando estudos anteriores. Estudos linguísticos recentes, especificamente aqueles que tratam do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica, têm buscado atualizar discussões sobre o eixo prática de análise linguística abordandoseu desenvolvimento na sala de aula, ou seja, observando como os estudos linguísticos e os referenciais curriculares são traduzidos na prática.

Luiza Silva (2012), após analisar um referencial curricular de um estado da Federação, discursivamente ancoradonos estudos bakhitinianos e nos PCNLP, constatou que os conteúdos de Língua Portuguesa que a ênfase não era no uso e na reflexão orientados pelos PCNLP à luz da concepção bakhitiniana de linguagem.

João de Deus Leite (2015), em sua tese de doutoramento, considerou, após um estudo de caso, que os professores, apesar de conhecer as diretrizes oficiais para as aulas de Língua Portuguesa, tendem a atender a essas diretrizes apenas no que se refere ao estudo dos gêneros de textos, enquanto no que se espera em termos de práticas de análise linguística sobressaem estudos de gramática normativa sem relação com os textos e sem reflexões sobre a língua. Nesse estudo, a tese mostra o desalinhamento entre as identificações do professor, que estaria identificado com os pressupostos da Linguística moderna, e, por consequência, à prática de análise linguística, e sua prática voltada para a gramática tradicional separada do texto no desenvolvimento de atividades em sala de aula. Esse estudo mostra que a identificação do professor com as diretrizes curriculares ancoradas em estudos linguísticos não tornou a prática de análise linguística uma atividade bem sucedida, pois, mesmo que o professor seja identificado teoricamente, a prática ainda está pautada por discursividades anteriores.

As pesquisadoras Dutra e Lola (2017) mostraram, após entrevistar professores de escolas de educação básica, que estes não compreendem a prática de análise linguística, tanto no conceito teórico quanto no metodológico de tomar essa prática constante no ensino de Língua Portuguesa. Essa incompreensão torna a análise linguística impraticável, uma vez que, para acontecer, depende do alinhamento teórico-metodológico dos professores.

Mas para que o ensino ancorado em gêneros textuais proporcione os efeitos desejados, segundo Luiza Silva (2012, p. 107), não se trata de voltar ao ensino por estratos da língua, mas de dar oportunidades para que o professor de Língua Portuguesa possa refletir sobre o que vai ensinar, ou seja, pautar o ensino pelos estudos linguísticos erefletir para fazer a ponte entre os conhecimentos produzidos na academia e a sala de aula para ensinar bem. Acreditamos que essas recomendações são adequadas para todas as práticas de linguagem, incluindo a análise linguística/semiótica.

Do mesmo modo, para uma prática eficaz, podemos pensar a BNCC numa perspectiva formadora. Essa perspectiva é apontada por Bertoldo e Leite (2016, p. 61) "os documentos deveriam ser tomados em sua perspectiva formadora, no sentido de que a compilação das ideias linguísticas que eles apresentam, precisam ser pensadas e problematizadas". Discorrendo sobre o que está disposto nos PCNLP, Bertoldo e Leite (2016, p. 63) colocam que, apesar da coletivização das discussões acerca do modo de trabalhar a língua portuguesa, essas discussões precisam também ser pensadas de forma individual, quando o professor está na condição de sujeito de sua prática: "é preciso pensar na perspectiva de que essas discursividades não funcionam sem a articulação a uma prática contingencial sustentada e bancada por um sujeito". Pensando nesses dizeres, julgamos pertinente para o professor de Língua Portuguesa da educação básica, um olhar particular para a proposta de análise linguística/semiótica disposta na BNCC no momento em que esse documento oficial está sendo implementado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTOLDO, Ernesto Sérgio; LEITE, João de Deus. Língua Portuguesa: um objeto circunscrito. In: *Entremeios* (Revista de Estudos do Discurso), Seção de Estudos, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, vol. 13, p. 59-86, jul.-dez.2016. Disponível em: http://www.entremeios.inf.br/published/347.pdf. Acesso em 17/03/2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística*: afinal, a que refere?. São Paulo, Cortez, 2013. 96 p. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem)

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. BRASÍLIA, MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. *A ocasião faz o escritor*: caderno do professor: orientação para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2010. 128 p. (Coleção da Olimpíada)

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum. mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/ bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 03/07/2018.

DUTRA, Camilla Maria Martins; LOULA, Laura Dourado. Incompreensão e desalinhamento teórico-metodológico como possíveis entraves à prática de análise em sala de aula. In: *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia (MG), V. 11, p 526-47, jul.-set.2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37276/20906>. Acesso em: 03.jul.2018.

GERALDI, João Wanderley (Org.). Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. P.59-79.

GOIÁS, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação*. Goiânia: 2012. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf. > Acesso em 06 jul. 2018.

LEITE, João de Deus. *Aula de Língua Portuguesa*: das identificações do professor à sua prática. 2015. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2015. 248 p. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/ppgel/wp-content/uploads/2016/05/019-Joao-de-Deus-Leite.pdf>. Acesso em: 05 jul.2018.

SILVA, L. H. Os Gêneros textuais na escola: entre teorizações e práticas na formação do professor. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial*: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes, 2012. p. 83-108

A PRÁXIS DA LITERATURA DIANTE DA RUPTURA DA DEMOCRACIA: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA DO TESTEMUNHO E O CINEMA

César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT)
cesarpolitika@gmail.com
Mônica Assunção Mourão (UFT)
monicamourao_15@hotmail.com

RESUMO

Observamos a importância e a emergência da literatura durante os processos de rupturas políticas ocorridas no Brasil, principalmente no período da ditadura militar. Com intuito de buscar uma memória desta conjuntura e, sobretudo, servir de porta-voz aos sujeitos do período, destacamos a importância da Literatura do Testemunho. Esta literatura surgiu em meados dos anos 60, se tornando fértil na América Latina a partir do Prêmio Casa de Las Américas, impulsionada pelo governo cubano com vista a premiar a produção da literatura versada sobre esse tema político literário. Assim sendo, mediante este enfoque, o objetivo principal desse artigo é examinar a produção da Literatura do Testemunho no Brasil impulsionada a partir do advento do Golpe de 1964 e o seu florescimento durante o processo de redemocratização do país. Ainda, com vistas a ampliar o escopo do artigo procuraremos o diálogo dessa literatura com outras mídias, especialmente, com o cinema. Do ponto de vista metodológico tratar-se-á de um trabalho bibliográfico, pois visa à reconstituição dessa produção a partir da leitura dessas obras, procurando examinar os elementos mais significativos e que busquem responder ao objetivo proposto. Como resultado de pesquisa, compreendemos que a produção da Literatura do Testemunho no Brasil é reflexo do modelo latino americano que versa sobre memórias de vítimas de período ditatoriais, biografias e narrativas de grupos subalternos, proporcionando que a literatura sirva como um instrumento de ajuste de conta com a história.

Palavras-chave:
Cinema. Dialogismo. Ensino. Literatura de testemunho.

ABSTRACT

We observe the importance and the emergence of literature during the processes of political ruptures that occurred in Brazil, especially during the military dictatorship. In order to seek a memory of this conjuncture and, above all, to serve as a spokesperson for the subjects of the period, we highlight the importance of the Literature of the Witness. This literature emerged in the mid-1960s, becoming fertile in Latin America from the Casa de Las Americas Prize, sponsored by the Cuban government to reward the production of literature on this literary political theme. Thus, through this approach, the main objective of this article is to examine the production of the Witness Literature in Brazil, driven by the advent of the 1964 coup and its flowering during the process of redemocratization of the country. Still, in order to broaden the scope of the article we will seek the dialogue of this literature with other media, especially the cinema and the adaptations of this literature. From the methodological point of view

it will be a bibliographic work, since it aims at the reconstitution of this production from the reading of these works, seeking to examine the most significant elements that seek to respond to the proposed objective. As a result of research, we understand that the production of Witness Literature in Brazil is a reflection of the Latin American model that deals with memories of dictatorial period victims, biographies and narratives of subordinate groups, providing that literature serves as an instrument of account adjustment. with the story.

Keywords:
Dialogism. Teaching. Movie theater. Testimonial literature.

1. Introdução

Ao trabalharmos com redemocratização ficam claras as consequências deletérias de um processo de transição democrática pelo "alto" e elitista (MAINWARNG, 2001), principalmente para o sistema partidário e os próprios partidos políticos e, sobretudo, para a cultura política e os recursos culturais tributários dessa matriz. Dito de outra maneira, os reflexos da ditadura brasileira se fizeram sentir em longo prazo na política e na cultura do país, especialmente quando esta condução para a democracia ocorreu de maneira que se manteve algumas prerrogativas que privilegiaram os atores principais da própria ditadura militar, por exemplo, a forma como se deu a Anistia Política Brasileira – nem ampla, nem geral, e nem irrestrita – uma vez que nem todos os presos políticos conseguiram sair da cadeia com a sua edição em 1979, bem como nem todos exilados puderam voltar de imediato ao país. No entanto, os crimes conexos da corporação militar não foram julgados, ou seja, os crimes de tortura considerados como de lesa-humanidade por tribunais internacionais ficaram impunes em nosso país.

Podemos dizer que, principalmente, a partir da fragilidade da Anistia política em 1979, começou a proliferar através da escrita e dos livros um singelo acerto de contas com um passado insepulto. Pois, esta literatura visava cumprir o papel simbólico de efetivar uma denúncia escrita através da literatura dos crimes ocorridos e das dores das vítimas; visto que, de fato, a "revanche" com a prisão dos torturadores e com o julgamento dos atos arbitrários dos crimes cometidos pelo regime militar estavam longe de ocorrer. Ou seja, o ano era 1979, mas a ditadura civil-militar ainda se manteve firme até o ano de 1985, expirando apenas com a passagem de um presidente militar para um civil eleito, através de um colégio eleitor. Primeiramente, Tancredo Neves; sendo que este fora sucedido por José Sarney, em abril de 1985, após o seu falecimento.

No tocante a esta literatura, vimos alguns livros que começaram a aparecer com pequeno fôlego, mas desafiando ainda o regime vigente, por exemplo, o *Em Câmera Lenta*, de Renato Tapajós, lançado em 1977 e ainda antes da anistia, que falava sobre prisão, tortura e assassinatos na guerrilha urbana cometidos pela corporação militar. Quanto à guerrilha rural, vem a luz no mesmo período, *Guerra de Guerrilha no Brasil*, lançado em 1979, também antes da anistia pela lavra de Fernando Portella. Porém, após a anistia, retorna ao Brasil Fenando Gabeira, célebre exilado político, que lançou o livro, *O que é isso companheiro?* (1980) o gênero explodiu em vendagem e a ditadura, no seu crepúsculo, não conseguiu conter a "curiosidade" dos leitores do que ocorreu no período militar. A partir de Gabeira novos livros viraram campeões de vendas nas livrarias, proporcionando um longo percurso que até hoje perdura, uma vez que ainda há novos lançamentos, pois há inúmeros temas candentes, bem como perguntas sem resposta nesta seara literária – as mais recorrentes nas obras são as seguintes: Onde foram enterrados os desaparecidos políticos? Quem os matou? Torturadores devem ser julgados?

Perguntas sem respostas e que proporcionaram quatros décadas de inúmeras publicações, assim como material produzido pela própria academia como teses e dissertações. Além deste circuito literário que denominamos de Literatura do Testemunho, emergiu uma cultura fílmica a partir dos livros, endossando-os e até mesmo criticando-os, vide o filme *O que é isso Companheiro?* de Bruno Barreto (1997). A partir do exposto, portanto, este artigo tem como objetivo principal examinar a produção bibliográfica da Literatura do Testemunho, bem como as vozes da resistência à ditadura civil-militar no Brasil transpostas na produção audiovisual.

Para efeitos metodológicos, a fim de responder ao objetivo proposto tratar-se-á de um trabalho qualitativo, porquanto visa um diálogo da reconstituição da produção bibliográfica, principalmente, da Literatura do Testemunho e, posteriormente, tributário destas obras, a produção do cinema, visando sempre o diálogo com a política do período. Assim sendo, para a consecução deste artigo, trabalharemos com a revisão bibliográfica referente aos elementos mais significativos buscando analisar os livros, os filmes e a conjuntura política retratadas no período.

Portanto, este artigo irá trilhar este percurso histórico de 1979 até os anos 2000, período em que houve a profusão dessa Literatura do Testemunho. Assim, em virtude de ser um período extremante longo, dividiremos o artigo nos seguintes enfoques: 1) final dos 70 e início dos anos

80, período da transição democrática imediato e a eclosão do gênero literário ainda dentro do terror de Estado; e, 2) posteriormente, no período de final dos anos 80 e o início dos anos 2000, momento de processo de consolidação do gênero, bem como da institucionalização da Comissão Nacional da Verdade (CNV) com os relatos das vítimas e a transposição fílmica do gênero literário.

2. A transição para a democracia no Brasil e a Literatura do Testemunho

A fim de analisarmos esta literatura, primeiramente, devemos enquadrar o processo de transição para a democracia brasileira, enfatizando que foi marcada por um longo caminho. Obviamente, esta transição não se encerrou com o advento da passagem da presidência das mãos de um militar para um civil em 1985, pois de acordo com André Marenco dos Santos em seu artigo, *Devagar se vai longe*? (2007), o autor sustenta que "um ciclo de quarenta anos separa o colapso das instituições poliárquicas e a implantação de um regime autoritário, da conclusão do processo de consolidação da nova democracia no Brasil" (*Idem*, p. 73). Melhor explicando, somente com a conclusão do mandato do primeiro Presidente civil de esquerda no Brasil e oponente do regime militar, Lula em 2006, é que podemos afirmar, de fato, que houve as estabilidades institucionais e elas foram plenamente respeitadas e consolidando, portanto, o processo de transição democrática fora completado. Partindo desse pressuposto, compreendemos o processo de redemocratização brasileira como uma transição extremante longa e habilmente negociada, que fora chamada por Share e Mainwaring (1986) de *Transição pela Transação*, visto que identificamos os reflexos marcantes deste modelo de transição no quadro político e seus impactos em outros campos da sociedade no Brasil.

Quanto ao tema proposto, há certo consenso na historiografia e na ciência política acerca dos atos deletérios da ditadura militar e que persistem na nossa frágil democracia brasileira; no entanto, podemos dizer que há alguns temas que podem ser melhor explorados, conforme já realçado, bem como outros campos de interpretação que vicejam um melhor destaque, especialmente, na seara da literatura. Neste campo, podemos enfatizar que há ainda uma pouca fluência interdisciplinar, ou melhor dizendo, uma frágil intertextualidade entre o campo da política e da literatura no tocante a ditadura militar, como se fossem duas esferas que ainda carecem de um melhor diálogo. Muito embora saibamos que o campo da lite-

ratura e a sua intertextualidade com a política do Brasil possuem uma longa tradição, bastando citar, por exemplo, Euclides da Cunha em Os *sertões* (2009), ou mesmo o seminal *Memórias do cárcere* (2012), de Graciliano Ramos.

No tocante a ditadura militar, percebemos que esta seara ficou mais sob a tutela da história como porta-voz desse campo acadêmico; contudo, não querendo fazer discussões de qual o campo mais relevante ou mesmo qual o campo que tem a melhor produção acadêmica, cumpriremos neste artigo interpretação dessa a produção literária identificada com Literatura do Testemunho, inaugurada no final dos anos 70; assim como quais os seus principais porta-vozes e a reflexão fílmica a respeito dessas obras do testemunho.

Quanto a este tema percebemos que no campo da literatura e da política há certa carência sobre esta abordagem intertextual. Acreditamos, portanto, que ainda há certas lacunas que precisam de um melhor destaque, haja vista que diversos livros lançados no período servem de instrumento de pesquisa interdisciplinar. Também, realçamos que muitos dos personagens dos livros foram fonte de testemunho oral pelo papel que desempenharam no processo de luta contra a ditadura militar no Brasil, servindo como fonte primária, recentemente, nas oitivas as Comissão Nacional da Verdade (CNV). Além desses fatos, a Literatura do Testemunho desnuda diversos acontecimentos do período e serve como suporte para outras searas, buscando diálogo com a história, a política e a antropologia. Em síntese, através da Literatura do Testemunho podemos depreender a forma como eram feitas as denúncias escritas na época contra a ditadura militar, funcionando, portanto, como estratégia para as vítimas e os opositores tentarem derrubar a ditadura através da força da escrita.

Nesses 40 anos de Literatura do Testemunho, tanto a academia já se debruçara sobre os relatos realizados quanto os próprios personagens já puderam empreender um processo de reflexão do que escreveram, sobretudo, pelo fato que escreveram os seus testemunhos no "calor das horas" do retorno do exílio e da saída da cadeia, melhor dito, com toda a emoção do momento e funcionando, portanto, a escrita como uma catarse individual. Tais condicionantes, a partir da saída gradual da cadeia dos presos políticos e da volta dos exilados políticos, foram criando uma vontade de reverberar para a sociedade civil o que, de fato, aconteceu no Brasil no denominado Anos de Chumbo (1968-1975), tornando-se, consequentemente, esses personagens os porta-vozes desse processo

de abertura política.

Em síntese, refletindo acerca do que ocorrera e partindo da premissa que se os militares criaram a sua versão do Golpe civil-militar denominando-o como "Revolução de 1964", não obstante, a oposição, que fora para a luta armada, começou a criar a sua própria versão através da denominada Literatura do Testemunho, ou seja, procuravam demonstrar através da escrita todas as atrocidades que a ditadura cometera, não somente no campo político mas, principalmente, na seara dos direitos humanos, espaço em que esta parcela de oponentes ficou mais fragilizada, justamente em face das prisões indevidas, das torturas, dos assassinatos, da ocultação de cadáveres, dos exílios forçados e, principalmente, dos medos advindos do terror do Estado.

Para compreendermos a gênese do nascimento dessa literatura, primeiramente, devemos compreendê-la como integrante de um modelo, bem como dentro de um momento histórico e político. Assim sendo, torna-se pertinente retomarmos e explanar que o caso do retorno à democracia no Brasil caracteriza-se, em linhas gerais, como sendo integrante do processo da Terceira Onda de Democratização (HUNTINGTON, 1994). Tal premissa condiz com a caracterização de uma série de nações que conquistaram ou reconquistaram a volta da democracia neste último quarto de século. O autor caracteriza três grandes ondas de democratização, assim como os seus revezes, ou seja, as ondas reversas. Tais ondas respondem aos processos históricos próprios em que foi efetivada a transição para a democracia, respeitando as características particulares do tempo e do espaço de cada país.

Assim temos: 1) a Primeira Onda de Democratização, que refere-se aos países que se democratizaram em meados do século XIX, como reflexo da Revolução Francesa e Americana, alastrando esta onda de democratização para diversas nações ao redor do mundo ao longo do século XIX; 2) a Segunda Onda de Democratização, que é considerada curta, refere-se ao período entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da Segunda Onda Reversa, já no início dos anos 60, com o advento de diversos regimes autoritários, como a ditadura brasileira; e, 3) a Terceira Onda de Democratização, que tem como marco o fim da ditadura portuguesa, em 1974, alastrando-se, já durante os anos 70, para os países da América Latina, atingindo diversos países, entre esses o Brasil (Idem, p. 30-1).

Tais periodicidades enfocadas pelo autor darão mais clareza para

a compressão do gênero literário focalizado. Assim, para efeitos teóricos comparativos, devemos situar que a noção de testemunho foi pensada primeiramente na teoria da literatura europeia a partir do *boom* de testemunhos desencadeados por ondas de memória, muitas vezes deslanchadas por grandes processos, como o de Nuremberg e o de Eichmann em Jerusalém (ARENDT, 1999). Nesta perspectiva, encontramos a acepção da Literatura de Testemunho em estudos dedicados às vítimas da Segunda Guerra Mundial, enquadrando-as historicamente a partir da Segunda Onda de Democratização (HUNTINGTON, 1994). Deste modo, este gênero fora bem demarcado no Séc. XX, a partir das pulsões históricas do pós-guerra, adquirindo o conceito judaico de *Shoah*, que podemos traduzir como holocausto. Seria, portanto, a literatura produzida das agruras relatadas pelos judeus em face do nazismo alemão, sendo importante também retomar a acepção de *Shoah* como conceito de tragédia e de catástrofe.

Na América Latina foi construído outro tipo de conceito que dialoga com o *Shoah* judaico através da expressão de Testemonio, como tradução testemunho, seria esta uma produção mais engajada e fruto das vozes subalternas que lutavam contra os governos opressores e ditatoriais da América Latina, principalmente, em face das obras elaboradas visando refletir sobre os reflexos dos Golpes de Estado dos anos 60 e 70. Tal produção teve o seu *boom* a parir dos anos 60 impulsionado na América Latina a partir do Prêmio Casa de Las Américas, pelo governo cubano com vista a premiar a produção da literatura versada sobre esse tema político literário. Portanto, encontramos essa Literatura de Testemunho em estudos dedicados, num primeiro momento, a um ajuste de contas do Pós-Guerra incluso na Segunda Onda de Democratização (HUNTINGTON, 1994). Já, num segundo momento, o conceito de testemunho tornou-se uma peça central devido à sua capacidade de responder às novas questões e dar espaço para a escuta da voz daqueles que antes não tinham direito a ela, principalmente as vítimas das ditaduras militares da América Latina, a partir dos seus processos de abertura política na Terceira Onda de Democratizações (SELIGMAN-SILVA, 2003; HUNTINGTON, 1994).

Ainda, devemos realçar que o aporte teórico acerca do testemunho reproduz sobre esse espectro político e histórico uma série de questões que sempre polarizaram a reflexão sobre a literatura, logo, colocando em questão as fronteiras entre o literário e a história. Neste campo, também deita suas raízes sobremaneira e dialoga com a Literatura do Testemunho o campo da memória, inclusive com as suas lembranças, seus ditos, suas

falas, suas narrativas e seus silêncio. De acordo com Pollak (1989, p.6), asseverando acerca dessas fronteiras realça que "existem nas lembranças de uns e de outras zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". Ou seja, essas fronteiras desses silêncios e "não-ditos", assim como os seus esquecimentos definitivos ou reprimido inconsciente não são evidentemente estanques, haja vista que estão num processo perpétuo de deslocamento e ajustes. Em síntese, nesse sentido a Literatura do Testemunho funciona magistralmente como porta-voz de alguns desses personagens que resolveram transpor a barreira desses não ditos e silêncios forçados da história, haja vista que através da lavra da escrita conseguem expor as suas dores para um público leitor, compartilhando suas aflições numa espécie de psicanálise coletiva com leitores.

3. A Literatura do Testemunho e sua função de porta-voz

Conforme já enfatizado, para compreender os momentos da ditadura militar e a forma como se deu transição democrática brasileira, devemos entender que o processo de transição para a democracia no Brasil foi extremamente longo e respeitando os fluxos liberalizantes facultados pela corporação militar. A oposição, com o intuito de distender o regime, aproveitava todas as brechas legais possíveis, tornando, portanto, os vários instrumentos de denúncias como recurso ativo para tensionar e confrontar o regime militar. Para melhor estudo, cabe periodizar a transição democrática brasileira seguindo o indicativo de Maria D'Alva Kinzo em seu artigo, *A democratização Brasileira : um balanço do processo político desde a transição* (2001), sugerindo pela autora a seguinte divisão: Primeira Fase (1974 a 1982), na qual temos como fato marcante o resultado da eleição de 1974, indo até a eleição de 1982; Segunda Fase (1982 a 1985), na qual é importante destacarmos a eleição de 1982 e a passagem do governo militar para um civil eleito pelo Colégio Eleitoral; finalmente, uma Terceira Fase (1985 a 1990), a partir do início do governo civil até a primeira eleição direta para Presidente, que tomou posse em 1990.

Portanto, no final dos anos 80, vivíamos a Terceira Fase da transição para a democracia no Brasil e neste período havia uma abundância de agentes e de ativistas que buscavam um ajuste de contas com a ditadura militar. A Literatura do Testemunho, num primeiro momento - no final dos anos 70, atingiu um protagonismo central como instrumento de porta-voz e denúncia. E, corroborando com o processo de denúncias ativa-

das, as vozes se multiplicaram no fim dos anos 80 e início dos 90, vindo o cinema a compartilhar o mesmo discurso de difusor dos testemunhos das vítimas e enquadrando-as nas telas as agruras do período militar, portanto, multiplicando os porta-vozes e tornando-se um discurso uníssono.

É relevante destacar que nem todos os personagens que compuseram esse quadro como agentes políticos no período tiveram o interesse de ver suas próprias dores sendo representadas ou escritas, uma vez que ativar memórias de sofrimento causam ainda dor quando rememoradas. A fim de se verem retratados, ou mesmo representadas, emergiu a figura dos protagonistas principais, reportando a todos mediante a tessitura da sua escrita e, por conseguinte, enquadrando o grupo dentro de uma memória coletiva e representando os dramas vividos do grupo no qual todos estiveram inseridos.

Refinando a análise, para compreendermos o conceito de memória coletiva, seguimos o indicativo de Maurice Halbwachs **(**2006), em que o autor enfatiza que a memória é seletiva, uma vez que se apresenta através de um processo de negociação, a fim de conciliar memórias coletivas e memórias individuais. Nesse jogo, muitas vezes dialético, entre a memória coletiva e a memória individual, ambas se reforçam e se conjugam, dando os alicerces para a construção da história. Assim, temos as seguintes etapas, primeiramente, a memória individual, que se ativa a partir das reminiscências particulares e, posteriormente, a memória coletiva, que nasce fruto dessas memórias individuais somadas, vindo a formar, muitas vezes, uma narrativa unívoca de um grupo. Salientamos que, em certos momentos políticos extremos, forjasse uma história oficial, não raro, fruto do arbítrio político oficial de Estados de exceção. No entanto, pontuamos que após os processos de distensão políticos começam a ocorrer o afloramento de história submersas e emergir, a despeito das amarras de uma história oficial erigida pelos regimes de exceção, novas narrativas históricas, vide os processos de revisão da história a partir da derrota do nazismo e das ditaduras militares na América Latina.

No caso do Brasil, conforme já realçado, a ditadura militar forjou uma história oficial com o intuito de justificar a extinção de um Estado democrático de direito ocorrido com o Golpe de 1964, e criou um nome pomposo: Revolução de 1964. Além destes feitos de heroificação, brindou com medalhas e méritos oficiais de Estado torturadores e outros ditadores e como contrapartida de vingança, elegeu também os inimigos do regime, principalmente os grupos de esquerda e suas lideranças: para esses, durante o período ditatorial, sobrava o degredo, morte ou exílio.

Contudo, decorrido o tempo histórico de maturação e com a transição para a democracia, especialmente com a ascensão nas urnas de outras matrizes de esquerda nos anos 90 e 2000, percebemos que alguns desses outrora opositores do regime se transformaram em heróis, especialmente, para uma parcela de eleitores que procuravam votar nesses atores políticos. Realçamos que a proliferação da produção da Literatura do Testemunho fomentou esse capital de distinção e heroificação desse grupo político, haja vista o número considerável de agentes políticos que lançaram livros. Ou seja, enfatizamos que estes personagens adquiriam trunfos políticos de opositores do regime militar e com este *portfólio*, bem como outros capitais de distinção, conseguiram uma expressiva votação nas urnas com ascensão da esquerda nos anos 90 e 2000, especialmente no ciclo petista dos anos 2000.

No tocante ao último período tratado e, mais especificamente quando os ex-opositores do regime militar ocuparam o cargo de presidência, vide Lula e Dilma, surge uma Literatura do Testemunho mais "oficial", embasada pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), a exemplo do *Shoah* judaico e os seus tribunais de justiça em Jerusalém no pós-guerra (ARENDT, 1999). Esta comissão tinha como objetivo dar voz de uma maneira mais amparada pelo Estado aos oponentes dos militares e vítimas, a fim dos mesmos poderem solicitar indenizações e terem uma retratação por parte do Estado: um singelo pedido de desculpa. O que se torna deveras importante é que os personagens, justamente por serem as mesmas vítimas retratadas nos livros, utilizaram-se como referencial não somente a sua memória individual, mas os próprios livros memorialísticos e a Literatura de Testemunha do período. Tais atestados bibliográficos funcionavam como se fossem um passaporte para endossar a sua contribuição como opositor do regime militar e vítima da ditadura civil-militar. Em síntese, vemos no período recente uma proliferação da Literatura do Testemunho com um aporte mais oficial e que busca justamente o endosso nas tramas bibliográficas dos livros lançados nos anos 70 o seu aporte, a fim de consubstanciar os documentos oficiais atuais produzidos sob a lavra do Estado na CNV.

Ainda, consideramos como advento e reflexo dessa literatura também a produção cinematográfica, quer de transposição fílmica ou quer de documentários que abarquem o período. Nesse cenário, a produção fílmica estritamente vinculada à transposição dos livros é farta, onde destacamos, com mais ênfase, dois filmes que reproduzem, cada um com sua versão, dois livros paradigmáticos do período. O primeiro é o filme, *O*

que é isso companheiro? (1997), que podemos dizer que é a reprodução fílmica do livro mais famoso do período – não por ter inaugurado essa narrativa, mas pelo impacto e vendagem extremada, tanto no período até os dias recentes, com milhares de números em vendagens e inúmeras reedições. Essa obra reuniu em forma de memorial as reminiscências do jornalista Fernando Gabeira, que fora participante da luta armada e tivera participação ativa no sequestro do embaixador americano, em 1969. O livro trata de um relato verossímil dos personagens que ousaram contrapor ditadura militar através das armas, assim como a prisão ocorrida, a tortura e o exílio, sumarizando, o livro desvendava a vida dos militantes e como era a vida clandestina dos oponentes do regime – tão distante da vida cotidiano de milhares de brasileiros que não tiveram envolvimento político ativo no período militar.

Esse livro, assim como os outros congêneres, trabalhou bem o processo de heroificação da esquerda armada, tornando, por conseguinte, Fernando Gabeira o porta-voz de uma memória coletiva, melhor dito, através das suas memórias individuais enfeixava as lembranças do grupo armado e tornava-se porta-voz da memória coletiva desse grupo que pegara em armas. Após grande sucesso nos anos 80 e com a retomada do cinema brasileiro na década de 90, ocorreu o processo de transposição fílmica dessa obra. Através de um consórcio o filme recebeu um forte aporte internacional de distribuição e comercialização, concorrendo ao Oscar de melhor filme estrangeiro. O filme *O que é isso companheiro*? (1997), dirigido por Bruno Barreto acabou sendo uma grande decepção, especialmente para o grupo que pegou em armas e continuava vivo no período, destacamos algumas críticas acerca do filme: 1) o torturador possuía crise de consciência e dizia que estava torturando porque estava numa guerra; 2) os militantes são retratadas ou como ingênuos adolescentes usados por organizações de esquerda ou como velhos militantes experientes e totalmente desprovido de clemência para com a vítima, no caso embaixador americano sequestrado; e 3) mais gravoso ainda, retratou a guerrilheira que levantou as informações necessárias para a efetivação do sequestro como tendo um *affair* com o chefe da segurança, prostituindo, portanto, a imagem da mulher militante política.

O segundo filme que podemos retratar como transposição cinematográfica de livro, bem como um contraponto ao filme *O que é isso companheiro?* (1997), é a obra, *Batismo de Sangue* (2007), de Helvécio Ratton. Esta produção fílmica é baseada no livro de mesmo nome, *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella* (1987) de au-

toria do célebre Frei Betto, incluso magistralmente dentro da categoria do gênero da Literatura do Testemunho, uma vez que aborda todas as mazelas do Frei Betto, juntamente com o seu grupo de frades dominicanos, os quais conjuntamente sofreram como presos políticos, abordando, sobremaneira e sem subterfúgios, a prisão, a tortura, o assassinato e o exílio – assim como no livro de Fernando Gabeira. Porém, diferentemente da adaptação do livro de Gabeira, o diretor do filme *Batismo de Sangue* (2007) realizou uma produção *ipsis litteris* ao livro, melhor dito, adaptou o livro totalmente às situações vividas no filme com todas as suas dores, enquanto testemunho e vítima e, principalmente, não maculando a figura do herói principal que é assassinado: o líder Guerrilheiro Carlos Marighela, que aparece no filme e é edificado como herói quando foi assassinado. Já, os torturados, diferentemente do filme de Bruno Barreto, são apresentados como monstros sádicos: conforme esperado no tipo de produção e transposição fílmica da Literatura do Testemunho no Brasil.

Podemos dizer, portanto, que era este o tipo de filme aguardado pela plateia, assim como por parte da esquerda ávida de se ver, realmente retratada haja vista que, como não houve a revisão desses crimes de Estado pela anistia e ficando os torturadores impunes, portanto, as telas construíam, mediante leitura do diretor, um ajuste de contas possível com a história. Em síntese, retomando algumas questões pontualmente evidenciadas e enfocadas ao longo do texto, a Literatura do Testemunho, a produção acadêmica e os filmes que retrataram o período formataram um produto eficaz de denúncia nesse momento recente da história do Brasil, de modo que essas gramáticas conjugadas formaram vozes com reflexos potentes de leitura, de visualização e de audição. No caso do cinema, há ainda inúmeros filmes que podemos enunciar, mas sumarizando o material fílmico podemos evidenciar que em sua maioria eles responderam a uma transposição linear e uníssona com as obras da Literatura do Testemunho, com apenas poucas exceções, ou seja, respeitando as histórias, os autores, os personagens e, especialmente, os heróis edificados pela esquerda.

Finalizando, convém ainda realçar para efeitos de análise das obras cinematográficas do gênero ditadura militar e que foram abordadas pelo viés da Literatura do Testemunho, que essas produções possuem os seguintes atributos esperados pelo espectador: o militar, o militante e a tortura (STIGGER, 2011). Melhor explicando, o espectador, assim como a crítica especializada, vislumbra que a obra tenha que ter, necessariamente, essa estrutura e personagens enfocados e, igualmente, almeja que

haja um enquadramento histórico em que a história se desenrolará, fundamentalmente, dentro de situação uma de limite extrema: de medo, de violência e de opressão. Destacamos, ainda, que entre os elementos que adquirem maior destaque nesse tipo de filme é justamente a tortura, justamente a fim de endossar o testemunho da vítima que sofreu situações adversas atrozes por parte de um regime militar extremamente implacável e que visava a aniquilação física dos seus oponentes. A partir deste enfoque e crivo avaliativo, o filme passa a ter o endosso e o aval por parte das vítimas por retratar as adversidades dos militantes, visto que, assim, reproduziu o que fora relatado fielmente pela Literatura do Testemunho através da escrita.

4. Considerações finais

Mediante o delineamento proposto, este artigo teve como objetivo principal examinar a produção bibliográfica da Literatura do Testemunho, bem como as vozes da resistência à ditadura civil-militar no Brasil transpostas na produção audiovisual. Compreendemos que esta produção fora extremante farta, de uma tímida produção ainda sob auspícios da ditadura civil-militar, que prendiam e causavam coações quando ocorriam os lançamentos dessas obras, para no imediato a Anistia em 1979, transformarem-se em sucessos de vendas. Realçamos que, mesmo com todo o sucesso, ainda havia graves sanções e ameaças aos escritores, haja vista que houve uma Anistia parcial e autoindulgente para a corporação militar, uma vez que os brindou com um retorno tranquilo aos quarteis.

Justamente em face da opressão, censura e desinformação com o período militar, estas obras explodiram em vendagem no início imediato dos anos 80, transformando-se em sucessos e ganhando prêmios literários, consequentemente, transformando os autores em porta-vozes e portadores da memória coletiva de uma geração que pegara em armas. Também, realçamos que o fato de trazer ao público as suas reminiscências, por meio de relatos e de denúncia, esta literatura ativou, sobremaneira, os constrangimentos à ditadura militar nos seus crepúsculos finais. Assim, a Literatura do Testemunho uniu-se com outras vozes que possuíam um discurso unívoco de denúncia, visando um processo de distensão política e transição para a democracia efetiva no Brasil muito embora realçamos ao longo do texto que esse processo de distensão e abertura política para a completa democracia foi um processo longuíssimo e com um saldo extremamente deletério para a cultura brasileira.

Ainda, dialogando com outras matrizes discursivas e midiáticas, percebemos que o cinema foi ao encontro desse conteúdo enunciativo da Literatura do Testemunho, uma vez que utilizou com maestria muito das obras bibliográficas editadas ao longo dos anos 80 e 90. Nesta perspectiva, começou a ocorrer a transposição fílmica desses livros, alguns com sucessos e outros com severas críticas pelo público espectador. Tais críticas são advindas, principalmente, quando há nos filmes um abrandamento da ditadura e uma humanização do torturador. Em síntese, essas críticas são advindas quando não há uma transposição linear no filme e quando o diretor realiza uma revisão histórica do período a partir de seu próprio olhar, maculando, por conseguinte, a imagem dos autores e, especialmente, das vítimas que facultaram o seu testemunho. Nesse sentido, retomamos que o sentido de Literatura do Testemunho pressupõe uma catarse individual ou coletiva e ativadas, sobremaneira, pela memória com o intuito de responder as dores da vítima. Justamente por isso, torna-se inverossímil um diretor dar um sentido alternativo das dores das vítimas nas telas, principalmente, quando estes personagens autores ainda estão vivos e sendo agentes políticos ativos no Brasil recente.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1999.

BETTO, Frei. *Batismo de sangue*: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*: (campanha de Canudos). 4. ed. rev. e aum. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

GABEIRA, Fernando. *O que é isso, companheiro?* São Paulo: Companhia de Bolso, 1980.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* São Paulo: Centauro, 2006.

HUNTINGTON, Samuel. *A terceira onda:* a democratização no final do século XX. São Paulo: Ática, 1994.

KINZO, Maria D'Alva Gil. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. In: *Revista São Paulo em Perspectiva.* 14 (4). 2001.

MARENCO DOS SANTOS, André. Devagar se vai longe? A transição para a democracia no Brasil em perspectiva comparada. In: *A democracia Brasileira*: Balanço e perspectivas para o século 21. Org. Melo Carlos e Sáez, Manuel. Belo Horizonte: UFMG, 2007

MAINWARING, Scott. *Sistemas partidários em novas democracias*: o caso do Brasil. Porto Alegre: Mercado Aberto/Rio de Janeiro: FGV, 2001.

POLLAK. Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*. V. 2. n. 3. Rio de Janeiro. Vértice, 1989.

PORTELA, Fernando. *Guerra de guerrilhas no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global, 1980.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro: Cameron Editora, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). 2003. *História, Memória, Literatura*. O testemunho na era das catástrofes, Campinas: UNICAMP, 2003

SHARE, Donald; MAINWARING, Scott. Transição pela transação: a democratização no Brasil e na Espanha. In: *Revista Dados*. Rio de Janeiro. V. 29. N 2. 1986.

STIGGER, Helena. *A representação da ditadura militar nos filmes brasileiros em longa-metragem de ficção de 1964 a 2010*. Tese Doutorado em Comunicação Social. PUCRS: Porto Alegre, 2011

TAPAJÓS, Renato. *Em câmara lenta*: romance. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

Filmes Analisados:

O que é isso Companheiro? (1997) Direção: Bruno Barreto.

Batismo de Sangue (2007). Direção Helvécio Ratton.

A PRESENÇA MITOLÓGICA NO CONTO "NEREIDAS", DO AUTOR IMPERATRIZENSE ANTONIO COUTINHO

Andreia dos Santos Marques Amorim (UEMASUL)
andmarques81@hotmail.com
Mariana Soares dos Santos (UEMASUL)
mariribeiro989@gmail.com
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)
gbfsant@gmail.com

RESUMO

O presente artigo se propõe a explicar a ocorrência mítica e sacra no conto "Nereidas", do autor Imperatrizense Antonio Coutinho, por meio do processo dialógico. Para isto, buscou-se embasamento nos pressupostos teóricos do dialogismo, Bakhtin (1988), da intertextualidade, Kristeva (1969), e do sacro e do profano, Eliade (1972), a fim de entender a contribuiçãomítica na construção narrativa. Analisou-se as propriedades subjetivas do conto com o intuito de compreender o processo de apropriação mitológica. Visou-se analisar a conexão entre o mito e as concepções psicológicas e literárias, além da influência do mito nas perspectivas sacras e profanas. Todo este processo foi delineado segundo as disposições desconstrutivistas de análise, baseada nas disposições teóricas de Derrida (1971), mostrando a funcionalidade das interações entre os elementos narrativos mediante os fatores referenciais de construção.

Palavras-chave:
Dialogismo. Mitologia. Nereidas.

ABSTRACT

This article aims to explore the mythical and sacred occurrence in the short story "Nereidas", by Imperatriz author Antonio Coutinho. For this, it was sought base on the theoretical assumptions of dialogism, Bakhtin (1988), of intertextuality, Kristeva (1969).), and the sacred and the profane, Eliade (1972), in order to unveil the mythical presence in the narrative construction, the possible powers of meanings that they establish in the exercise of revisiting and, consequently, updating. The subjective properties of the tale were analyzed inorder to understand the process of mythological appropriation, as well as the connection between myth and psychological and literary conceptions, as well as the influence of myth onsacred and profane perspectives. This whole process was delineated according to the deconstructivism dispositions of analysis, based on Derrida (1971) theoretical dispositions, showing the functionality of the interactions between the narrative elements upon the referential factors of construction.

Keywords:
Dialogism. Mythology. Nereidas.

1. Considerações iniciais

A construção textual é resultado da ação de diversos discursos sociais e históricos que corroboram para o enriquecimento do texto. Visto isto, as fortunas discursivas implícitas, em especial nas produções literárias, atuam como material metafórico e subjetivo que constituem as forças interpretativas e catalisadoras de sentidos.

Nesta perspectiva, o artigo aqui apresentado visualiza o conto "Nereidas", da obra "Osculário", de autoria do escritor imperatrizense Antonio Coutinho, pelo aspecto mitológico em que a obra objeto apoia sua construção narrativa. A estrutura analítica em que consiste o presente estudo decorre das disposições desconstrutivistas, uma vez que inverter a interpretação lógica dos segmentos possibilita um processo de leitura mais produtivo. Derrida (1975, p. 53-4) entende que "[...] desconstruir a oposição é primeiro, num determinado momento, derruba a hierarquia.", entendendo que a desconstrução se estabelece mediante a confrontação de opostos que denotam a presença de relações, fundamentando a contemplação da realidade em que o literário existe.

Isto posto, a apropriação mitológica explorada em "Nereidas" comporta a simbologia da ritualização e articula os elementos do mito a fim de estabelecer um jogo entre a construção da história contada e as referências históricas que norteiam os sentidos em eminência. A preferência pela constante atuação dos símbolos mitológicos gregos no conto, implicam no surgimento de um processo de ressignificação oriunda do exercício de percepção desconstrutivista e apropriação intertextual.

A produção literária possibilita inúmeros mecanismos metafóricos que competem a subjetividade inerente ao gênero, trata-se então, do contorno intratextual que subentende as narrativas e viabilizam a percepção extracontextual dos conjuntos metafóricos existentes. Mediante este paradigma, cabe relacionar o processo de concepção da literatura como um sistema inteiramente interligado com os fenômenos que tangem os aspectos sociais, históricos e culturais. Para isto, se fundamenta os preceitos da literatura comparada como um artifício determinante para a abrangência destas e outras disposições importantes para concepção da realidade e para a construção do ficcional. Sobre isto, Machado e Pageaux (1998) afirmam que:

> O conhecimento da Literatura Comparada ensinou-nos, entre outras coisas, a conceber o fenômeno literário como um fenômeno de cultura, a nunca esquecer que um texto literário é uma forma especial de comunicação e, consequentemente, de simbolização do mundo. Em suma: a nunca

> dissociar "literariedade" e contexto cultural, mesmo social, dado que o fenômeno literário é também um processus de socialização, pela própria existência do público leitor, das relações entre produção literária e realidades sociais. (MACHADO; PAGEAUX, 1998, p. 166)

A fim de melhor refletir acerca destas estruturas, o presente estudo se embasa nos pressupostos do dialogismo e da intertextualidade mediante a perspectiva da influência mitológica no conto "Nereidas", apresentandopor meio do mito o desvelar dos mistérios que norteiam a construção narrativa do conto.

2. Dialogismo

O dialogismo apresentado por Mikhail Bakhtin propunha, além da conversação entre os discursos textuais, a relevância do outro enquanto sujeito receptor na organização de sentidos. Para o autor, o confronto entre discursos originava um tenso conflito que demandava um complexo processo de elucidação dos significados discursivos (BAKHTIN, 1988, p. 153). Sugerindo que a atuação das vozes discursivas manifestadas dependia da absorção do leitor pelo texto, considerando a familiaridade com as vozes reveladas e com o despertar da memória discursiva. Orlandi (2003, p.33), entende este fenômeno como a atividade consciente de identificação das vozes intra e inter discursivas em um texto, que possibilita a compreensão das passagens narrativas com mais facilidade, uma vez que ocorre o reconhecimento das abordagens e temáticas.

O dialogismo detém uma valiosa apreensão do desenvolvimento narrativo, depreende acerca do diálogo estabelecido entre vozes para constituir a unicidade discursiva. Mediante isto, cabe relacionar este processo de construção narrativa com a interação entre textos durante sua concepção, sendo assim, "[...] um texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com essa situação e ainda o modo como o texto em questão se posiciona" (BAZERMAN, 2006, p. 92). Trata-se da apropriação circunstancial de outros textos com a finalidade de determinar uma nova cadeia de sentidos a partir de um discurso central, o desenvolvimento da ressignificação enquanto meio viável ao ciclo de desconstrução e reinvenção narrativa.

A organização intertextual parte do que Gennete (2006, p. 8) definiu "[...] como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro [...]", a forma explicita de ação de um texto sobre

outro, como em um procedimento de retorno aos discursos.

Sob a orientação da difusão discursiva o romancista busca proceder segundo a liberdade da estrutura do texto literário, se apossando das mais variadas influências textuais, Kristeva (1969) reflete sobre esta dinâmica apontando que o texto literário não parte de uma perspectiva estanque, mas sim da influência de diversas estruturas textuais.

Partindo disto, evidencia-se a estilização como alicerce na produção do objeto de estudo, sendo a ocorrência do uso de um discurso "[...]em um plano estilizado, no qual seu sentido vai de encontro ao sentido do texto fonte, ou seja, há concordância dos dois planos discursivos[...]" (GUIZZO, 2010, p. 3), constituem-se então, a conversação harmoniosa entre os discursos e textos, no qual um se utiliza do outro para fazer sentido. Visto que o autor visualiza a narrativa central nesta perspectiva, a elaboração literária se organiza em meio a nivelação discursiva realizada por este sujeito, construindo e idealizando a narrativa literária.Bakhtin (VOLOSHINOV) compreendia essa liberdade como a impressão do estilo pictórico, mecanismo que permitea ação autoral no texto, podendo "colori-lo com as suas entonações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com seu encantamento ou seu desprezo" (1986, p. 150).

As formas atribuídas à construção literária, apenas licencia as riquezas implícitas na multiplicidade de leituras que o texto possibilita. Como resultado da subjetividade literáriatem-se a representação simbólica e por vezes ficcional da realidade, esta, por sua vez, é responsabilizada por relativizar a compreensão fortuita desta realidade, ao mesmo tempo em que subverte a perspectiva concreta, evidenciando os aspectos lapidados deste plano e buscando a reflexão acerca dos conflitos internos dos indivíduos e suas relações sociais e culturais.

E nesta tentativa de subverter e paradoxar o real, a linguagem e o sujeito se realizam por meio do compartilhamento e do diálogo entre textos. A manifestação de discursos, vozes, textos e referenciais são fundamentos primordiais,desde a produção até o complexo diálogo do texto com seu leitor.

3. A literatura e o mito

Para entendermoso poder somático da mitologia em "Nereidas", cabe definir o que se constitui como mito, paraenfim, compreender importantes aspectos comportamentais dos sujeitos. Monfardini (2005, p.

50 *apud* VERNANT, 1992, p. 174) inicia abordando a intrínseca relação do mito com a sociedade, onde se constrói o princípio de oposição que distingue os eventos sobre-humanos das noções racionais que comportam o homem sociável. Para autor, a dicotomia mito e lógica surge justamente pela influência da padronização social, que sugereo distanciamento do homem com suas origens mais primitivas. No que cerne a crença em ações sobrenaturais, este comportamento nasce no decorrer dos séculos com a criação de pensamentos mais enrijecidosacerca das perspectivas da ação humana.

Eliade, discorre acerca do mito assegurando que:

> Eles contam como, nos "tempos do sonho" isto é, nos tempos míticos – esses Entes Sobrenaturais fizeram seu aparecimento sobre a Terra e empreenderam longas viagens, detendo-se algumas vezes para modificar a paisagem ou para produzir certos animais e plantas, até finalmente desaparecerem sob a terra.Vemos, portanto, que a "história" narrada pelo mito constitui um "conhecimento" de ordem esotérica, não apenas por ser secreto e transmitido no curso de uma iniciação, mas também porque esse "conhecimento" é acompanhado de um poder mágico-religioso. (ELIADE, 1972, p. 15)

Sendo assim, o mito é fundamentado na tentativa de explicar o mundo, de trabalhar por meio de eventos incomuns, e propiciados pela ação divina, a realidade e sua existência. Ela concebe a descrição do mundo e das condutas mais assertivas do homem por meio do que é sacro, e respaldando as ações humanassegundo estes preceitos.

Partindo do caráter essencial do mito, a formação inicial do homem é moldada a partir das definições regidas pela sociedade. O mito nesta realidade é relativizado e seu potencial se restringe as delimitações espaciais, sendo, por meio da concretização desse distanciamento que ele surge na escrita. Vernant (1992, p. 173) diz que "a organização do discurso escrito é paralela a uma análise mais cerrada, um ordenamento mais estrito da matéria conceitual". A materializaçãodas narrativaspela escrita atribuiu aspectos mais racionais sobre a realidade, esta consolidação do mito estabeleceu um processo de transformação das formas narrativas, em que o mito passa a ser história. Monfardini (2005) aponta essa relação ressalvando que:

> A forma mítica refere-se a um passado longínquo demais para poder ser apreendido; já a história abarca o passado mais recente, que pode ser testemunhado e que tem uma existência real no tempo humano. Também aqui o mito se insere no âmbito do fabuloso, ao contrário da história, que

> se pretende verdadeira. [...] Afastando-se da filosofia, da história, e das ciências de um modo geral, é no campo da literatura que o mito vai encontrar abrigo, e é aí que terá continuidade, ainda que sofrendo algumas alterações. [...] (MONFARDINI, 2005, p. 51)

A visão pessimista de perda da natureza mítica, enquanto forma e conteúdo, se afasta com a presença da literatura, é nela que o mito se refugia e reencontra o teor subjetivo e a onipotência condizente a sua verbalização. O mito e a linguagem constituem uma relação de existência comum, (CASSIRER, 1985, p. 10) as duas formas compartilham da mesma raiz fundamental, a de que ambas são oriundas de uma relação concentrada nas percepções cognitivas do ser.

Partindo disto, a busca pela simbolização qualifica a formação subjetiva de conteúdo, na literatura essa peculiaridade é traduzida pela metaforização linguística. Neste campo, ocorre um esforço por tentar alcançar a essência da realidade pela ação das palavras, um processo de nivelamento que descontroem o espaço deixado pelo distanciamento da escrita, são subterfúgios da língua em que o pensamento "(...) metafórico original da linguagem, que a aproxima do mito, não é, no entanto, totalmente suprimido; ele sobrevive na expressão artística" (MONFARDINI, 2005, p. 53).

Entretanto a narrativa mítica passou por diversas transformações no decorrer dos tempos e das concepções filosóficas. Sua evolução resultou, na literatura, uma importante mudança de perspectiva e uso. Contemporaneamente a influência mitológica resulta na metaforização dos conflitos pessoais da consciência humana.

Sob um olhar psicanalítico é possível visualizar o mito manifestando-se pelo imaginário e subconsciente humano, sendo os sonhos reflexos do estado emocional e psíquico do ser, estes articulam representações incomuns e ilógicas a razão humana por uma ação involuntária da mente.

Para a corrente psicanalítica iniciada por Freud, e discorrida na sua obra "A interpretação dos sonhos", os sonhos são retratos de conflitos e comportamentos humanos, bem como, também a descrição singular de eventos e manifestações mitológicas. Essas aspirações, porém, também são entendidas como reações ao que Carl Jung preconiza como arquétipos, o desenvolvimento por meio do imaginário coletivo de representações comuns a todos, denominado pelo psicanalista como um "sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas" (1997, p. 62-3). Constituindo a recriação de símbolos, comuns a todas as culturas de al-

guma maneira, e que catalisam os aspectos mais puros das representações geradas pelas civilizações.

> As pesquisas de Freud sobre o inconsciente abrem caminho para diversas investigações acerca do imaginário. Através das descrições dos sonhos de seus pacientes, o psicanalista pôde detectar manifestações de dramas existenciais já representados nos mitos gregos (veja-se o complexo de Édipo, por exemplo). O inconsciente humano, que vem à tona principalmente no sonho, revela-se, assim, o último reduto desse pensamento mítico que, com a evolução do espírito, foi relegado ao estatuto de pura imaginação. As imagens guardadas no inconsciente surgem, então, como a grande chave para o conhecimento do ser humano. (MONFARDINI, 2005, p. 53)

Nesse sentido, o mito perdura entre os séculos e sobrevive as transformações da sociedade, seus aspectos e abordagens se diversificaram e mesmo com algumas peculiaridades, sua influência é indissociável às atividades humanas. No campo literário o surgimento do caráter ficcional contemporâneo, reflete a releitura mitológico como busca de desvelar os conflitos humanos,externos, de âmbito social, e internos, de acepções sensoriais e psicológicas.

4. A presença do mito: sacralização ou profanização simbólica

O mito dispõe de vertentes fundamentais às proposiçõessimbólicas, explicar a realidade contempla fatores responsáveis pela acreditação mitológica. A realização do sagrado surge em comunhão com a concepção de sujeição do homem, a crença em algo superior responsável pela criação das coisas e da existência constitui a base do entendimento mitológico.

Para isto, menciona-se as hierofanias, revistadas por Eliade nos episódios míticos, sendo estas as manifestações mais específicas do mito, constituindo:

> [...] uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, ab initio. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou heróis civiliadores [...] proclama a aparição de uma nova "situação" cósmica ou de um acontecimento (...). Portanto, é sempre a narração de uma "criação" [...] (ELIADE, 1992, p. 50)

Partindo disto, apreende-se que a presença do sagrado constitui o apogeu do sobrenatural na realidade humana, o contato mais fiel e creditado pelo homem. Este, por sua vez, sempre tendenciou aos dogmas como forma de aproximação com o sentimento mítico, a fim de reiterar o

processo cosmogônico.

Nesta perspectiva,emerge a concepção de profanidade como contraste ao sagrado. Sobre isso, a existência é inserida em conjunto com as visões de um mundo puro e santificado, em comunhão com o"cosmos", que seriaa parte fragmentada e adulterada da realidade conhecida pelo caos. Estas concepções solidificam as disposições acerca da distinção realizada pela sociedade em converter as ações humanas segundo os dogmas sagrados para salvação.

No conto "Nereidas", percebe-se a presença da atemporalidade mítica como recurso para reiteração e ressignificação da manifestação mitológica das ninfas gregas. Isto é possível, porque:

> [...] o tempo sagrado é por sua própria natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um Tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa a reatualização de um evento [...] (ELIADE, 1992)

Trata-se então, da reintegração cosmogônica, ir além da relatividade do tempo, possibilitando a agregação de valor a reatualização. É o retorno a origem do fato divinal.

5. O mito das nereidas e o aprisonamento mitológico em "Nereidas"

As nereidas, segundo a mitologia grega, são seres divinos, filhas dos deuses Nereu e Dóris. Eram ninfas veneradas pela benevolência e generosidade para com os navegantes. Seu pai Nereu, um poderoso deus aquático e mais antigo que Netuno, era considerado um guardião do mar, muito justo e sábio mantinha os mares tranquilos e prontos para navegação.

As nereidas são descritas como belas e gentis, seres que em muitos episódios mitológicos ajudavam os marinheiros a enfrentar as intempestivas reações de alguns deuses em alto mar. Muito sedutoras, hipnotizavam os viajantes, além de serem retratadas algumas vezes como metade mulheres, metade peixes, deixando bem explicito a ligação destas com o mar. Camões cita as ninfas em "Os Lusíadas" nesta perspectiva.

O conto "Nereidas" se sustenta a partir da transcendência dos simbolismos da mitologia grega para construir a narrativa de Nádia e Nise. Imersa em um ambiente frenético de consumismo e perda do próprio ser, Nádia se vê absorvida pelo vazio, porém a inquietude provocada pela ânsia do autoconhecimento se intensifica com a chegada da personagem

Nise.

A presença das mitologias antigas nas narrativas contemporâneas é tendenciada à reflexões interiores, conflitos pessoais. Neste contexto, é importante mencionar que a opção por dialogar com o mito das Nereidas deixa explícito dois conceitos discursivos: a complexidade emocional e a percepção do feminino.

Nádia é descrita como uma jovem em perturbação, enquanto Nise representa a beleza, a jovialidade, a alegria e a sedução. As duas são extremos que interagem em função do ato da descoberta. Neste direcionamento, as ações de Nise têm participação ativa na resolução das inquietações de Nádia, o que resulta na mútua descoberta.

Percebe-se que as personagens estão mergulhadas no contexto mitológico, a narrativa sugere esse espaço pela inebriante relação das personagens com as simbolizações inerentes. Nádia apresenta uma certa obsessão pela água, em uma sede incontrolável por ser arrematada pela fúria e amenidade do elemento.

O aprisionamento da água, apresentado na narrativa, dialoga com o estado de espírito conturbado de Nádia. Ao mesmo tempo em que a própria água parece pulsar em sincronia com a personagem, ela é mostrada como algo em constância, existe um sentimento de inquietação, pronta para ser deglutida.

Entende-se que tanto Nádia quanto Nise são representações modernas do mito das Nereidas em um contexto que possibilita essa apropriação. A ânsia de Nádia é movida pela realidade vazia de uma sociedadecontrolada pelo consumismo exacerbado e egoísmo, um espaço que ignora a subjetividade dos sentimentos humanos e prioriza as preocupações fúteis da padronização social.

A apreensão da personagem na busca por sua própria essência é contornada por um caminho podado pelas unificações dessa sociedade, isso explicita o receio de Nádia em concretizar as indagações da alma, como se deixar afogar pela água. Assim, as nereidas são implementadas neste contexto a fim de fortalecer a representação do espírito livre, tão almejado pelas personagens.

Nádia é narrada segundo o olhar deturpado da sociedade, um ser desajeitado e sem atrativos físicas. Entretanto, a realização interior da personagem resulta em sua transfiguração, o que provoca no narrador uma descrição psicológica e até física da personagem na sua exuberância

mais complexa. Passa-se a enxergar Nádia segundo a descrição de uma legitima ninfa grega, uma vez que a partir desta mudança até o espaço da personagem parece modificado ao belo e natural habitat das ninfas. Ocorre uma transcendental mudança que pressupõem ao leitor novas perspectivas acerca do belo, tangendo uma ruptura da visão superficial do próprio ser em relação ao seu redor, uma vez que as nereidas da literatura grega são seres libertos do pragmatismo social.

Visto isto, a apropriação das ninfas na personagem de Nise, não só das ninfas como a de outras figuras mitológicas com a "medusa de fogo" citada no conto, é sugerida pelo narrador pelo aspecto de uma "vênus juvenil", um ser completo e infinitamente belo. Nise é um arquétipo de beleza, um ser desproporcionado ao mundo ao qual está inserida, que concentra todas as atribuições físicas e divinais das personagens mitológicas. Ocorre também nesta descrição uma sutil erotização pertinente a apropriação da narrativa, que não cabe nem mesmo ao sensualismo, mas sim a construção das personagens sob a ótica das deusas gregas, o que pressupõem um olhar narrativo mais detalhado sobre a essência das personagens enquanto mulheres.

Para a constituição destas imagens, cabe a narrativa da água como elemento primordial às nereidas. Neste caso a água é entendia como a extensão das personagens, a sede de Nádia não se sacia apenas com o ato de beber, mas sim em absorver as simbolizações do elemento, a fúria, a purificação, o rejuvenescimento, a morada, a imponência, a calmaria, o prazer, a criação.

A utilização da água na arte é cercada por simbologias históricas e culturais. Eliade sobre isto, diz que "(...). As águas simbolizam a soma universal das virtualidades: (...) o reservatório de todas as possibilidades de existência; precedem toda forma e sustentam toda criação (...)" (1992, p. 65). O aprisionamento da água concerne com o conflito existencial de Nádia. Para Nádia, a comunhão com esse elemento significa transcender a própria existência, imergir naquela fervura de sensações que migram de extremos, seria encontrar o próprio eixo na conturbação do mundo.

Ocorre uma ritualização simbólica no processo de transformação de Nádia, a vestimenta floral dada por Nise, recobra na personagem a imagem perdida em meio ao caos cotidiano, a jovem que "cobria o espelho com uma toalha" é chamada ao mundo das delicias do viver e da beleza desperta. Vale ressaltar as alusões realizadas na narrativa, a escolha das flores na estampa da blusa vai de encontro aos adornos florais utili-

zadas pelas ninfas gregas, bem como a atração visceral pelo encontro as águas, até aquele momento habitado somente por Nise. Essas simbolizações reinventadas com outros códigos implicam na reatualização dos ritos. No conto a prática do retorno as concepções originais revelam os impulsos e anseios de Nádia.

Dentre as conjunturas do rito, a transposição do ambiente psicológico para planos mais libertadores ao o espírito de Nádia se torna um dos pontos altos da narrativa. Após todo o processo de reconhecimento do espaço e do próprio ser, a personagem é confrontada com a exteriorização latente dos desejos, as ações precedidas pelas duas personagens organizam a estrutura da simbologia abordada. Em forma batismal, Nise oferece as águas daquele pequeno oceano reprimido, o aquário, em uma concha de mãos, digerida, a água invade o espirito da personagem causando uma profusão sensorial em Nádia.

Por fim, mergulhada no êxtase das águas, as duas meninas encontram o último passo para realização simbólica do rito de passagem. O beijo tem significados diversos em circunstancias mitológicas, no conto ele vem permeado de uma tênue aplicação sensual que corrobora para a interpretação contrastante do beijo amoroso e erótico para a concretização sacra da ritualização. O beijo é um pacto, o despertar final do transe em que Nádia ocultava a si mesma, ocorre a beatificação de um novo ser. Enfim, este gesto consagra o processo de criação da personagem. Nádia (re)nasce a partir deste ato, para logo desfrutar, apressada, tal qual as Nereidas de Camões, da vida. O mundo é revisto por outra ótica: a do purismo natural das coisas.

6. Considerações finais

O conto "Nereidas" narra um confronto pertinente à existência humana, tendo nisto um reflexo das apropriações mitológicas, Coutinho faz uso deste recurso para decifrar os conflitos de Nádia. Trata-se de uma lógica embasada nas referenciações, um diálogo delicado com as alusões e com a contextualização narrativa, a exposição dos caminhos implícitos percorridos para a metaforização das ações das personagens. Trata-se do mito contemporaneizado, fazendo sentido na realidade ríspida da monotonia. Sendo isto possível em decorrência das tensões dialógicas entre o sacro e o mítico.

Por fim, em as "Nereidas", narradas em o "Osculário", há uma

busca por meio da releitura das perspectivas do mito, visionar uma realidade mais amena e livre para apreciação. A conversão de Nádia em uma ninfa não se atém apenas ao autorreconhecimento, mas também a relação do Ser com o exterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M. *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. Trad. DE Aurora F. Bernadini ET. Al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M.M. (V.N Voloshinov). *Maxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

Eliade, Mircea. *O sagrado e o profano*. Trad. de Rogério Fernandes São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FILHO, Antonio Coutinho Soares. *Osculário* (Lacrado). Brasília: Kiron, 2014.

FREUD, S. *La interpretacion de Los Sueiios*. (segunda parte), (1900-1901). Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1994, 747 p. (Obras Completas V).

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos*: a literatura de segunda mão. Trad. de GUIMARÃES, Luciene; COUTINHO, Maria Antônia Ramos *et al*. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2006.

GUIZZO, Antonio Rediver. Dialogismo,Intertextualidade e Polifonia: As múltiplas faces do discurso na literatura Portuguesa contemporânea. In: *Seminário Nacional em Estudos da Linguagem*: Diversidade, Ensino e Linguagem. 2, 2010. Anais. Paraná: Unioeste, 2010.

KRISTEVA, Julia. *Sèméiotikè*: recherches pour une sémanalyse. Paris:

Seuil, 1969.

MONFARDINI, Adriana. O mito e a literatura. In: *Revista de Estudos Literários*. V. 5. p. 50-61, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAGEAUX, Daniel-Henri. MACHADO, Alvaro Manuel. Do método ao modelo. In: *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Edições 70. 1998. p. 125-38

VERNANT, Jean-Pierre. 1992. *Mito e sociedade na Grécia antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio.

A PRESENÇA E USO DO ANGLICISMO: UMA ANÁLISE NA REVISTA ELETRÔNICA CAPRICHO

Raquel França Freitas (UENF)
raquelfreitas_@hotmail.com
Sonia Maria da Fonseca Souza (UENF)
soniafon1@hotmail.com
Luciano Neves Reis (UENF)
lucianonevesreis@uol.com.br
Cristiano Manhães de Oliveira (UENF)
cristianomoliveira@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar a importância da língua inglesa para a redação da Revista eletrônica CAPRICHO, através de uma análise linguística presente no mês de agosto na seção de moda, escolha essa definida levando-se em consideração uma maior concentração lexical de palavras inglesas nesse ramo. Para tornar possível esta pesquisa, o corpus teórico foi sustentado por Carlos Alberto Faraco (2002), Scalzo (2004). A apuração foi de base qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica. Evidencia-se na análise o uso decorrente de palavras provenientes da língua inglesa, portanto caracterizadas como empréstimos linguísticos. Essas competências permitem, dentre as várias contribuições possíveis, a reflexão sobre o anglicismo. Dessa forma, pretende-se constatar o papel relevante dos anglicismos na linguagem jornalística em questão.

Palavras-chave:
Anglicismo. Análise linguística. Linguagem jornalística.

ABSTRACT

This paper aims to demonstrate the importance of the English language for the drafting of the CAPRICHO electronic magazine, through a linguistic analysis present in the fashion section in August, choosing this one takingin to consideration a higher lexical concentration of English words in this section. branch. To make this research possible, the theoretical corpus was supported by Carlos Alberto Faraco (2002), Marcos Bagno (2001). The assessment was qualitative, based on the literature review. The analysis shows the use of words from the English language, therefore characterized as language loans. These competences allow, among the various possible contributions, the reflectionon Anglicism. Then, it is intended to verify the relevant role of Anglicisms in the journalistic language in question.

Keywords:
Anglicism. Journalistic language. Linguistic analysis.

1. Introdução

O presente trabalho parte da ideia de investigar e analisar o uso de palavras provenientes da língua inglesas presentes na redação da Revista eletrônica Capricho e como essa escolha lexical influencia na circulação da revista e o impacto que isso gera para seu público leitor, problematizado na questão: qual a intenção e como se dá o processo de uso dos vocábulos de língua inglesa da redação das publicações da revista eletrônica Capricho?

A partir desse questionamento, surge o seguinte objetivo geral: demonstrar a importância do anglicismo e como se dá a utilização desses léxicos na redação da revista Capricho. A partir desse propósito, os seguintes objetivos específicos se tornaram relevantes, tais como: 1) caracterizar o uso dos anglicismos; 2) demonstrar como se dá a redação da revista Capricho e seu impacto para a sociedade; 3) analisar a escolha do vocabulário para a composição da revista à luz da Linguística.

A linha metodológica deste trabalho é de base bibliográfica, mas que na segunda fase, realiza-se uma análise linguística nas publicações referentes ao mês de agosto de 2019, especificamente na seção "moda", visto que esse ramo contempla de modo significativo a língua inglesa e suas influências culturais. Dentre os autores que fundamentaram esta pesquisa, destacaram-se Carlos Alberto Faraco (2002) e Scalzo (2004). A justificativa deste estudo reside no fato de contemplar a língua inglesa através de seu uso comum na elaboração da escrita da revista, a fim de afirmar sua importância para a sociedade.

O desenvolvimento deste trabalho inicia-se com considerações sobre o uso do anglicismo e suas definições. Na sequência, discorre-se a revista eletrônica Capricho, bem como seus impactos sociais. Posteriormente, demonstra-se uma análise na revista Capricho, apontando as ocorrências lexicais feitas na língua inglesa.

Por fim, as considerações finais que discorre sobre os objetivos alcançados, declarando que o anglicismo promove credibilidade à escrita da revista, afinal, é notória que a influência linguística que a língua inglesa promove está cada vez mais forte e presente na língua portuguesa.

2. O uso do anglicismo

O anglicismo é um fenômeno linguístico muito corriqueiro pelos

falantes de língua portuguesa, que é o uso de palavras originárias da língua inglesa inseridas no vocabulário de uma outra língua. É importante destacar que esse fenômeno é muito importante para o enriquecimento de uma língua, uma vez que é uma forma de adicionar novos vocábulos. Porém, nem todos pensam dessa forma.

No final da década de 90, a língua inglesa ganhou um peso muito grande em questões econômicas, especialmente. Com isso, foi considerada como "língua mundial". O Deputado Aldo Rebelo (Projeto de Lei 1676/99) e outro da Deputada Jussara Cony (Projeto de Lei nº 65/2000) queriam legislar sobre o uso de estrangeirismos, mais especificamente o uso lexical das palavras de Língua Inglesa (LI), julgando excessivos no Brasil. No ponto de vista do deputado, esse uso decorrente estaria afetando o patrimônio cultural brasileiro. Com essa imposição, geraram várias reações opostas ao projeto e acarretando muitos debates na mídia, culminando em uma publicação de uma revista temática e do livro Estrangeirismos: guerras em torno da língua, fruto do trabalho do linguista Carlos Alberto Faraco (2001). Nessa obra, vários linguistas discutiram à luz da Linguística, uma concepção inovadora de língua, rica em diversidades linguísticas.

Sabe-se que a LI é uma língua de prestígio, presente em todo o mundo em diversos âmbitos, vista como a língua de sucesso. Segundo Massimo Fanfani (2002, p. 219), a LI está cada vez mais universal, a saber, se colocando num lugar de simplificação com o intuito de ajudar ainda mais a comunicação entre todos.

Segundo Pergnier (1989), há quatro formas de classificar os anglicismos. O primeiro é o Anglicismo ocasional, que consiste no uso de termos que já possuem correspondentes em sua língua materna. O segundo é o Anglicismo de uso frequente e habitual, que são aqueles que já são integrados na língua receptora, pelo fato de não haver termos correspondentes na língua materna. Já o terceiro é o Anglicismo de uso frequente, mas que ainda há termos correspondentes na língua primária, e mesmo assim há uma preferência pela escolha da LI. Por fim, há o Anglicismo decalque, que é a versão literal do léxico estrangeiro, ou seja, há uma adaptação quando chega na língua materna.

Dessa forma, compreende-se que o Anglicismo é um fenômeno usual pelos falantes de língua portuguesa, e estão por toda parte, seja nos nomes das lojas, nas conversas cotidianas, no ramo da moda e no ramo jornalístico.

3. Revista capricho e seu impacto social

A Revista Capricho (RC) é um veículo de informações brasileiras, que antes era circulada por meio impresso, mas atualmente tem suas publicações no meio eletrônico. É uma revista direcionada pela Editora Abril. Segundo Gruszynsk e Chassot (2006), a RC teve sua primeira publicação no dia 18 de junho de 1952, vendendo cerca de 26 mil exemplares. Primeiramente, foi uma revista que publicava somente fotonovelas, com isso, despertou mais interesse no público feminino.

Ainda, nesse mesmo momento, a identidade da mulher estava mudando e sua visão na sociedade também, com isso, seus interesses não se bastavam mais em apenas lar e família. Nessa perspectiva, as revistas tinham que mudar seu perfil, pois os perfis dos leitores também estavam em mudança (SCALZO, 2004).

Em 1982 a RC sofreu uma grande repaginada, mudando seu perfil editorial e deixando as fotonovelas como encartes. Conforme diz Scalzo (2004, p. 90), "Capricho teve que passar pela primeira mudança radical para se manter no mercado, enquanto muitos títulos desapareceram porque insistiram em continuar usando a mesma fórmula". A mudança foi radical, pois mudou seu logotipo, voltou a ser distribuída mensalmente e mudou também seu público leitor.

Com todas essas mudanças, a RC se dedicou a produzir conteúdos voltados para o público adolescente, que até então era um campo inexplorado. Houve essa mudança, pois essas revistas dependem de produtos comerciais, ou seja, necessitam de uma circulação eficácia.

O público leitor dessa época era composto por jovens entre 15 e 29 anos, que se interessassem por temáticas como moda, beleza e comportamento. Porém, em 1985 houve outra mudança. A revista agora se dirigia ao público de garotas entre 15 e 22 anos, sendo "a revista da gatinha". Scalzo (2004), que na época fazia parte da equipe jornalística da revista, acrescentou:

> Nada mais adequado. À época, a expressão era uma das mais usadas pelos garotos para definir as adolescentes de sua mesma idade. O conteúdo editorial foi inteiramente modificado e o foco deslocou-se das donas de casapara o público feminino entre 15 e 20 anos. (SCALZO, 2004, p. 91)

No ano de 2005, a revista capricho deu uma outra repaginada, trabalhando então com temas mais autênticos. Seu *slogan* era "Seja diferente! Seja você!". Dessa forma era uma maneira de agregar todos os tipos

de beleza, não somente aqueles que eram considerados padrões.

Em 2015 a Revista Capricho deixou seu meio impresso e se incluiu somente à forma eletrônica, sendo considera uma revista *on-line teen* brasileira. O site ainda mantém os mesmos temas, como moda, comportamento, beleza e notícias de famosos. Ainda é uma revista voltada para o público adolescente.

4. Análise linguística

Para o desenvolvimento do código fonte foi utilizado a linguagem Python (PYTHON; 2019), além das bibliotecas *Beautiful S*oup, Scrapy e Pyenchantcapazes de coletar os léxicos presentes nas postagens realizadas pela RC. Como foi checado, é uma revista rica no uso de anglicismos em toda sua composição, por isso, para tornar mais viável essa pesquisa, selecionamos apenas as postagens referentes ao mês de agosto do ano de 2019, mais precisamente na seção sobre assuntos de "moda".

A *world wide web* (rede mundial de computadores), ou simplesmente web, contém vários tipos de informação de origens diferentes, onde os dados estão disponíveis em vários formatos e interfaces (SIRISURIYA, 2015).

Numa pesquisa acadêmica, muitas vezes pode ser necessários coletar dados de vários sites, que por sua vez podem disponibilizar os dados em vários formatos, além disso, mesmo quando a pesquisa é realiza em somente um site, os dados podem estar distribuídos em múltiplas páginas ou seções. Além disso, a maioria dos sistes não disponibilizam um forma de salvar os seus dados (PENMAN *et al.*; 2009).

Muitas vezes a opção disponível é copiar e colar manualmente os dados, o que se trata de uma tarefa além de tediosa e cansativa, ainda pode estar sujeita a erros. Web Scraping é uma técnica para que pode resolver esse problema, que permite a de dados não estruturados de múltiplos sites, aramazenando os mesmos em uma planilha ou banco de dados (SIRISURIYA, 2015).

Web Scraping também conhecido como *web data extraction*, *web data scraping*, *web harvesting* ou *screen scraping* é uma forma de *data mining* (mineração de dados), que pode ser definido como um processo para extração de dados de *web sites* e convertê-los em estruturas de dados

como por exemplos planilhas, bancos de dados ou arquivos *CSV* (*comma separeted values* / valores separados por ponto e vírgula), (SIRISURIYA, 2015).

A Fig. 1 a seguir representa os passos utilizados para a metodologia dessa pesquisa:

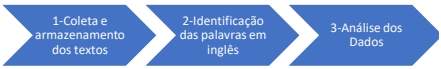


Figura 1 – Metodologia da pesquisa, Fonte (Os Autores; 2019)

É pertinente dizer que a moda é algo interessante, não somente pela beleza e situação de prestígio que lhe é atribuída, mas também a língua que dela faz uso. Vale ressaltar que a moda não é pertencimento do mundo burguês, mas moda é aquilo que faz parte da sociedade, do mundo. Segundo Castilho (2009, p. 43), o corpo "constitui-se uma das possibilidades de integração com o mundo", assim, pode-se agregar ao que é definido por moda.

Uma observação a respeito do ramo da moda, é uso frequentes de palavras provenientes de outra língua, especialmente, o uso de anglicismos. Pois é muito comum nesse ramo, agregar outras culturas, seja nas cores, nos modelos e na escolha lexical. Isso acontece devido a necessidade de acrescentar novos valores para instrumentos que geralmente são pouco conhecidos dentro de uma outra cultura que faz o uso desses empréstimos lexicais. De acordo com Carvalho (1989),

> A ampliação do léxico, pelo empréstimo, é o resultado não propriamente de uma inovação, mas de uma adoção que é a adequação da língua como saber linguístico à sua própria superação e tem como determinante fins culturais, estéticos e funcionais. (CARVALHO, 1989, p. 24)

A respeito do léxico da moda, podemos notar que é algo dinâmico e demonstra uma relação importante com o uso de estrangeirismos.

As revistas femininas têm se tornado um veículo rico em anglicismos, com o intuito de transmitir ao leitor uma sensação de poder, de ascensão social, cultural e econômica. Para Aroni (2007), o anglicismo é capaz de transmitir maior expressividade ao público, e ainda, pode parecer superior e esnobe, além de ter o poder de chamar a atenção do leitor.

A seguir, tem-se a tabela com os vocábulos recolhidos da RC apontando sua frequência de aparições:

Vocábulo	Frequência
Look	2
Post	18
Shared	18
By	18
On	19
As	3
Looks	1
Taking	1
Off	1
Her	1
Heels	1
The	3
Red	2
Carpet	1
Is	1
Monday	1
That's	1
All	1
We	1
Applaud	1
Hunt	1
Secret	3
Fashion	3
Show	3
Reboot	1
Jeans	1
Tiedye	1

Após a coleta de dados, observa-se que as palavras *"post"* e "*shared*" apareceram com mais frequência. Uma vez que são palavras corriqueiras no mundo virtual, já que a primeira se refere à publicação e a segunda a algo que foi compartilhado. Esse fato ocorro devido a revista ser eletrônica, ou seja, esses termos fazem parte desse tipo de mídia.

Além dessas palavras, as preposições "*by*" e "*on*" apareceram com bastante frequência. Sabe-se que as preposições são comuns, pelo fato delas aparecerem também em outras expressões, além disso, o uso da preposição "by" é comum pelos falantes de língua portuguesa, quando querem se referir a algo feito por alguém, no mesmo sentido da preposição "por".

5. Considerações finais

Sendo assim, após as analises feitas e o levantamento bibliográfi-

co, observa-se um uso frequente de palavras provenientes da língua inglesa, visto que só se tratavam das postagens referentes ao mês de agosto.

Nesse sentido, pode-se constatar que os anglicismos fazem parte da composição da RC, isso porque os anglicismos fazem parte da vida de seu público leitor, fazendo assim, uma aproximação com eles.

Pode-se constatar que a globalização interfere nessa inserção de novas palavras, já que o mundo está mais conectado. Tratando-se de uma revista voltada para o público jovem, torna-se ainda mais comum o uso de anglicismos e palavras que fazem parte do mundo virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONI, F. *Anglicismi in una rivista di elettronica*. Tese de Doutorado: Laurea in Lingue e culture moderne, Università degli Studi di Sassari. Sassari: 2007.

CARVALHO, N. I. São Paulo: Ática, 1989

CASTILHO, K. *Moda e linguagem*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2009

FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos*: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

PENMAN, R. B.; Baldwin, T.; Martinez, D. *Web scraping made simple with site scraper*, 2009.

PERGNIER, M. *Les anglicismes*. Paris: PUF, 1989.

PYTHON (2019). Disponível em: www.python.org. Acesso em: 29 de setembro de 2019.

REBELO, A. A *globalização da língua*. Linguagem: Cultura e Transformação, 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling09.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

SIRISURIYA, D. S. *A comparative study on web scraping*, 2015.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2004.

A PRESENÇA DA PINTURA E DA LITERATURA NAS AVALIAÇÕES DO ENEM: 1998–2018

Rosy Gleyce Pereira do Nascimento (UFT)
gleyce.rosy@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo corresponde à análise de questões que contemplam textos literários em diálogo com as artes plásticas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Identificando as competências e habilidades da matriz de referência do ENEM, e apresentando os aspectos relacionados ao processo de produção de sentido. Pretendemos realizar uma pesquisa de caráter observacional / longitudinal, fazendo um recorte das questões do ENEM, do caderno amarelo, da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, essas escolhas em percurso de 1998 ano de sua criação até 2018 ano em que se completa 20 anos de aplicação da prova do ENEM. Ao lado desse empreendimento de natureza mais quantitativa, a pesquisa será de cunho qualitativo e interpretativista. No caso das avaliações desse exame nacional, os textos dessa natureza se fazem cada vez mais presentes, a demandar um trabalho mais sistemático na educação básica, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Para efeito desta apresentação, o objeto de análise são duas questões, inseridas respectivamente nos exames de 2013 e 2016. A primeira questão traz um fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha em diálogo com a pintura do artista Cândido Portinari, O descobrimento do Brasil, já a segunda é a pintura de Bacon com a obra Três estudos para um autorretrato e o trecho da narrativa de Duras, com O amante. Como fundamentação teórica, a semiótica discursiva, é a teoria que alicerça o estudo, eladisponibilizameios tanto para a análise dos textos aqui tomados como objeto de investigação, quanto das questões nos quais se inserem.

Palavras-chave:
ENEM. Literatura Pintura. Semiótica.

ABSTRACT

The present study corresponds to the analysis of questions that contemplate literary texts in dialogue with the plastic arts in the tests of the National High School Exam (ENEM). Identifying the competences and skills of the ENEM reference matrix, and presenting the aspects related to the meaning production process. We intend to conduct a research of observational / longitudinal character, making a cut of the issues of ENEM, the yellow notebook, the area of Languages, codes and their technologies, these choices in progress from 1998 year of its creation until 2018 year in which it completes 20 years of applying the ENEM test. Alongside this more quantitative undertaking, our research will be qualitative and interpretative in nature. In the case of assessments of this national exam, we believe that texts of this nature are increasingly present, demanding a more systematic work in basic education, especially in the discipline of Portuguese. For the purpose of this presentation, we selected as the object of analysis two questions, inserted respectively in the exams of 2013 and 2016. The first question brings a fragment of the letter of PeroVaz de Caminha in dialogue with

the painting of artist Cândido Portinari, entitled the discovery of Brazil. , the second portrays the painting of Francis Bacon with the work Three Studies for a Self Portrait and the excerpt of Marguerite Duras narrative, entitled The lover. As theoretical basis, we will have discursive semiotics, the theory of all languages and systems of meaning, semiotics provides means both for the analysis of the texts taken here as an object of investigation, as well as the issues in which they are inserted.

Keywords:
ENEM. Literature. Painting. Semiotics.

1. Introdução

Este artigo apresenta um estudo a respeito das questões do E-NEM, desde 1998–2018. A estruturação das provas de 1998–2008 era organizada com 63 questões objetivas interdisciplinares em um só caderno de avaliação, alicerçada por uma matriz de 21 habilidades. No período de 2009 a ENEM passou por um processo de restruturação, tanto nas matrizes de referência, quanto na composição das questões, a partir desse ano compostos por quatro áreas e dividido em dois de aplicação.

Nessa pesquisa foi realizada um recorte de duas questões, sendo a primeira de 2013, revela o contexto da colonização do Brasil na ótica do colonizador e do colonizado e a outra de 2016 mostra a arte modernista do Anglo-Irlândes e da francesa Marguerite Duas, ambos da mesma realidade artística, tem como objeto de arte, o rosto desfigurado. As questões citadas contemplam a pintura e a literatura na mesma situação-problema, do caderno amarelo. No percurso de 20 anos de aplicação das avaliações do ENEM, apenas 7 questões, abordam o diálogo entre apintura e a literatura.

A primeira questão a contemplar as linguagens plástica e verbal, foi em 2002 com a questão de nº 46, retratando a pintura do espanhol Pablo Picasso a Guernica e o poema de Carlos de Oliveira, retratano a temática da Guernica. No ano de 2003 a questão de nº 63 aparece a pintura de Tarsila do Amaral, intitulada Operários, e cinco fragmentos de poemas modernistas, no período de 2005, segue diferentes obras de Cândido Portinari, com a temática da série Retirantes e um trecho do poema dialogando com a vida sofrida dos retirantes.

Em 2009 com a restruturação do novo ENEM o enunciado nº 113, vai evidenciar uma obra do artista holandês Albert Eckhout, retratando uma figura indígena, com o título Índio Tapuia, em diálogo com o fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha. A pintura de 2012 é do italiano

RafaelloSanzio, intitulada A mulher com o unicórnio e o poema de Camões. A organização dos textos I e II da questão 97 de 2013, do brasileiro Cândido Portinari coma tela O descobrimento, mais uma vez a literatura de testemunho de Pero Vaz de Caminha aparece nas questões E a última situação-problema revela o diálogo da pintura com a literatura, ao longo dos 20 anos de ENEM, foi a questão de nº 129 no ano de 2016 com a obra do pintor Anglo-Irlândes Francis Bacon com a tela Três estudos para um autorretrato e com o texto verbal do romance O amante, da francesa Marguerite Duras.

Essas duas linguagens demonstradas nas questões são analisadas na ótica da semiótica discursiva, de Greimase tem como ponto de partida os estudos de Lúcia Teixeira.Ao se direcionar as artes plásticas, a semiótica discursiva, visa se apropriar com as individualidades do discurso plástico. A materialização da análise da arte plástica, se concretiza a partir das interações entre as linhas, as cores, os volumes, a incidência da luz sobre um determinado ponto da pintura, ou em um espaço construído, a matéria do discurso plástico, é o visual, que pode relacionar tanto ao aspecto pictórico como procedimento, quanto ao visual como instrumento do sensível.

2. Trajetória histórica do ENEM: 1998–2018

Em 1998, foi aplicada a primeira avaliação do ENEM, e esse período marca a restruturação do ensino médio, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996).

De acordo com os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, teve sua estruturação da primeira edição em um caderno de 63 questões interdisciplinares, orientadas por competências e habilidades. As provas foram aplicadas em 184 municípios brasileiros, incluindo todas as capitais e municípios com um quantitativo significativo com matrículas de ensino médio. Ampliando as informações a respeito desse momento inicial do ENEM, conforme o INEP (2018).

> O Enem foi uma proposta inovadora pelo caráter transdisciplinar e pela ênfase na avaliação de cinco competências e 21 habilidades do cidadão ao término da educação básica. Já em sua concepção, propunha-se a oferecer parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Tinha participação voluntária e permitia que os re-

> sultados individuais fossem utilizados como modalidade alternativa ou complementar aos tradicionais exames de acesso ao ensino superior. Desde a primeira edição a maioria dos participantes (157 mil pessoas se inscreveram em 1998) teve direito a isenção da taxa de inscrição, prática que permanece até os dias atuais. (INEP, 2018)

O número de inscrito no primeiro ano de aplicação do ENEM, foi limitado em comparação ao ano de 2018, período em que as avaliações completou 20 anos. O (INEP, 2018), divulgou o número de inscrito, chegando a marca dos "6.774.891 inscrições e 5.513.662 (81,3%) participantes confirmados para as provas de 4 e 11 de novembro de 2018", uma quantia expressiva em relação ao número de candidatos do primeiro ano do ENEM. Essa representação numérica de inscritos em 1998, é justificado por diversos motivos, aplicação ser apenas nas grandes cidades e capitais, e por ser alicerçada nos seguintes objetivos, lançados na Portaria do MEC 438/1998:

> Artigo 1º – Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
>
> I – conferiraocidadãoparâmetroparaauto-avaliação,comvistasà continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
>
> II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensinomédio;
>
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educaçãosuperior;
>
> IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

De acordo com os objetivos traçados pela Portaria 438/1998, foi usado como termômetro para autoavaliação dos discentes concluintes do ensino médio da educação básica. Servia para geração de dado de referência para o governo federal e as Instituições de Ensino Superior, a respeito da qualidade do Ensino Médio. Dessa forma as notas eram analisadas com um perfil individual e para a rede, sem aplicabilidade para ter acessar ao ensino superior ou aos projetos do governo federal, lançados posteriormente.

Ao longo de 20 anos, depois da primeira aplicação do ENEM, aconteceram diversas alterações, a produção dos itens, das provas, a organização da aplicaçãoe com a evolução da sociedade nesse percurso de 1998–2018, foram responsáveis na orientação no processo de transformação da realidade do ENEM.

Diversas foram as alterações, conforme se observa o quadro histórico do ENEM, desde sua segunda edição em 1999, ano em que a prova passar a ser critério de acesso ao ensino superior, sendo as primeiras a PUC-RJ e a Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. Outros momentos significativos foram nos períodos de 2005 ano de criação do programa Universidade para todos – ProUni, criado para conceder bolsas de estudos parciais e integrais, a partir dessa iniciativa, houve um aumento significativo no número de inscrito. Em 2009 com a nova restruturação do ENEM a estrutura da prova se organizou em torno das áreas do conhecimento: ciências humanas; ciências da natureza; linguagens e códigos; e matemática. Dessa formas as questões assumiram um caráter mais complexo e as situações-problemas mais longa e com um perfil interdisciplinar. E as mudanças não pararam nesse percurso, e essas alterações vem agregando oportunidades de igualdade a classe estudantil brasileira.

3. As contribuições da semiótica discursiva nas situações-problemas das questões do ENEM

Lúcia Teixeira no artigo "Para uma Leitura de textos visuais" inicia seu texto citando o escritor italiano Ítalo Calvino. Ele retrata de forma poética como é necessário a passagem por um percurso amargo, doloroso e sofrido no momento da criação literária, porque é na experiência dos desamores, que se constróis uma realidade compreensível, sustentada em um misto de sensações, para assim selecionar uma maneira para lidar com o imprevisto sem se abalar por ele. Esse desdobramento do autor acontece porque é estabelecido uma relação de intimidade com a materialidade dos livros e da escrita.

Conforme a visão de Calvino sobre o processo de criação, o autor "transcende", sai de um contexto confortável para um outro plano mais conflituoso, nos parece que somente com a passagem desse estágio, ele consegue se apropriar com veemência das palavras, sem sofrer danos. Constantemente, bulamos as nossas sensações conflituosas, porque damos forma aos objetos/signos inteligíveis. As mais variadas manifestações artísticas são maneiras do sujeito marcar sua significância no mundo como a música, pintura, a dança, e a palavra. Diante dessas várias formas de reexistir no espaço que ocupamos, somos sujeitos caracterizados pela linguagem verbal. Em razão dessa projeção verbal em que o homem se firma no mundo porque

> Inventamos teorias para compreender a aventura humana. Falamos e

> falamos, escrevemos e lemos, quase sempre esquecemos de olhar. Movemos os olhos ocidentalmente da esquerda para a direita e na superfície branca do papel vamos juntando letras, formando palavras, buscando sentidos. (LÚCIA, 2002, p. 1)

Com os olhos sempre dispostos ao verbal, com pouca sensibilidade para percepção do mundo sensorial, o sujeito em sua maior parte do tempo estão mergulhados, embebidos pelo discurso verbal que confunde a visão, essa cansada da linguagem escrita. O ato de nomear as coisas, em especial, a arte seja ela uma fotografia, pintura ou uma escultura, por exemplo a obra de Michelangelo, intitulada Davi, foi a primeira escultura nu, inspirada na ideia helenística, causa estranheza a sociedade, por estar despido. Esse sentimento nos afasta da verdadeira função da peça artística.

As coisas/objetos do mundo são assimiladas como comportamentos de máquinas desenfreadas com o exercício de etiquetar e rotular, mecanizando assim a nossa visão. Por isso, os momentos significativos da vidas são perdidos, a oportunidade de criar e recriar espaços em que as palavras ocultam, inviabilizando, de confrontar os sentidos imprevistos. Para a pesquisadora Lúcia (2002), ela compreende que a:

> [...] semiótica é um percurso para a produção de sentido um processo de desnudamento e destruição da forma, é ter como ponto de partida do elemento do mais complexo para o simples e do concreto para o abstrato, é desfazer-se da iconicidade da representação e também firmar na extensão do papel o traço que quebra o contínuo. (LUCIA, 2002, p. 2)

Para a leitura do texto visual, é válido considerar que o plano do conteúdo está relacionado a materialidade, por exemplo de um material plástico, portadora de significado. A semiótica plástica, analisa sistemas semí-simbólicos, estudo desenvolvido por Greimas e Courtés, com base no pensamento de Hjelmslev do sistema de símbolos. Esses sistemas dialogam, conversam entre si, através do plano de expressão e do plano de conteúdo.

Com base em Thurlemann (In: GREIMA; COURTÉS, 1986) para os sistema de símbolos, a semiótica aponta para uma concordância entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, já os sistemas semióticos são definidos pela oposição entre os dois planos. Agora os sistemas semi-simbólicos são definidos como sistemas que existe uma correlação entre os dois planos, não necessariamente uma conformidade. Nessas configu-

rações os pontos se divergem e convergem para restruturação do sentido. Por isso o estudo, distingue as categorias das linguagens verbais e visuais.

Com essas diversas possibilidades de leituras do texto visual e verbal, a semiótica é uma teoria aplicável as questões do ENEM, porque em uma trajetória de 20 anos, as situações-problemas dos cadernos de linguagens, códigos e suas tecnologias contemplaram nesse percurso um total de 139 questões com o usodo multimodal/sincrético.

- Tirinhas: 40
- Placas/ capas de jornal /capa de CD: 19
- Pinturas25
- Fotografias: 20
- Campanhas publicitárias: 28
- Charges:7

Existe uma variedade de gêneros textuais, presente nas questões do ENEM, a teoria da semiótica é aplicável para analisar as questões em que se tem a interaçãodo visual com o verbal, porque esse estudo se encarrega de entender o processo de produção de sentido, tanto do texto visual, quanto do verbal.Na metodologia de análise na perspectiva da semiótica é um movimento de desfazer, através do qual se perde a ideia de unidade da criação para a uma unidade total de interpretação.

4. Análise do corpus

As questões analisadas são recortes de momentos distintos, sendo a primeira de 2013, a questão de nº 97 e a 129 de 2016, ambas apresentam a pintura e um fragmento literário, compondo o enunciado. E a semiótica discursiva é a teoria usada para alicerçar as análises a seguir:

QUESTÃO 97/2013

Texto I

Andaram na praia,quando saímos,eram outo ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer

coisa que lhes davam. [...] Andavam todos tãobem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.

CASTRO, S. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento)

Texto II

PORTINARI, C. *O descobrimento do Brasil*. 1956. Óleo sobre tela, 199 x 169 cm Disponível em: www.portinari.org.br. Acesso em: 12 jun. 2013.

Pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro, a carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Da leitura dos textos, constata-se que:

A) A carta de Pero Vaz de Caminha representa uma das primeiras manifestações artísticas dos portugueses em terras brasileiras e preocupa-se apenas com a estéticaliterária.

B) A tela de Portinari retrata indígenas nus com corpos pintados, cuja grande significação é a afirmação da arte acadêmica brasileira e a contestação de uma linguagemmoderna.

C) A carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dosnativos.

D) As duas produções, embora usem linguagens diferentes – verbal e não verbal –, cumprem a mesma função social eartística.

E) A pintura e a carta de Caminha são manifestações de grupo sétnicos diferentes, produzidas em um mesmo momento histórico, retratando acolonização.

A estrutura da questão 97, vincula-se ao eixo cognitivo III aponta que o avaliando deve "enfrentar situações-problemas (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema (INEP, 2009, p. 1). Esse eixo comum a todo as áreas, mostra os diferentes comportamentos que se busca em relação as questões do ENEM.

A aplicação da competência é da área 7, que visa "confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas" (INEP, 2009, p. 4). E integra a habilidade 22 "relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos" e a habilidade 23 "inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados (INEP, 2009, p. 4). Essas duas habilidades estão inseridas na mesma competência.

O verbo inferir, significa compreender e interpretar de maneira lógica, buscando informações para auxiliar na leitura. As inferências ultrapassam as relações estabelecidas entre as palavras dadas no texto, vão além, são os conhecimentos prévios, levando em consideração os aspectos socioculturais (DELL'ISOLA, 2001). As questões do ENEM, destacam as habilidades de leitura, como os sujeitos leitores se comportam diante dos textos, na construção dos sentidos, seja o texto verbal ou visual (RIBEIRO, 2006), essa noção se confirma nas competências e habilidades da matriz de referência do ENEM.

A teoria da semiótica discursiva se apropria de uma metodologia adequada para analisar os dois textos de apoio da questão 97 do caderno amarelo, porque no texto literário ocorre o processo de figurativização, auxiliando na projeção imagética do leitor, e dialoga com a pintura que reafirma as pinceladas de Cândido Portinari, porém projeta a figurativização explícita na concepção do colonizado.Aplicação dascompetências e habilidades da área de Linguagem, códigos e suas tecnologias proposta pela matriz de referência do ENEM, é a competência 7 e habilidade 22, quando destacam a presença do verbal, visual ou outras manifestações de linguagens, através da colocação, "diferentes textos".

A organização da questão segue uma ordem não linear em que o direcionamento da pergunta é feita, somente após apresentação do texto I (trecho da carta de Pero Vaz de caminha), tem como suporte de gênero textual a carta testemunho-histórico e do texto II (a obra de Cândido Portinari, O descobrimento do Brasil) a materialização do gênero textual se

configura na plasticidade da pintura. O avaliando para resolver a situação-problema, deve perceber o diálogo existente entre esses dois textos, o verbal e visual, mobilizando seus conhecimentos prévios em relação ao momento histórico, e diferenciando os gêneros textuais apresentados nos textos de apoio.

O texto I – fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha, traz o olhar do colonizador em relação aos povos nativos, o português narra suas impressões sobre os numerosos índios que se aproximam da margem do mar para observar as embarcações dos portugueses, esses com seus instrumentos de caça, como flechas e arcos, de acordo com a descrição os nativos, trocaram seus pertences, por bugigangas trazidas pelos portugueses. Na carta é usado o termo "bem-dispostos" para referir a seus corpos bem delineados ou até mesmo por andarem nus, e os índios são adjetivados com o termo galantes, dando ênfase a beleza corporal, assim como as pinturas feitas em seus corpos.

No texto II – temos a linguagem visual com a pintura de Cândido Portinari, intitulada "O descobrimento do Brasil", é colocado em destaque a euforia, e agitação dos nativos com aproximação das caravelas. O artista faz uma reconstrução da cena, tendo como referência a carta de Pero Vaz de Caminha, retratando a movimentação dos nativos ao avistarem os navios.

Ambos os textos apresentam momentos sobre o descobrimento do Brasil, no entanto em perspectivas distintas, o primeiro na concepção do colonizador, um olhar eurocentrista, e no segundo os indígenas é plano central da pintura, nativos curiosos e assustados com a chegada das caravelas.

A pintura de Cândido Portinari, O descobrimento do Brasil, retoma a carta de Pero Vaz de caminha, porque os dois textos tematizam um dado momento histórico. É relevante notarmos a maneira como a carta se apropriou da descrição, conferindo um efeito icônico ao discurso, assim atribuímos uma qualidade figurativa instaurada nas palavras. Sobre essa relação entre o relato e a pintura, Teixeira (1998) revela:

> [...] a irrecusável contribuição dos estudos sobre a plasticidade para a reflexão a respeito da produção de sentido. Seja na materialidade do traço a nanquim no papel, do óleo construído na tela a cor e o espaço, ou da palavra figurativizando o mundo no discurso, os mecanismos plásticos de representação estão na origem do destino humano de existir na linguagem, desde que a primeira mão de um homem foi contornada na pedra. (TEIXEIRA, 1998, p. 47)

A construção da figuratividade criada a parti dos elementos textuais no fragmento da carta, permitiu ao artista com suas pinceladas restabelecer em sua arte novos sentidos, por meio das descrições feita pelo testemunho do português. Observamos o trecho da carta e a arte do pintor, na concepção do plano do conteúdo que os textos visual e o verbal revelam a mesma realidade, porém com intencionalidades distintas, em decorrência do momento de produção, dos enunciadores, dos objetivo com que foram produzidos, no caso dos relatos do português se veste numa projeção de dominação, já a do artista se insere em uma atmosfera de reflexão, estabelecendo o espanto dos índios com a chegada dos portugueses em suas terras.

Para Teixeira (2002) "Ler o texto visual é sempre considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade significa". Assim seguimos a metodologia de análise para a leitura de textos visuais, conforme Teixeira (2002) que segue na tela de Cândido Portinari. Temos na categoria cromática a presença da cor opaca, no tom terroso, sendo predominante tanto na representação das figuras masculinas que aparecem na pintura, quanto do chão em que esses se firmam, porque é sua terra, seu território. A luminosidade se realiza no azul do mar e do céu.

Outro critério para análise é a topológica, porque índios aparecem como ponto central, e surge no quadro apenas uma caravela, em razão do que se quer destacar não é o português, mas a inquietação desses nativos, perceptível nos movimentos dos braços para o alto e alguns com as mãos nos rostos, mostrando suas emoções. A categoria eidética conversa com a topológica, indicado na numerosidade, configurado na composição diagonal do desenho, que inicia desde o índio que está de cócoras até os nativos que estão em pé com as suas flechas nas mãos, trazendo a noção de infinitude desses nativos. Na questão não conseguimos percebermos as cores, no entanto detalhamos para que a produção de sentido, seja realizada com eficiência.

QUESTÃO 129/ 2016

Texto I

BACON, F. Três estudos para um autor retrato. Óleo sobre tela, 37,5x31,8cm (cada),1974. Disponível em: www.metmuseum.org. Acesso em: 30 maio 2016.

Texto II

Tenho um rosto lacerado por rugas secas e profundas, sulcos na pele. Não e um rosto desfeito, como acontece com pessoas de traços delicados, o contorno é o mesmo mas a matéria foi destruída. Tenho um rosto destruído.

DURAS, M. **O amante**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

Na imagem e no texto do romance de Marguerite Duras, os dois autorretratos apontam para o modo de representação da subjetividade moderna. Na pintura e na literatura modernas, o rosto humano deforma-se, destrói-se ou fragmenta-se em razão

A) da adesão à estética do grotesco, herdada do romantismo europeu, que trouxe novas possibilidades derepresentação.

B) das catástrofes que assolaram o século XX e da descoberta de uma realidade psíquica pela psicanálise.

C) da opção em demonstrarem oposição aos limites estéticos da revolução permanente trazida pela arte moderna.

D) do posicionamento do artista do século XX contra a negação do passado, que se torna prática dominante na sociedade burguesa.

E) da intenção de garantir uma forma de criar obrasde arte independentes da matéria presente em sua históriapessoal.

A questão acima é a 129, de 2016 do caderno amarelo do ENEM, os dois textos apresentam a produção de autorretratos, representados em distintas configurações. Sendo o texto I uma arte pictórica do inglês Francis Bacon, pintada em 1974, e o texto II é um fragmento do romance da francesa Marguerite Duras. Esses se inserem no contexto artístico modernista que projeta a figura humana em um plano de destaque, com traços de deformações.

O enunciado motivador para resolver a situação-problema, esclarece que a linguagem visual, sendo a pintura de Francis Bacon e o texto literário da autora Marguerite Duras são autorretratos, representatividade da subjetividade moderna. A exigência para solucionar a situação-problema é saber por quais razões os rostos são deformados e fragmentados, e a assertiva relacionada ao questionamento feito é a letra B. Essa alternativa coloca as "catástrofe que assolaram o século XX e da descoberta de uma realidade psíquica pela psicanálise" (ENEM, p.15, 2016), direciona o candidato a ter conhecimento a respeito do momento de produção das artes apresentadas na questão.

A pintura e a literatura no período do século XX são afetadas de forma intensa por fatos revolucionários. É viável associar os rostos desfigurados e fragmentados, tanto na obra de Francis bacon e o texto de Marguerite Duras, por dois motivos: as grandes guerras e revoluções e seus impactos devastadores, e a descoberta de uma realidade do psíquico interior e subjetivo, alinhado nos estudos de Sigmund Freud. São essas faces deformadas e contorcidas projetam o verdadeiro reflexo da alma dilacerada, típico pensamento propagado na modernidade.

Dentro da análise da matriz de referência do ENEM, a organização da questão dialoga com a competência da área 4 – que busca "compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade" (INEP, p .4, 2009). E a habilidade aplicável é a de número 12 por "reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais" Com base nessa competência e habilidade, os dois textos referenciam um fazer artístico próprio do momento moderno, delineando uma ideologia espelhada nos fatos catastróficos do século XX, a subjetividade é a marca desses dois autorretratos, porque ambas produ-

ções revelam características específicas de seus contextos, que é a realidade moderna.

Diante do visual, expressa pelas pinceladas de Bacon e do verbal, representada no fragmento da obra de Duras, entendemos a construção da figuratividade, é a capacidade da linguagem de representar o mundo, de produzir imagens. Essa noção de figuração transpassa o texto verbal de Marguerite Duras, em que a descrição detalhada da feição de um rosto lacerado e desfigurado, é relatado com minúcias, "dando uma qualidade figurativa tão concreta que foi capaz de conferir ao texto verbal um efeito icônico de forte poder persuasivo" Teixeira (2001), é nessa escrita que a composição da imagem facial deformada, traz uma reflexão do atravessamento da alma, do interior.

A projeção dessa figura é concretizada ao mencionar o contorno do rosto que é o mesmo, no entanto essa matéria está destruída. Assim a iconicidade que se molda nesse espelhamento retorcido do sujeito que se vê de forma defeituosa, com rugas secas e profundas, sanciona um reflexo negativo do seu próprio eu. A qualidade da narrativa aliada ao apelo da linguagem verbal , reflete a imagem de forma grotesca de si, através das suas qualidades sensíveis. Dessa forma o verbal iconiciza o não verbal, em relação a esse pensamento mencionamos Teixeira (2001).

> Observar a figuratividade como um efeito resultante da colocação da linguagem em discurso que confere especificidade ao modo de percepção do mundo pelo home. No discurso pictórico, no desenho, ou no discurso verbal, a credibilidade das representações está submetida à densidade das conexões estabelecidas entre as figuras. (TEIXEIRA, 2001, p. 419)

Na plasticidade do artista Bacon, temos a figurativização na representação da figura humana expressa na tela. Contudo esse sujeito é desconstruído, mostrado em três estados distintos, de metamorfoses, em que a primeira imagem revela um rosto com seus olhos bem definidos, porém a face direita de quem observa está com uma enorme "ferida". Já na seguinte um dos olhos foram "decepados", e um aumento considerável da mutilação da face direita, e no último um rosto descaracterizado.

Os autorretratos revelados nas linguagens visual e verbal, rompem com a concepção do narcisismo, da representação de si. Porque os contornos disformes faciais das duas linguagens, lançam uma ruptura da estética formal, é na fratura da continuidade dadas nos traços violentos e grotesco, é que vai provocar o estranhamento e o desconforto ao observador e ao leitor. Dando assim possibilidade da reconstrução do sentido, a partir dos elementos que constitui cada linguagem. Nessa conexão entre

o visual e o verbal que se entende o sincretismo na teoria da semiótica. Com base nos estudos semióticos, segundo (FLOCH, 2001, p. 9).

Para a semiótica, o sentido resulta da reunião, na fala, na escrita, no gesto ou no desenho, de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O *plano da expressão* é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O *plano do conteúdo* é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças às quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia ideias e discursos.

A relação estabelecida entre os dois planos na literatura de Duras, acontece nos escolhas lexicais, um fragmento repleto de adjetivos (lacerado, secas, profundas, desfeito, destruído) teremos o plano da expressão, em consonância com o plano da conteúdo viabiliza a discursivização articulada nessa organização dos termos, que nos faz pensar sobre o mundo. Na pintura de Bacon, os contornos e a ausência desses, as cores selecionadas articulam entre si, produzindo e reconstruindo sentidos.

Na leitura do texto visual, as categorias de análise, é necessário um olhar cuidadoso ao observar os objetos plásticos, porque implica em fazer escolhas que destaquem, isoladamente ou em grupo, as categorias . Sendo a primeira as cromáticas, nelas são observadas as várias possibilidades de combinações de cores, na tela de bacon os tons avermelhados espalhados por toda parte do rosto, em contraste com as matizes arroxeadas nos contos da boca e dos olhos. Essas cores estão em lados opostos do círculo cromático, evidenciado a explosão de sentimentos dolorosos, em diálogo com as formas defeituosas da face, dessa pele rasgada, em processo de decomposição, nesse sentido temos as categorias eidéticas, destacam os convexos e côncavos, esses dão forma ou deformam o objeto plástico, no caso da obra de Os três estudos para um autorretrato, os convexos, isto é, os contornos se deformam ao passo que a imagem avança para a tela seguinte, sendo que essa pintura é uma sequência, uma metamorfose de um rosto passando por um processo de desfiguração.

5. Considerações finais

A presença do visual e da literatura nas questões selecionadas para análises, mostra um perfil de exigência não interpretativo tanto das pinturas, quanto dos textos literários. Isso indica um nível de esforço de

leitura superficial dos textos visuais e verbais das questões apresentadas, na própria situação situação-problema, já tem um referencial de alguns pontos específico da arte exposta, localizando o movimento artístico, traçando as ideologias contempladas nesses textos.

O enunciado da questão 97/2013, exige apenas identificação do gênero textual, em que a carta de Pero Vaz de caminha pertence e a intenção do artista ao projetar os nativos presenciando a chegada dos portugueses. Nesse caso ao observar a tela, a interpretação é um nível a ser trabalhado para alcançar o objetivo da situação-problema, porque a produção da pintura é realizada a parir do olhar do colonizado, então a projeção ideológica é direcionada para um patamar de criticidade em relação a carta do colonizador.Na situação-problema 129/2016 a tela de Francis Bacon, com o título Três estudos para um autorretrato, não estabelece o nível de leitura e interpretação, pois saber somente identificar os acontecimentos históricos do contexto de produção, são suficientes para resolver o enunciado.

No caderno do (DAEB, 2018, p. 14) diretoria de avaliação da educação básica, ressalta sobre as diversas saberes que são abordados nas questões do ENEM, desde sua primeira aplicação.Entre os conhecimento contemplados, "as manifestações artísticas, os meios de comunicação, as línguas, a ética, a política e os valores, traduzidos nos conteúdos formais da linguagens, Artes, Ciências Humanas, Ciências Naturais e da Matemática, constituem-se em um conjunto de condições à construção do conhecimento".

Todos esses saberes propostos nas questões, contempla uma área do conhecimento, mesmo que no caso das manifestações artísticas, em especial a pintura em diálogo com a literatura, não sejam explorados em suas minúcias, os sentidos produzidos em sua maioria, segue a perspectiva histórica e teórica, ,limitando os espaços da interpretação, mas a pintura em consonância com a literatura está presente nas avaliações desde 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 out 2019.

BRASIL. *Portaria MEC nº 438*, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 22 de Outubro 2019.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura*: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: Significação: In: *Revista Brasileira de Semiótica*. Araraquara: Centro de Estudos Semióticos A. J. Greimas, n. 4, 1984.

GREIMAS, COURTES. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, s.d.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Exame Nacional do Ensino Médio*: Relatório Final 98. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207>. Acesso em: 20 set. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISASEDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *ENEM 2016*: resultado individual. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2016/apresent acao_final_resultados_2016.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório pedagógico*: Enem 2011-2012. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http:// www. publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1401>. Acesso em: 15 set2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MEC e Inep anunciam mudanças no exame em função de consulta pública. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/mec-e-inep-anunciam-mudancas-no-exame-em-funcao-de-consulta-publica/21206?inheritRedirect=false>. Acesso em: 18 set. 2019.

RIBEIRO, A. E. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. In: *Anais... do XI Simpósio Nacional de Letras e Lingüística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia, nov. 2006.

TEIXEIRA, Lucia. A leitura dos textos visuais. In: *9º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*, 2002, São Paulo. Congresso Brasileiro de Língua portuguesa, 9; Caderno de Resumos. IL-PUC/SP. São Paulo: Instituto de Pesquisas Linguísticas sedes Sapientiae, 2002. V. 1. p. 1-8.

_____. Um rinoceronte, uma cidade: relações de sentido entre verbal e visual. Gragoatá (UFF), Niterói, V. 4, p. 47-56, 1998.

_____. Sou eu então pintura: em torno de autorretratos de Iberê Camargo. In: *Alea*, V. 7, n. 1, p. 123-38, 2005.

_____. Tarsila do Amaral, musa do modernismo. In: *Itinerários* (UNESP), Araraquara, V. 14, p. 43-57, 1999.

A PROBLEMÁTICA DA *FAKE NEWS*

Katia Valentina Escobar Gimenez (UEMS)
valentinacrams@gmail.com
Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira (UEMS)

RESUMO

Na sociedade atualvem sendo travada uma guerra de informação, contra informação e desinformação. Esse fenômeno é global e campo fértil para disseminação das famigeradas *Fake News*, termo inglês utilizado para denominar notícias falsas. Uma notícia falsa em regra pode afetar todos objetos possíveis tais como: indivíduos, empresas, governos etc. A propagação de uma notícia falsa na rede mundial de computadores, pode causar prejuízos irreparáveis. Na sociedade onde o conhecimento é poder, as informações têm impacto e influência na vida de milhões de cidadãos em todo o mundo, podendo tanto destruir quando elevar, indivíduos, empresas, organizações ou governos em instantes, pois as tecnologias de informação e comunicação contribuíram e potencializaram a manifestação da globalização. Os novos meios de intercomunicação em massa, permitiram que a informação seja propagada a bilhões de pessoas em segundos, sendo este evento intensificado pelas redes sociais, aplicativos, e outras ferramentas de intercomunicação. Nesse contexto uma má informação pode causar prejuízo não só no local de sua origem, mais em todo o globo. Portanto é imprescindível identificar e analisar os impactos gerados pelas F*ake News*, bem como apresentar meios de combate a sua propagação, determinandosua origem, reflexos, influências e consequências. O presente estudo para alcançar esta finalidade, deverá ter uma pesquisa baseada no método qualitativo, onde a sua finalidade é aplicada, isto é, pode ser colocado em prática. Os objetivos são explicativos, ou seja, sistematizado de modo a compreender as causas e efeitos do fenômeno em questão, utilizando ainda o método hipotético dedutivo e as pesquisas tanto bibliográfica quanto documental.

Palavras-chave:
Notícia. Informação. *Fake News*.

ABSTRACT

Today's society has been waging a war of information, against information and misinformation. This phenomenonis global is an ideal field for the dissemination of families "Fake News", an English termused to call false news. False news as a rule can affect every possible object such as: individuals, companies, governments, etc. The spread of false new son the world wide web can cause irreparable damage. In a society where know ledge is capable, information affects and influences the lives of millions of citizens around the world, can be destroyed when elevators, companies, companies, organizations or governments in a moment, because information and communication technologies contributed and potentiate a manifestation of globalization. The new mass media allows information to spread to billions of people in seconds, and this event is intensified by social networks, applications and other intercom tools. In this context, bad information can cause damage notonly in its place of origin, but world wide. Therefore, it is essential to identify and analyze the impacts generated by "Fake

News", as well as to present methods to combat its propagation, determining its origin, reflexes, influences and consequences. The present study to achieve this use, allows a research based on qualitative method, where its applicationis applied, can be putin to practice. The objectives are explanatory, iesys tematized in order to understand as causes and effects of the problem in question, also using the hypothetical deductive method and both bibliographical and documentary research.

Keyword:
Information. News. Fake News.

1. Introdução

A sociedade atual devido ao aumento exponencial das tecnologias de informação e comunicação é classifica por diversos autores e organizações como "sociedade da informação", "sociedade do conhecimento", "nova economia" etc.

As ferramentas tecnológicas possibilitaram ultrapassarmos as barreiras geográficas, permitindo a interação com qualquer ser humano do planeta em tempo real, esses avanços permitiram-nos vivenciar o conceito da "Aldeia Global", termo criado em 1960 pelo filósofo canadense Marshall Mcluhan, então professor da Escola de Comunicações da Universidade de Toronto. O mundo moderno mediante seu progresso tecnológico, possibilitou uma interação instantânea entre indivíduos, permitindo além disso a realizações de diversas operações por meio da rede mundial de computadores, sendo possível realizar praticamente quase todos os atos da vida civil por meio da internet.

Essa evolução cibernética trouxe consigo novos paradigmas de comportamento como por exemplo a propagação e o consumo de dados e informações em larga escala pelos cidadãos.

O novo modelo de interação onde o conhecimento é poder, fez com que a informação pudesse interferir na política, economia, religião e todos os setores centrais da sociedade, sendo assim, dado a sua grande importância na condução de diversos assuntos tanto locais quanto mundiais, diversos setores tem feito o uso dessa técnica para alcançar seus objetivos.

Hodiernamente em nossa sociedade vem sendo travada uma "guerra" e o armamento utilizado é a informação a contra informação e a desinformação. Nessa batalha digital as denominadas *fake News*, isto é, termo em inglês denominado para designar as notícias falsas, tem ganhado notoriedade mundialmente pelo seu poder destrutivo.

No mundo diversas pessoas, governos, empresas, organizações em geral sofreram com impacto das notificas falsas, que interferiram desde coisas mínimas como receitas até nas eleições da nação mais poderosa do mundo, o Estado Unidos. Dada a importância e impacto que as "fake News" exerce direta e indiretamente na vida de bilhões de pessoas é imprescindível estudar esse fenômenoidentificando e analisando os seus, bem como apresentar meios de combate a sua propagação, determinando sua origem, reflexos, influências e consequências.

2. Referencial teórico

As *fake News*, em português notícias falsas, são tão antigas quanto as verdadeiras, contudo a expressão se generalizou em novembro, o mês da eleição presidencial norte-americana de 2016. De origem tão longínqua, observamos então que a mudança na dimensão de sua importância reside na massificação e propagação aliada à disposição dos interlocutores em aceita-las e compartilha-las. A partir das *"Fake News"*, temos questão da pós-verdade a qual nos termos de Nietzsche, declarava "não há fatos, apenas versões". Essa é a base das notícias falsas e boatos, eles estão atrelados não há fartos, mas ao que aparentemente são fatos, quando na verdade são engano que carrega consigo uma ideologia, desejo, objetivo de denegrir alguma pessoa ou organização. Contudo, nos tempos modernos esse fenômeno só pode ser compreendido a luz de dois conceitos aclarado pelo filósofo Pierre Lévy, francês radicado no Canadá, um dos maiores expoentes no campo de estudos da mídia cibernética. Lévy afirma:

> O termo [ciberespaço] específica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Evidentemente, que essas mudanças encurtaram as distancias e o processo tecnológico nos condicionou a uma situação denominada pelo filósofo canadense Herbert Marshall McLuhan, com "Aldeia global", onde vivemos num mundo sem fronteiras. Esse mundo sem fronteiras e de sensação de falso anonimato é propicio para a propagação de notícias falsas, inverídicas, boatos, rumores e etc.

As facilidades do acesso a informação permitiram um crescimento

exponencial das noticias falsas como salienta os autores de Cultura da Conexão, "a propagabilidade se refere aos recursos técnicos que tornam mais fácil a circulação de algum tipo de conteúdo em comparação com outros" (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 26-7). Com isso, ficou extremamente simples um dado chegar a qualquer ponto do globo, pode-se atingir todas as localidades mundiais por notícias em vídeos, imagens ou textos, com a falsa sensação de ser anônimo, devemos estar alerta com o que compartilhamos e disseminamos em rede para não sermos penalizados. Os prejuízos causados pelas disseminações de conteúdo falso na redes socias e aplicativos de comunicação só não são maiores porque grande parcela da sociedade da preferência a televisão, que por sua vez da prioridade a imagem com objetivo de causar impressão nos telespectadores, diferentemente dos conteúdos em rede, conforme observamos:

> A televisão dá prioridade ao componente visual, de maneira a causar-fascinação ao público. Ela aumenta o peso da imagem em relação ao valor apalavra. E o telespectador decodifica, mais facilmente, os códigos visuaisdo que os verbais. Se alguém diz que "isso apareceu na TV", o outro aceita, passivamente, a situação como um fato real: "Se apareceu na TV, entãoaconteceu". (PORCELLO, 2006a, p. 82)

Embora os meios de comunicação televisivo sejam tendenciosos nas suas informações veiculando as notícias de acordo com as suas políticas e interesses:

> Os meios de comunicação, e, em especial, a TV nos dizem o que lembrar e o que esquecerem. Mostram o que querem lembrar e escondem o que querem que o povo esqueça ou nunca fique sabendo (MUSSE; MAGNOLO; VIANA, 2017, p.10).

No entanto diante das potencialidades da *internet* e consequência perda de espaço da televisão ela vem se adaptando as novas tecnologias:

> Diante deste cenário, as emissoras de televisão brasileiras, e, particularmente a emissora que busca manter a primazia da audiência, a rede Globo de Televisão, tem procurado se adaptar, não só por meio do uso técnico das novas tecnologias, mas também com a reconstrução da forma de produzir e apresentar o telejornalismo. Essa percepção já levou a emissora à implantação do SAI (Sistema de Apuração da Interatividade), que assegura a transmissão das informações que chegam à emissora, mas as maiores mudanças incluem a própria percepção dos produtores sobre o telejornalismo. Neste novo contexto está claro que novas mudanças técnicas/tecnológicas irão surgir de forma acelerada, mais uma vez mudando não apenas o telejornalismo, mas toda a ambivalência social no qual ele se insere" (TEMER, 2015, p. 176).

Porém, apesar dos avanços é muito improvável que a televisão alçasse o posto que outrora ocupava, sendo portanto o papel mais impor-

tante da internet e consequentemente dos meios digitais, por ser uma revolução sem volta, mesmo que o preço desse progresso seja a luta contra as famigeradas *fake News*, sendo que acerca deste assunto a Dra. Patrícia Peck, uma das mais conceituadas advogadas sobre crime digital no país, esclarece que há diversos projetos de lei com iminência de ser aprovado ainda antes das eleições de 2018. Nas palavras da Drª Patrícia Peck "Para que se possamos endurecer as penas e punir os indivíduos delituosos, que acreditam que a morosidade jurídica irá desencorajar a parte lesada a fazer valer seus direitos." Sendo esse um dos meios que o governo tem de contribuição de controle e repreensão as denominadas *Fake News*. A estudiosa do tema tem oferecido grandes e relevantes contribuições jurídicas para a solução do tema no globo.

3. Origem da Fake News

Muito embora as notícias falsas estejam nos holofotes como tema central de diversos debates devido a seu impacto e influencia na sociedade vigente, sua origem é tão antiga quanto a própriacomunicação, pois há registros que comprovam desde os primórdios o homem utilizar informações falsas com os mais variados objetivos.

Ao longo do tempo a história está repleta de casos de noticias falsas, a título de exemplo temos o emblemático caso do político e general romano Marco Antônio que cometeu suicídio influenciado por notícias falsas. Chegou-lhe à informação de que sua mulher, a Cleópatra havia cometido suicídio, e, portanto, ele fizera o mesmo.

O uso de notícias *fake* como forma de manipulação, pressão e interferência na vida tanto de cidadãos comuns como em governos não é algo incomum haja vista esse método ter sido empregado no curso daGuerra Fria, com o objetivo de confundir e induzir governos e órgãos de informações ocidentais ao erro, a união soviética difundiu uma série Diante da utilização da mídia para difundir suas informações falsas contra os adversários, temos algumas tão famosas que perduram até hojecomo no caso da operação INFEKTION, que atribuiu aos Estados Unidos a culpa pela "criação" da AIDS como forma de eliminação étnica:

> A Operação Infektion foi o caso mais espetacular entre as medidas ativas. Ela espalhou a teoria que o HIV surgiu de experimentos com armas biológicas conduzidos por agências governamentais. Essa era uma suspeita que já existia dentre a própria população americana – na década de 80, a doença afetava desproporcionalmente homens homossexuais, e a omis-

> são do governo Reagan influenciou o surgimento da teoria. A União Soviética apenas deu um empurrãozinho. A campanha da KGB foi conduzida em conjunto com a inteligência da Alemanha Oriental. Começou com uma carta anônima enviada ao Patriot, um pequeno jornal de Nova Delhi – depois foi revelado que o veículo era financiado pela inteligência soviética. Publicada em julho de 1983 sob o título "AIDS pode invadir a Índia: doença misteriosa causada por experimentos americanos", a carta apontava que a doença havia sido criada em Fort Detrick, antiga sede do programa de armas biológicas dos EUA. A notícia chamou pouca atenção. Mas, em outubro de 1985, o veículo soviético Literaturnaya Gazeta publicou a manchete "Pânico no ocidente ou o que está por trás da AIDS". Havia informações precisas sobre a doença e Fort Detrick, e citava a carta publicada no Patriot para ligar os pontos. Era o começo de um frenesi mundial. A atuação do biofísico Jakob Segal, ligado à inteligência da Alemanha Oriental, também impulsionou a teoria e deu autoridade científica a ela. Além de espalhar as suas teses para a mídia, Segal publicou, em 1990, um livro sobre a AIDs. Chamava-se Die SpurFührtinsPentagon ("AIDS – a trilha que leva ao Pentágono"). Enquanto isso, a máquina de propaganda soviética continuou a repetir e a espalhar o rumor em todos os meios possíveis – em transmissões de rádio, cartazes, folhetos. O esforço valeu a pena. A mídia do Terceiro Mundo divulgou amplamente a história, e veículos britânicos como o Sunday Express e o Daily Telegraph divulgaram as teses de Segal. Até nos Estados Unidos a teoria foi comentada por veículos como a CBS News e por críticos do governo e da CIA. Em 1987, a campanha soviética já havia atingido a mídia de 80 países, circulado em 200 veículos jornalísticos, em 25 línguas diferentes. "A campanha de desinformação da AIDS foi uma das mais notórias e mais bem-sucedidas campanhas soviéticas durante a Guerra Fria", afirmou Thomas Boghardt, historiador do US Army Center ofMilitaryHistory, para a BBC. E o sucesso do Projeto Infektion levou os soviéticos a expandirem e a mesclarem outras campanhas de desinformação com a campanha da AIDS. Em 1986, durante encontros de líderes mundiais em Harare, começou a circular a ideia de que a criação da AIDS pelos Estados Unidos era, na verdade, uma arma étnica contra os negros. Para dar força ao rumor, foram usadas "evidências", como o manual militar americano de 1975 – lá, é possível encontrar um trecho que afirma ser possível desenvolver armas étnicas, que explorariam as vulnerabilidades de grupos humanos específicos. (AVENTURAS NA HISTÓRIA, 2019, p.1)

Portanto observamos que a humanidade sempre esteve sujeita a noticias falsas desde os seus primórdios. O próprio livro de gênesis escrito por volta de 520 a.c já continha a informação de que a "serpente" utilizou de uma *fake News* para induzir Adão e Eva ao erro. Deixando de lado o caráter religioso do assunto e atrelando a tão somente a afirmação contida em um dos livros comprovadamente mais antigos do planeta, podemos constatar que a comunicação humana sempre foi influenciada e permeada de notícias falsas.

Tendo em vista que as *fake News* são tão antigas quanto o ato de

se comunicar do homem, em exame mais detalhado fica evidente que no mundo moderno seus efeitos e maléficos são potencializados pela rede mundial de computadores por meio das redes e suas ferramentas de interação sobre tudo as redes sociais e aplicativos de comunicação.

Por ultimo temos a *fake News* como um termo autoexplicativo, isto é, faz referência a mentiras como se fosse noticias factuais. Todavia o termo foi amplamente difundido em novembro de 2016 nas eleições presidencial do Estados Unidos. De lá para cá a o seu uso aumentou cerca de 365 % rendendo menções em dicionários de todo o mundo, inclusivo no Britânico:

> Fake News, notícias falsas, foi um termo amplamente usado por Donald Trump quando estava em campanha para a presidência, em geral para se referir a notícias negativas sobre ele, mas parece que o mundo inteiro passou a usar o termo. Em 2017, as menções a "fake news" aumentaram 365%. (BBC, 2017, p.1)

Nesse mesmo sentido é importante destacar que o termo está intimamente ligado ao presidente Donald Trump:

> Durante sua campanha para a presidência, Donald Trump acusou constantemente a imprensa de tentar prejudicá-lo espalhando "fake news" sobre sua carreira política e suas declarações. A expressão foi usada com tanta frequência, que o dicionário britânico Collis a escolheu como a "palavra do ano" de 2017. Apesar de se tratar, na verdade, de duas palavras, a expressão que significa "notícias falsas" em português ganhará um espaço nas páginasdo famoso dicionário em sua próxima edição. O Collins definiu o termo como "informações falsas, muitas vezes sensacionalistas, disseminadas como se fossem notícias". egundo a equipe que produz e elege as novas palavras do dicionário, o uso do termo "fake news" cresceu 365% no ano passado. Para a chefe de conteúdo do Collins, Helen Newstead, o termo contribuiu para "prejudicar a confiança da sociedade nas notícias". Trump usa constantemente a expressão, principalmente em seus tuítes, para se referir às notícias que o criticam de alguma forma. Algumas das reportagens apontadas por Trump durante sua campanha eram realmente falsas, mas muitas delas nunca puderam ser comprovadas ou acabaram sendo verdade.(VEJA, 2019, p. 1)

Sendo assim temos referências e menções que indicam provavelmente quando o termo foi criado ou utilizado pela primeira vez, sem, contudo, podermos definir com exatidão sua origem. Com relação a sua atual configuração, ou seja, o uso de forma massificada pelo uso de robôs, e agências especializadas em noticias falsas começaram em meados de 2014 e perdura até a atualidade com pico nas eleições.

4. Fake News no Mundo

As notícias Falsas na sua grande maioria possuem objetivos escusos e suas afirmações que podem ser desde boatos para prejudicar determinado individuo ou grupo, ou afirmações para colocar em xeque reputação de empresas, governos e outras instituições.

Tendo em vista que a propagação de noticias *fake* é fenômeno global e não local, ou seja, afeta todos os países do globo a FORBES realizou uma lista contendo os países mais exposto a esse tipo de informação:

> A auto exposição a notícias falsas é mais alta na Turquia, onde 49% dos entrevistados disseram que consumiram informações completamente inventadas. O número também é alto nos Estados Unidos (31%), embora não seja surpreendente, dado a explosão de fake News durante as eleições presidenciais de 2016 e sua prevalência desde então. Mais surpreendente é o baixo índice (15%) no Reino Unido se for levado em conta o nível de controvérsia em relação à desinformação durante a votação do Brexit no país. O Brasil aparece em terceiro no ranking, com 35%. relatório da Reuters deste ano teve como base um levantamento feito com 74 mil pessoas, em 37 países diferentes, com a seguinte classificação: México, 43%, Brasil, 35%, Estados Unidos, 31% Coreia do Sul, 30% Espanha, 29% Austrália, 25% Canadá, 19% Japão, 17% França, 16% Reino Unido, 15% Alemanha, 9%. (FORBES, 2018, p. 1)

Independentemente do país onde ocorra a propagação desse tipo de noticiahá duas motivações preponderantes sobre as demais, são elas a política e a econômica, conforme explica Rodrigo Ratier, diretor da Repórter Brasil e professor de jornalismo da faculdade Cásper Líbero:

> Jornalismo de qualidade é uma das armas nesse ecossistema novo que estamos vendo. Hoje existem quase dois bilhões de sites no mundo, e o número de usuários do facebook é 1,7 bilhão de pessoas. Há uma baixa capacidade de pessoas distinguirem o que é falso e verdadeiro, e um excesso de informações, afirmou Rodrigo Ratier, diretor da Repórter Brasil e professor de jornalismo da faculdade Cásper Líbero. Ratier apontou que existem duas motivações para as fakes news: a primeira é política. Grupos políticos e de interesse que têm como objetivo, sobretudo, difamar os adversários. A outra motivação é a econômica, em que não há o lado ideológico tão claro, mas se está interessado em pegar carona nos assuntos do momento para elevar o tráfego de páginas. (REPORTER BRASIL, 2019, p. 1)

É fato que informações falsas têm impacto e influência na vida de milhões de cidadãos em todo o globo, podendo tanto destruir quando elevar indivíduos, empresas, organizações ou governos em instantes devido a globalização através dos novos meios de comunicação em massa,

permitindo determinada informação ser propagada a milhões ou até bilhões de pessoas em questão de minutos, por meio da rede mundial de computadores, sendo esse evento é potencializado pelas redes sociais e aplicativos, fazendo com que certa informação possa causar prejuízo não só no local de origem mais no mundo todo. Somando se a isso cada uma dessas informações compartilhadas e disseminadas faz com que o os prejuízos se tornem exponenciais e o combate desse tipo de notícia seja demasiadamente complexo.

5. Fake News no Brasil

No Brasil há diversos casos de *Fake News* envolvendo autoridades, governo, empresas, pessoas e os mais diversos assuntos desde os mais simples aos mais graves. Essa realidade e fácil de ser constatada, pois em âmbito nacional temos o caso ocorrido no ano de 2014, onde A dona de casa Fabiane Maria de Jesus, de 33 anos, morreu após ter sido espancada por dezenas de moradores de Guarujá, no litoral de São Paulo, conforme noticiou o jornal G1 à época:

> A dona de casa Fabiane Maria de Jesus, de 33 anos, morreu na manhã desta segunda-feira (5), dois dias após ter sido espancada por dezenas de moradores de Guarujá, no litoral de São Paulo. Segundo a família, ela foi agredida a partir de um boato gerado por uma página em uma rede social que afirmava que a dona de casa sequestrava crianças para utilizá-las em rituais de magia negra. De acordo com familiares de Fabiane, após as agressões, ela sofreu traumatismo craniano e foi internada em estado crítico no Hospital Santo Amaro, também em Guarujá. Minutos após a agressão, a Polícia Militar chegou a isolar o corpo de Fabiane acreditando que ela estava morta após o espancamento. Na manhã desta segunda-feira, porém, a família recebeu a informação de que Fabiane não resistiu aos ferimentos e morreu. (ROSSI, 2014, p. 1)

A partir dessa ocorrência de morte de uma cidadã devido a uma noticia falsa o Brasil tem tido diversos caso gerado diversos prejuízo inclusive a morte de várias pessoas. Em caso recente que viralizou na cidade de Campo Grande, MS possuía o título: "Mulher e pega Vendendo Espetinho de Cachorro nas Moreninhas", a matéria apavorou os moradores da cidade, a notícia vinha com uma foto para dar mais autenticidade seguida da informação que a mesma seria a maior fornecedora de espetinho da cidade. Outra notícia *Fake* contemporânea está a relacionada a recente greve dos caminhoneiros, onde começou a circular em grupo de aplicativos de comunicação e rede sociais a volta da greve. Está boato, foi desmentido pelo jornal Campo Grande News pelo seu setor de "fact-

checking", vejamos:

> O movimento normal no anel viário de Campo Grande, em um dos pontos onde se concentraram boa parte dos caminhoneiros em greve, prova que mensagens que circulam pelo WhatsApp e outras redes sociais sobre a retomada da paralisação é uma notícia falsa. Movimento inicialmente contra a alta dos combustíveis, principalmente o diesel, a greve nacional durou 10 dias de 21 a 30 de maio. Confira mais detalhes no boletim de Mirian Machado. (MACHADO, 2018, p. 1)

O *fact-checking* termo inglês utilizado para se referir a checagem de fatos, isto é, um confrontamento de histórias com dados, pesquisas e registros, muito utilizado após o crescimento e utilização exponencial de notícias falsas. A ferreamente tem sido empregada em larga escala após as eleições do ano de 2016 para presidente dos Estados Unidos, onde houve diversos boatos relacionados ao então candidato Donald Trump e sua ligação com a Rússia para interferência nas eleições. No Brasil o serviço está em grande avanço e há diversas agências especializadas no assunto, agência de checagem de fatos como a boatos.org, aosfatos.com, agência lupa entre outras.

Dada a importância prática que o assunto tem gerado na politica e na vida em geral das pessoas no Brasil o congresso nacional e o senado têm discutidos a criação de leis para criminalizar a conduta de propagação de falsas notícias e responsabilização por criação de conteúdo.

Recentemente nesse seguimento o senado federal e a câmara de deputados instauraram a CPI Comissões parlamentar de inquérito da *Fake News* com objetivo investigar fatos ocorridos nas eleições presidenciáveis de 2018, assim como encontrar meios de combater seus efeitos e propagação.

6. As consequências da Fake News

Não há apenas um efeito resultante da propagação de noticias falsas, mas sim um conjunto de consequências gerando uma onda brutal de prejuízos, destruindo reputações, quebrando a confiança nas instituições por meio da desinformação organizada num processo de distorção em massa da realidade. Em seu livro a Morte da Verdade Michiko Kakutani expõe uma das consequências nefasta da Fake News:

> Entretanto, os ataques à verdade não estão limitados aos Estados Unidos. Pelo mundo todo,ondas de populismo e fundamentalismo estão fazendo com que as pessoas recorram mais ao medoe à raiva do que ao de-

> bate sensato, corroendo asinstituições democráticas e trocando os especialistas pela sabedoria das multidões. Alegações falsassobre as relações financeiras do Reino Unido com a União Europeia (em anúncios da campanha do partido Vote Leave num ônibus) ajudaram a mudar a votação em favor do Brexit; e a Rússia intensificou a propagação da sua dezinformatsiya durante as campanhas eleitorais na França, na Alemanha, na Holanda e em outros países, em esforços orquestrados de propaganda para desacreditar e desestabilizar democracias. O Papa Francisco nos lembra: "Não existe desinformação inofensiva; acreditar na falsidade pode ter consequências calamitosas.". O ex-presidente Barack Obama comentou que "um dos maiores desafios que temos em nossa democracia é o fato de não compartilharmos a mesma base de fatos" atualmente as pessoas estão "operando em universos de informação completamente diferentes". E o senador republicano Jeff Flake fez um discurso no qual alertou que "2017 foi o ano em que nós vimos a verdade objetiva, empírica, baseada em evidências ser mais agredida e atacada do que em qualquer outro período da história norte-americana, por meio das mãos da figura mais poderosa do nosso governo". (KAKUTANI, 2018, p. 13)

O autor claramente expressa a sua preocupação com as mudanças na percepção das pessoas que as notícias fraudulentas podem provocar ao trocar opinião de especialista pela sabedoria das multidões. O próprio STF Supremo Tribunal Federal abriu inquérito para investigar ataque a corte por meio de notícias falsas com o intuito de fazer pressão compelindo os Ministros a votarem de acordo com os interesses dos autores do ataque. Definitivamente grande são as implicações de uma notícia inverídica contra as instituições democráticas, pois elas têm o condão de criar uma sensação na população de que são verdadeiros os fatos ali narrados, promovendo o caos.

Além desses impactos mundo todo tem sofrido com a disseminação de conteúdo dessa natureza, temos acusação de pedofilia a donos de escola, lixamento de pessoas em São Paulo, Lixamento de pessoas no México, Lixamento de pessoas na Índia, como vemos esses casos a seguir:

> Nesse sentido, o caso da Escola de Educação Infantil Base, em São Paulo, é emblemático. Em 1994, duas mães fizeram boletim de ocorrência porque suspeitavam de que seus filhos de quatro e cinco anos sofriam abusos sexuais na escola. Para pressionar as autoridades policiais, chamaram a imprensa. Notícias em tom acusatório passaram a ser veiculadas, sem que houvesse a devida apuração e sem que se aguardasse o desenrolar das investigações. A opinião pública já havia feito o seu julgamento. Manchetes sensacionalistas tomaram conta das capas dos jornais de todo o Brasil e criaram um clima de caça às bruxas. A fachada da casa dos donos da escola foi pichada com acusações de pedofilia. O linchamento moral também atingiu os funcionários da escola, que chegaram a receber ameaças de morte por telefone. Resultado: a escola teve de ser fechada,

> pessoas perderam seus empregos e reputações foram arruinadas. Ao fim das investigações, ficou comprovada a inocência de todos os envolvidos, que foram devidamente indenizados por danos morais e materiais. Mas o estrago feito na vida dessas pessoas era irreparável[...]no dia 3 de maio de 2014, no Guarujá. Dois dias antes, um administrador de uma página de Facebook havia feito uma postagem alertando a população local sobre uma suposta mulher que sequestrava crianças para fazer rituais de feitiçaria. A postagem ainda incluía um retrato falado da suposta criminosa. Tudo fake news. Segundo a polícia, não havia nenhum caso de sequestro de crianças na cidade. Uma mulher de 33 anos, casada e mãe de dois filhos, foi identificada como a suposta sequestradora quando se dirigia à casa de suas primas no bairro de Mortinhos. O linchamento reuniu dezenas de pessoas e foi filmado por câmeras de celular. A mulher morreu dois dias depois. O meio de propagação do boato foi o WhatsApp. A mensagem, amplamente compartilhada, dizia que uma quadrilha de traficantes de órgãos vinha atuando no México e que nos últimos dias algumas crianças haviam sido encontradas mortas [...]No dia 29 de agosto de 2018, um estudante de direito e seu tio, um agricultor, foram ao centro da cidade para comprar materiais de construção, mas acabaram detidos pela polícia após serem abordados por moradores locais. Pessoas diziam que eles estavam envolvidos com o sequestro de crianças alardeado nas redes sociais. O boato de que dois integrantes da quadrilha estavam detidos na delegacia se espalhou rapidamente via WhatsApp e Facebook. Em pouco tempo, uma multidão se reuniu em frente à delegacia. Quando os dois homens foram liberados, a multidão os espancou e queimou vivos, tudo transmitido em livestream na internet. Nenhuma criança havia sido sequestrada. Nenhuma queixa havia sido feita. A notícia falsa gerou pânico e a generalização desse pânico levou pessoas a cometerem esse crime bárbaro. Quatro pessoas foram acusadas por assassinato e outras cinco por instigar o crime. “Nenhum caso de sequestro infantil foi reportado por aqui nos últimos tempos”, disse ao jornal The New York Times o porta-voz da polícia da vila de Ghatshila, localizada no estado indiano de Jharkhand. Mesmo assim, sete pessoas foram agredidas até a morte por multidões furiosas em maio de 2017 em Jharkhand, todas elas acusadas injustamente de sequestrar crianças. Mais uma vez, mentiras impulsionadas pelas redes sociais sobre quadrilhas de sequestradores de crianças levaram pessoas a fazerem justiça com as próprias mãos. Ruas foram bloqueadas por pessoas armadas. Houve abordagem de “pessoas estranhas” que andavam nas ruas. O clima de perseguição, originado em correntes de WhatsApp, mobilizou centenas de pessoas que promoveram dois ataques no estado de Jharkhand. Alguns acusados conseguiram fugir da fúria da multidão. Sete deles, pedestres inocentes, não tiveram a mesma sorte. Ao todo 20 pessoas, identificadas pela polícia local como autoras do crime, foram presas por assassinato. Os oficiais responsáveis pelas delegacias da região foram afastados de suas funções. (HYPERCULTURA, 2010, p. 1)

Outro setor que foi grandemente afetado pela propagação da desinformação foi o da saúde quando circulou mensagem pelas redes sociais atribuindo sintomas e até doenças nas vacinas indicada pelo ministério da saúde, como foi no caso da imunização contra a febre amarela:

> Ao promoverem a desinformação, as fakes news também podem ser uma ameaça à saúde da população. Esse debate veio à tona em 2018, quando o Brasil enfrentou o maior surto de febre amarela desde 1980, ano em que o governo iniciou o registro dos casos da doença. O maior alvo das notícias falsas foi a vacina. Uma das fake news dizia que a vacina poderia provocar autismo. Outra alertava para os riscos da pessoa contrair meningite. Correntes de WhatsApp recomendavam receitas naturais como formas alternativas de se prevenir da picada do mosquito. Um áudio em que uma suposta médica alertava para terríveis efeitos colaterais da vacina foi amplamente compartilhado [...] Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a vacinação é a via mais eficaz de prevenção da doença, cuja letalidade é alta. Mas a desinformação foi tanta que houve impactos negativos no número de pessoas imunizadas em 2018. É o que disse a epidemiologista franco-americana Laurence Cibrelus, que coordena o combate à febre amarela dentro da Organização Mundial da Saúde (OMS). Entrevistada pelo portal do G1 em maio de 2018, ela confirmou que as fakenews podem ter sido um dos fatores que levaram menos pessoas do que o esperado aos postos de vacinação naquele ano. Entre 1º de julho de 2017 e 28 de fevereiro de 2018, foram registrados no Brasil 723 casos da doença, com 237 mortes. (HYPERCULTURA, 2010, p. 1)

Como demonstrado as publicações falsas já gerou diversos prejuízos a governos, instituições, empresas e a sociedade em geral, portanto é imprescindível políticas de conscientização e combate para que o fluxo de informação se normalize, permitindo a plena democracia e o direito à informação da população.

7. Combatendo a Fake News

O combate as *Fake News* só deve ser eficaz, se for realizado em conjunto com a sociedade por meio da conscientização dos indivíduos pois o cidadão tem fração importante no consumo e disseminação de tais conteúdo. As empresas de tecnologia e os governos vem adotando medidas de contenção a propagação de tais materiais. O *WhatsApp* aplicativo de comunicação com mais de um bilhão de usuários fez uma atualização limitando o número de reenvio de mensagens passando de 20 para apenas 5, o seu objetivo é combater rumores, boatos e informações falsas:

> Com o objetivo de diminuir o compartilhamento de fake news, a partir desta segunda-feira (21/5), o aplicativo de conversas WhatsApp passará a limitar o número de mensagens reencaminhadas para, no máximo, cinco pessoas por vez. De acordo com os executivos da empresa, a medida é uma tentativa de combater a disseminação de informações falsas e rumores. "Estamos impondo um limite de cinco mensagens em todo o mundo a partir de hoje", disse Victoria Grand, vice-presidente de comunicações do WhatsApp, em evento na capital indonésia. Os usuários de dispositivos Android receberão a atualização primeiro, a partir desta segun-

> da, e logo após será disponibilizado para aparelhos Apple. Anteriormente, um usuário do aplicativo poderia reenviar uma mensagem para 20 outros usuários ou grupos. O limite de cinco reenvios expande para nível global uma medida que o aplicativo de mensagens instantâneas colocou em prática na Índia em julho, depois de rumores no aplicativo levarem a assassinatos e tentativas de linchamento. (CORREIO BRASILIENSE, 2019, p. 1)

Além do *WhatsApp* empresas do setor tecnológico como *Google*, *Facebook*, *Microsoft*, *Yahoo*, desenvolveram mecanismos auxílio na contenção das *Fake News*. Outro fator que se somou a essas medidas foi o surgimento das agências de checagem de informações, uma espécie de "Google apenas sobre notícias falsas", como é o caso das agências aos fatos, e boatos.org, agencia lupa, entre outras. ade e utilizado de ferramentas para combates as *Fake News*. O governo também tem criado canais para os cidadãos consultarem se determinada informação procede ou não, além de intensos debates para atualizar a legislação com o intuito de coibir a pratica de propagação de dados falsos. Nessa mesma esteira, cada cidadão pode contribuir com medidas simples como: checar se o site é verdadeiro e sua reputação, pesquisar se a notícia tem data e é recente, se tem autoria; pesquisar se a noticia é veiculada por outros jornais ou revistas, esta atento a notícias bombásticas ou inusitadas, nunca confiar em links compartilhados nas redes sociais sem antes fazer as devidas verificações, habitualmente ir ao site oficial de órgãos de notícias, pesquisar no *Google* para constar se as informações são verdadeiras, fazer consulta de determinada noticia em agências de checagem de fatos, são algumas das atitudes que auxiliam sobremaneira no combate a propagação de notícias falsas.

8. Considerações finais

A sociedade moderna à medida que evolui torna-se cada vez mais dependente da informação, são os bits organizados para processar os dados, os hipertextos, as informações nos seus mais variados estados de maneira que ela é considerada um dos pilares da democracia. A transmissão de dados e informações factuais livre de quaisquer distorções é direito do cidadão, sendo que qualquer ataque a liberdade e consequentemente as instituições e a democracia devem ser enfrentadas da forma mais ostensiva possível. A *Fake News* é uma agressão ao direito a informação e a democracia, e portanto deve ser combatida pelos governos, instituições e a sociedade como um todo tendo vista qualquer um pode ser alvo dos seus ataques, e por conseguinte devido a estrutura da rede os prejuízos podem ser irreparáveis, dessa maneira deve-se conscientizar a

população que todos fazem parte e podem contribuir nessa luta para que prevaleça a verdade, a democracia e o direito à informação que em última instancia estão todos interligados e a ausência de um interfere no funcionamento dos demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BBC. FAKE News é eleita palavra do ano e ganhará menção em dicionário britânico: Uma frase que tem dominado as manchetes e uma conta de Twitter em particular foi nomeada a "palavra do ano" pelo dicionário em inglês da editora britânica Collins. [S. l.], 2 nov. 2017. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41843695. Acesso em: 30 nov. 2019.

CORREIO BRASILIENSE. contra fake News, WhatsApp limita reenvios de mensagens a 5 destinatários: Anteriormente, um usuário do aplicativo poderia reenviar uma mensagem para 20 outros usuários ou grupos. [S. l.], 21 jan. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2019/01/21/interna_tecnologia,731866/fake-news-whatsapp-limita-reenvios-de-mensagens-a-5-destinatarios.shtml. Acesso em: 30 nov. 2019.

DOMINGOS, RONEY. *Eleições 2018*: criar e propagar boatos é crime? Justiça Eleitoral e parlamentares propõem iniciativas para combater informações falsas. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/eleicoes-2018-criar-e-propagar-boatos-e-crime.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2018.

FORBES. 12 países com maior exposição a fake news. [S. l.], 25 jun. 2018. Disponível em: https://forbes.com.br/listas/2018/06/12-paises-com-maior-exposicao-a-fake-news/#foto12. Acesso em: 30 nov. 2019.

HYPERCULTURA: Conheça 5 fake news que tiveram consequências trágicas. [S. l.], 8 jul. 2010. Disponível em: https://www.hipercultura.com/fake-news-consequencias-tragicas/. Acesso em: 30 nov. 2019.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. *Cultura da conexão*: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

KAKUTANI, Michiko. *A Morte da Verdade*. Notas Sobre a Mentira na Era Trump, 2018.

KENNEDY FOI MORTO PELA CIA? A APOLLO 11 FOI UMA FARSA? CONHEÇA AS FAKE NEWS CRIADAS PELA KGB: A agência soviética era imbatível em criar mentiras que ainda são reproduzidas. [S. l.], 18 out. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria. uol.com.br/noticias/almanaque/historia-o-que-foram-as-medidas-ativas.phtml. Acesso em: 30 nov. 2019.

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

MACHADO, Mirian. *Movimento na rodovia prova que volta da greve dos caminhoneiros é "fake news"*. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/transito/movimento-na-rodovia-prova-que-volta-da-greve-dos-caminhoneiros-e-fake-news>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MUSSE, Christina; MAGNOLO, Talita; VIANA, Humberto. *Séries brasileiras*: a ressignificação da história recente em "Os Dias Eram Assim". Artigo apresentado no GT Estudos em TV no XIV Seminário Internacional de Comunicação na PUCRS. 2017. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-1062-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PINHEIRO, Patrícia Peck. *Direito Digital*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2007.

PORCELLO, Flávio. Mídia e poder: o que esconde o brilho luminoso da tela da TV? RevistaFAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, v. 13, n. 31, p. 79-84. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3397>. Acesso em: 30 nov. 2019.

REPORTER BRASIL. As redes sociais no mundo das fake news: Série de oficinas promovida pela Repórter Brasil em parceria com Contag e Contar levou a jornalistas e comunicadores que trabalham para organizações sindicais as mais atuais orientações de sobrevivência no cenário de proliferação das notícias falsas. [S. l.], 30 nov. 2019. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2019/06/as-redes-sociais-no-mundo-das-fake-news/. Acesso em: 30 nov. 2019.

ROSSI, Mariane. *Mulher espancada após boatos em rede social morre em Guarujá-SP*: Ela foi agredida após ser acusada de praticar magia negra com crianças. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>. Acesso em: 07 jun. 2018.

TEMER, Ana Carolina. Rocha Pessôa. Janelas eletrônicas: anotações sobre a dimensãotécnica/tecnológica no telejornalismo brasileiro. In:

PORCELLO; MELLO; VIZEU; COUTINHO (Orgs). *Telejornal e Praça Pública*: 65 anos de Telejornalismo. Florianópolis-SC: Insular, 2015.

VEJA. FAKE news é eleita palavra do ano por dicionário Collins: A expressão se popularizou graças ao presidente Donald Trump, que constantemente acusa a imprensa de contar mentiras sobre ele. [S. l.], 2 nov. 2019. Disponível em: https://veja.abril.com.br/mundo/fake-news-e-eleita-palavra-do-ano-por-dicionario-collins/. Acesso em: 30 nov. 2019.

A RECEPÇÃO DE "MEMORIAL DE AIRES" ATRAVÉS DE UM BREVE PASSEIO PELAS CORRESPONDÊNCIAS DE MACHADO DE ASSIS

Fabiana da Costa Ferraz Patueli Lima (LABEC e UFF)

RESUMO

Este presente artigo traz recortes das correspondências de Machado de Assis, referente ao período germinativo e finalístico do seu último livro, através das quais se pode averiguar a recepção literária tanto do manuscrito como da primeira edição de "Memorial de Aires". Por meio desses documentos de cunho íntimo também se percebe no ânimo do autor a frequente demonstração de tristeza decorrente do falecimento de sua esposa e de diferentes enfermidades que lhe afetavam à época. E por esses mesmos motivos anunciava para diferentes amigos "Memorial de Aires" como seu último livro, o que se concretizaria com o seu falecimento em 29 de setembro de 1908, um pouco mais de dois meses após a publicação da primeira edição do romance.

Palavras-chave:
Correspondências pessoais. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

ABSTRACT

This article presents excerpts from the correspondences of Machado de Assis, referring to the germinal and finalistic period of his last book, through which one can verify the literary reception of both the manuscript and the first edition of "Memorial de Aires". Through these intimate documents it is also possible to perceive in the author's spirit the frequent demonstration of sadness resulting from the death of his wife and the different illnesses that affected him at the time. And for these same reasons he announced to different friends "Memorial de Aires" as his last book, which would materialize with his death on September 29, a little over two months after the publication of the first edition of the novel in 1908.

Keywords:
Personal letters. Machado de Assis. "Memorial de Aires".

1. Introdução:

"Memorial de Aires" em formato de diário, escrito por um conselheiro aposentado que mais parece não ter deixado o ofício antigo, partilha despretensiosas anotações entre 1888 e 1889: "[…] conservando só o que liga o mesmo assunto. O resto aparecerá um dia, se aparecer algum dia./ M. de A." (ASSIS, 1977, p. 63).

É o autor Machado de Assis trazendo para seu público leitor um recorte da transição de regimes políticos do país, bem como um retrato

do extrato da sociedade da época como destacou Salvador de Mendonça em carta de 1 de setembro de 1908:

> Da praia da Saudade a Retiro Saudoso, da Gávea à Tijuca, há muitos casais Aguiar, muita Fidélia e muito Tristão e mais de um diplomata encostado, mas quem os ponha por obra, e obra imorredoura, digo-te até agora, só conheço certo morador do Cosme Velho. (MACHADO, 2003, p. 300)

Salvador de Mendonça na mesma carta também ressaltou a naturalidade e a simplicidade da obra cuja

> […] facilidade aparente de feitura é realmente o selo da verdadeira obra de arte […] A forma do teu estilo, teus períodos curtos tiveram de se encurtar ainda mais pelas exigências de quem escrevia um memorial ou diário, e daí sucedeu que algumas páginas saíram verdadeiras miniaturas […] tendo de coar todas as suas personagens através da meia ironia e meia descrença de Aires […] Alguém já me disse que o livro não tinha enredo, e eu lhe respondi que o mister dos velhos não é fazer enredos, mas desenredá-los. (MACHADO, 2003, p. 299-300)

Assim, percebe-se que os registros acerca da recepção da obra "Memorial de Aires" publicada em 1908 por Hippolyte Garnier não se limitou às críticas veiculadas nos periódicos da época, pois se estenderam às correspondências escritas pelo e para o autor entre 1907 e 1908.

2. "Memorial de Aires" nas correspondências

Uma das primeiras menções ao título nas correspondências machadianas foi realizada ainda em 1907, ano da elaboração do manuscrito. Esse primeiro registro se deu na carta de José Veríssimo de 11 de janeiro de 1907, através da qual o amigo comentou sobre o desejo de ler "as *Memórias"* escrita por Machado:

> Como vai Você? Sabe? Sonhei que V. fazia um livro e que eu dizia dele no *Jornal.* Quem me dera ver o meu sonho realizado. E as *Memórias*? Esse é o livro que eu lhe quisera ver fazer e que (ou então eu sou um tapado em psicologia literária) auguro V. faria excelentemente de um modo original e raro. (ASSIS, 1944, p. 225-6) (grifos do autor)

Posteriormente, em 7 de fevereiro, Machado falou sobre a elaboração do novo livro para Joaquim Nabuco: "Não sei se terei tempo de dar forma e termo ao livro que medito e esboço; se puder, será certamente o último. As forças compreenderão o conselho e acabarão de morrer caladas" (ASSIS, 1944, p. 112).

E mais tarde, ainda em 1907, coube a Mario de Alencar a leitura do manuscrito do romance, conforme as cartas de 16 e 22 de dezembro:

> Disse-lhe hoje as minhas impressões da leitura do *Memorial de Aires*, mas receio não as ter dito bem e em ordem, e volto a ideia anterior de as exprimir por escrito. – Em primeiro lugar a emoção de prazer e de orgulho de ter em mãos, sob os meus olhos, com o seu consentimento, mas do que isso, por espontâneo oferecimento seu, o exemplar em provas de um romance não conhecido nem lido de ninguém […] eu sabia é que antes de todos, mais do que todos, eu experimentava o gozo de ler um livro seu, inédito e novo […] e querendo qualificar o *Memorial de Aires*, os adjetivos que achei ajustados foram estes: delicioso, fino, superior, perfeito […] que é efeito da colaboração de um sentimento novo, o mesmo que fez o soneto *A Carolina* e que nestas páginas traçou aquela figura verdadeira e sagrada de Dona Carmo. O mundo poderá admirá-la e há de admirá-la como criação de arte; eu, que adivinhei o modelo, li-o comovido, cheio do respeito pela doce evocação […] – O *Memorial de Aires* tem, além dos outros méritos próprios do autor, a originalidade da forma do romance. Estou[48] que ainda não houve nenhum, com essa forma de diário, objetivo. […] Aires acha nas anotações uma maneira de exprimir o que às vezes nele próprio inconsciente, o sentimento que tem por Fidélia. É um sentimento que ele próprio não define, mas existe e lhe leva o espírito e o coração presos da viúva […] – Os outros tipos todos são admiráveis desde a Mama Rita, Faria, o criado José Cesária, Aguiar, até Fidélia, até Dona Carmo, que não tem igual nem comparável em outro livro. (ASSIS, 1944, p. 271-5) (grifos do autor)

> Confiando-lhe a leitura do meu próximo livro, antes de ninguém […] Queria a impressão direta e primeira do seu espírito, culto, embora certo de que aquele mesmo sentimento o predispunha à boa vontade. – Assim foi; a carta que me mandou respira toda um entusiasmo que estou longe de merecer, mas é sincera e mostra que me leu com alma. Foi também por isso que achou o modelo íntimo de uma das pessoas do livro, que eu busquei fazer completa sem designação particular, nem outra evidência que a da verdade humana. – Repito o que lhe disse verbalmente, meu querido Mário, creio que esse será o meu último livro; faltam-me forças e olhos outros; além disso o tempo é escasso e o trabalho é lento. Vou devolver as provas ao editor e aguardar a publicação do meu *Memorial de Aires*. (ASSIS, 1944, p. 276-7) (grifo do autor)

A partir de então o tema ganhou espaço nas correspondências entre os amigos. Em 8 fevereiro de 1908, Machado de Assis deu notícias sobre o seu livro e alertou Mario de Alencar sobre boatos advindos da sua publicação:

[48] Parece que faltou uma palavra nesta edição das correspondências de Machado de Assis.

> Sobre o meu livro, nada; talvez, na semana próxima venha resposta, e diz o Lansac[49] que provavelmente o livro chegará no meado de março; espero. Aproveito a ocasião para lhe recomendar muito que, a respeito do modelo de Carmo,[50] nada confie a ninguém; fica entre nós dous. Aqui há dias uma senhora e um rapaz disseram-me ter ouvido que eu estava publicando um livro; ele emendou para escrevendo; eu neguei uma e outra coisa. Pouco antes, em um grupo no Garnier, perguntando-me alguém se tinha alguma coisa no prelo, outro alguém respondeu: "Tem, tem..." Podia ser conjetura, mas podia também ser notícia. Talvez não valha a pena tanto silêncio da parte do autor. (ASSIS, 1944, p. 288-9)

Na carta resposta de 20 de fevereiro, Mário de Alencar assegurou que manteve a publicação de *Memorial de Aires* em segredo, bem como a correlação de Carolina com a personagem Dona Carmo:

> Asseguro-lhe que, se alguém sabe ou desconfia de seu livro, não o soube por comunicação minha; guardei sobre ele e sobre a impressão, completo segredo. Não se esqueça que o Sr. mesmo, em um jantar há cousa de um ano, respondendo a uma pergunta o senador Pinheiro Machado, lhe disse ter um novo livro em via de publicação. A Graça Aranha e a José Veríssimo também o Sr. confiou o segredo; e pelo Graça, veio a saber dele o nosso Magalhães de Azeredo,[51] segundo ouvi a este, quando aqui esteve. Por conseguinte a responsabilidade da divulgação está repartida por não poucos. Da parte que me cabe afirmo-lhe que foi conscienciosamente aceita e guardada, e continua a sê-lo até que venha o livro. Dizendo-lhe que não revelei a existência do *Memorial*, quase que não preciso acrescentar que não disse a minha impressão de leitura. Não a disse a ninguém; nem a ninguém direi aquela presunção que fiz e acertou de ser verdadeira, sobre o modelo de Dona Carmo. A esse respeito a sua confiança não foi mal usada; e eu farei por corresponder a tão alta prova de afeição. (ASSIS, 1944, p. 289-90) (grifo do autor)

Machado respondeu ao amigo sobre o problema dos boatos na carta de 23 de fevereiro:

---

[49] Julien Emmanuel Bernard Lansac gerenciou os negócios da editora junto a Hippolyte Garnier após o falecimento do outro irmão Baptiste-Louis Garnier em 1893 (SOUZA, 2017).

[50] Referência à personagem D. Carmo de *Memorial de Aires* que foi inspirada na falecida esposa de Machado.

[51] Carlos Magalhães de Azeredo fez um breve comentário sobre o romance em um postal enviado de Roma em 17 de junho de 1908: "Saiu já o seu novo livro anunciado?". Em 25 de agosto de 1908 enviou uma carta para agradecer o exemplar do romance pelo qual estava ansioso para receber, embora aquele estivesse endereçado a Domício da Gama. Disponível em: <http://servbib.academia.org.br/arquivo/asp/zoom.asp?item.=7754& imagem=12344&zoom=1&content=image/jpeg> e <http://servbib.academia.org.br/arquivo/asp/zoom.asp?item=7754&imagem=12344&zoom=1&content=image/jpeg> Acesso em: 24 set. 2019.

> Esta é quase toda de explicações e mostra a impressão que lhe deu a minha acerca do *Memorial de Aires*. Agradeço-lhas, mas não valia a pena, já porque a divulgação não viria de sua parte, já porque, dado viesse, seria ainda um sinal da afeição que me tem. Não, meu querido Mário, o que lhe contei na última carta, fi-lo por lhe confiar estes incidentes, e foi bom que o fizesse, visto o que me recordou agora desde a minha resposta ao Pinheiro Machado até as confidências ao Graça e ao J. Veríssimo. Quer saber? Na mesma data da sua carta (20) comuniquei ao J. Veríssimo a notícia do livro, como se fosse inteiramente nova; é certo que ele não se deu por achado. Acrescentei-lhe a primeira ideia de confiar aos quatro (o Magalhães de Azeredo não podia entrar por estar em Roma) a publicação do manuscrito, caso eu viesse a falecer. Repita tudo isso consigo, e diga-me se há nada mais indiscreto que um autor, ainda quase septuagenário, como eu. Diga-me também, pois que leu as provas, se o livro vale tantas cautelas e resguardos. (ASSIS, 1944, p. 291-2) (grifo do autor)

O assunto "boato" acerca de um novo livro de Machado parece ter findado nas correspondências entre os amigos, já que na carta de 27 de fevereiro Mario de Alencar apenas pontuou brevemente a admiração pelo autor e o desejo de reler o seu novo romance:

> Ora, pensando assim, por convicção que lhe conto sinceramente, como pensar que o *Memorial de Aires* não vale todos os cuidados que o Sr. tem tido? Já lhe disse em carta a minha impressão de leitura. A ausência do livro não a diminui e estou ansioso por lê-lo novamente. Tenho-o como complemento admirável da sua obra admirável. – O que me referiu sobre a comunicação a Veríssimo como confidencia nova, é apenas um descuido da memória que tem outras muitas cousas que a ocupam. (ASSIS, 1944, p. 295) (grifo do autor)

Na carta de 8 de maio de 1908 Machado compartilhou com Joaquim Nabuco acerca da futura publicação do seu novo livro que foi escrito em 1907:

> Ainda assim posso fazer-lhe uma confidência: escrevi-o ano passado um livro que deve estar impresso agora em França. Duas ou três pessoas sabem disso aqui, e, por uma delas, o Magalhães de Azeredo (Em Roma). Diz-me o editor (Garnier) que virá este mês, mas já em março me anunciava a mesma coisa e falhou. Creio que será o meu último livro; descansarei depois. (ASSIS, 1944, p. 129)

A resposta pela notícia do novo livro foi enviada por Nabuco em 8 de junho, quando estava em Washington:

> Meu querido Machado. – Acabo de receber sua boa carta, cheia do seu coração trazendo a notícia de um próximo livro, que V. supõe será o seu último, mas que receberei como o antepenúltimo. (ASSIS, 1944, p. 129)

Mas, Machado insiste com seu amigo que *Memorial de Aires* seria seu último livro na carta de 28 de junho, seja por causa do peso da idade ou do sofrido luto por Carolina:

> Daqui a pouco a casa Garnier publicará um livro meu, e é o último. A idade não me dá tempo nem força de começar outro; lá lhe mandarei um exemplar. Completei no dia 21 sessenta e nove anos; entro na ordem dos septuagenários. Admira-me como pude viver até hoje, mormente depois do grande golpe que recebi e no meio da solidão em que fiquei, por mais que amigos busquem temperá-la de carinhos […] Já dispus as coisas em maneira que a caixa e o ramo, com as duas cartas que os acompanham, passem a ser depositados na Academia, quando eu morrer; confiei isto ao Mário de Alencar. – Adeus, meu querido Nabuco […] (ASSIS, 1944, p. 134)

O romance foi publicado no mês de julho de 1908, por isso muitas correspondências o mencionaram, inclusive a respeito da demora da chegada do livro ao Brasil. A esse respeito, em 16 de julho, Mário de Alencar e Machado trocaram correspondências:

> Estive no Garnier, e pedi notícias do *Memorial*. Tinha esperança de encontrá-lo e projetava ir com um exemplar levar-lhe a boa nova. Jacinto me disse que a demora é só da Alfandega. (ASSIS, 1944, p. 307) (grifo do autor)

Obrigado pelas notícias. A demora da Alfândega é a mesma causa que o Lansac me dá há muitos dias; melhor é não insistir no caso (ASSIS, 1944, p. 308).

Alguns dias depois o livro já estaria a venda, visto que José Veríssimo parabenizou o autor que o respondeu em seguida, conforme as cartas de 18 e 19 de julho de 1908:

> Que fino e belo livro V. escreveu! Consinta-me a vaidade de crer que o entendi e compreendi. O velho Aires (é ele mesmo que se quer considerar assim) decididamente é um bom e generoso coração: apenas com o defeito de o querer esconder. Você já nos tinha acostumado às suas deliciosas figuras de mulher, mas creia-me, excedeu-se em D. Carmo. Ah! como é verdade que a grande arte não dispensa a colaboração do coração… – Desejo-lhe melhoras, ou melhor, restabelecimento e vida e saúde, para nos dar o resto do *Memorial* desse velho encantador que é o meu amado Aires. – Seu *J. Veríssimo*. (ASSIS, 1944, p, 232-3) (grifos do autor)

> Meu caro Veríssimo. – Acabo de receber a sua carta com o seu abraço pelo livro, e venho agradecer-lha cordialmente. Sabendo que foi sempre sincero comigo, senti-me pago do esforço empregado; muito obrigado, meu amigo. O livro é derradeiro; já não estou em idade de folias literárias nem outras. O meu receio é que fizesse a alguém perguntar por que não parara no anterior, mas se tal não é a impressão que ele deixa, melhor. (ASSIS, 1944, p,.233)

Mario de Alencar voltou a falar sobre o livro publicado em 21, 29 e 30 de julho:

> Ontem, segundo promessa feita pelo Secretário da redação, devia sair no *Jornal do Commercio* o meu artiguinho a respeito do *Memorial de Aires*. Creio que não foi possível pelo excesso de matéria, e ainda hoje assim aconteceu. Sairá amanhã talvez. Depois de ter levado ao *Jornal* o artigo, reli ainda o *Memorial* e vi que não dissera tudo. A minha convicção é que o livro é bom demais para o meio, ainda meio bárbaro, incapaz de sentir a simplicidade divina. (ASSIS, 1944, p. 308) (grifos do autor)

> Outra cousa que julgo lhe será também agradável é a impressão que deu o *Memorial* a Baby, minha mulher. Disse-me ontem que acabou de lê-lo *encantada e com saudade do livro*. (ASSIS, 1944, p. 310) (grifos do autor)

> Não quero deixar para amanhã o prazer de dar-lhe boas novas. Vai junto um artigo do Alcindo Guanabara sobre o *Memorial*. Soube dele no *Jornal* pelo Felix Pacheco a quem fui levar notícia da sessão de hoje. Ao Felix ouvi também que havia lido com entusiasmo o seu livro, e estava resolvido a ler toda a sua obra para escrever sobre ela. Comunicou-me a impressão excelente de João Luzo, que é um dos redatores do *Jornal*. Vê, meu amigo? A sua glória é incontestada e incontestável: só não o admiram os que o não leram. (ASSIS, 1944, p. 311) (grifos do autor)

No dia 30 de julho Machado apenas agradeceu ao amigo pelas notícias advindas de carta enviada no dia anterior: "Muito obrigado pelas notícias que me deu, e não digo mais para não cansar os olhos" (ASSIS, 1944, p. 310-11). Já a carta escrita no dia 30 por Mario foi respondida pelo autor no dia 1º de agosto:

> Muito obrigado pelas boas novas. Vou ler o artigo do Alcindo e escrevo esta para não demorar a resposta. Folgo de saber o que o Felix e o João Luzo lhe disseram, e ainda bem que o livro agrada. Como é definitivamente o meu último, não quisera o declínio. (ASSIS, 1944, p. 312 (grifos do autor).

O artigo de Mário de Alencar sobre o *Memorial de Aires*, que foi publicado no *Jornal do Commercio*,[52] também foi tema de cartas, demonstrando o alcance de ambas as leituras. Afrânio Peixoto comentou com Machado sobre o assunto e faz referência ao seu próprio artigo em 24 de julho:

> Li o Mario de Alencar, depois do Conselheiro Aires, e é ao sr. que me dá a vontade de conversar, para dizer-lhe que li algumas vezes meu pensamento, expresso no *Jornal do Commercio* de hoje, sobre o seu livro.

[52] O artigo foi publicado no dia 24 de julho de 1908 (p. 2). Disponível: <http://memoria.bn.br/DocReader/364568_09/15476>. Acesso em: 9 out. 2019.

> Uma ideia ou uma frase que nos agradam, de outrem, são nossas. Um escritor é tanto maior quanto mais dele é dos outros, assim. Eu tenho minhas, muitas das suas páginas. E hoje, a propósito das árvores grandes que tem flores simples e dos deuses imortais que tem ideias abreviadas, comparadas à simplicidade e à perfeição de suas palavras e de seus pensamentos, o Mário exprimiu, om emoção nobre e justiça devida, um juízo meu, e creio que de muitos, sobre Machado de Assis. (ASSIS, 1944, p. 432) (grifo do autor)

> Meu caro e generoso Sr. Dr. Afrânio Peixoto. – A generosidade de Mário de Alencar veio agora aumentada pela sua, uma vez que as palavras dele lhe foram bem aceitas, como declara na carta que acabo de receber. Eu é que não tenho aumento de força para poder agradecer a tudo o que as almas simpáticas sentem de mim. Deixe-me dizer-lhe: ao fim de uma vida de trabalho e certo amor da arte que sempre me animou, vale muito sentir que encontro eco em espíritos ponderados e cultos. Vale por paga do esforço, e paga rara. Receba com estas linhas o meu agradecimento de – admor. e respeitador – *Machado de Assis.* (ASSIS, 1944, p. 431) (grifo do autor)

Nesse período outros amigos do autor se manifestaram agradecidos pelo exemplar recebido. Por isso, em 29 de julho, Lúcio de Mendonça e José Veríssimo enviaram as seguintes cartas:

> Querido Mestre e Amigo. – Obrigadíssimo por se haver lembrado de mim, sobrevivente a mim mesmo.[53] Chega-me neste momento o *Memorial de Aires*, que vou mandar ler. Será o primeiro livro seu que eu leia por olhos de outrem; quero, porém, que o agradecimento ainda seja do meu próprio punho. (ASSIS, 1944, p. 348) (grifo do autor)

> Meu Caro Machado. – Indo eu hoje de manhã entregar ao portador de um amigo o meu exemplar de *Memorial de Aires*, ocorreu-me levar-lho depois para que Você pusesse nele a sua assinatura e com essa lembrança, não quero esconder-lhe, passou-me vago e fugaz o íntimo reproche de que V. podia me ter dado um exemplar assim. – Mal o formulara a parte ruim de meu espírito, eis chega o carteiro e me entrega esse desejado volume. (ASSIS, 1944, p. 234-5) (grifo do autor)

Em 1 de agosto Machado de Assis ainda escrevia para notificar os amigos acerca da publicação do seu último livro, sendo perceptível a tristeza em suas palavras:

> Meu eminente amigo [Belmiro Braga]. – Esta tem por fim dizer-lhe que ainda não morri, – tanto que lhe remeto um livro novo. Chamei-lhe *Memorial de Aires.* Mas este livro novo é deveras o último. Agora já não tenho forças nem disposição para me sentar e começar outro; estou velho e acabado. (ASSIS, 1944, p. 432-3) (grifo do autor)

[53] Encontrava-se enfermo e quase cego, conforme a edição das correspondências de Machado de Assis (1944, p. 348).

> Meu querido Nabuco. – Lá vai o meu Memorial de Aires. Você me dirá o que lhe parece. Insisto em dizer que é o meu último livro; além de fraco e enfermo, vou adiantado em anos, entrei na casa dos setenta, meu querido amigo. Há dois meses estou repousando dos trabalhos da Secretaria, com licença do Ministro, e não sei quando voltarei a eles. Junte a isto a solidão em que vivo. Depois que minha mulher faleceu soube por algumas amigas dela de uma confidência que ela lhes fazia; dizia-lhes que preferia ver-me morrer primeiro por saber a falta que me faria. A realidade foi talvez maior que ela cuidava; a falta é enorme. Tudo isso me abafa e entristece. Acabei. Uma vez que o livro não desagradou, basta como ponto final. (ASSIS, 1944, p. 137) (grifo do autor)

Em resposta a carta recebida sobre a publicação do "Memorial de Aires", Nabuco falou sobre suas impressões do romance machadiano em 3 de setembro:

> Quanto ao seu livro li-o letra por letra com verdadeira delícia por ser mais um retrato de V. mesmo, dos seus gostos, da sua maneira de tomar a vida e de considerar tudo. É um livro que dá saudade de V., mas também que a mata. E que frescura de espírito! […] V. é a mocidade perpétua cercada de todas essas afetações de velhice [...] Somente não me acostumo à ortografia. Creio que lhe terá custado reconhecer-se na nova. (ASSIS, 1944, p. 140)

Entre as últimas correspondências sobre o assunto, em 07 de setembro Machado respondeu a carta de 1 de setembro de 1908 de Salvador de Mendonça, que se encontra no início deste artigo. A afeição manifestada entre os companheiros revela uma amizade desde a época de mocidade. Esta carta não só agradece as palavras amigas de Mendonça como traduz o ânimo do autor que cada vez mais entendia o seu trabalho como acabado:

> Meu querido Salvador de Mendonça. – A tua boa carta trouxe ao meu espírito afrouxado não menos pela enfermidade que pelos anos, aquele cordial de juventude que nada supre neste mundo […] A tua grande simpatia achou a velha da tradição itaboraiense para dizer mais vivamente o que sentiste do meu último livro. Fizeste-o pela maneira magnífica a que nos acostumaste em tantos anos de trabalhos e de artista. Agradeço-te, meu querido. A morte levou-nos muitos daqueles que eram conosco outrora; possivelmente a vida nos terá levado também alguns outros, é seu costume dela, mas chegado ao fim da carreira é doce que a voz que me alente seja a mesma voz antiga que nem a morte nem a vida fizeram calar. – Abraça-te cordialmente – O teu velho amigo – *Machado de Assis* (ASSIS, 1944, p. 396-7) (grifo do autor)

A SAÚDE DO AUTOR:

Com a saúde de Machado de Assis cada vez mais debilitada, ele sempre encontrava uma voz amiga que lhe trazia conforto ou conselhos para as moléstias que lhe esgotavam o ânimo:

> Hoje acordei um pouco melhor e vou aguentando o dia. O médico estando aqui agora reduziu isto a termos técnicos. Oxalá venha assim a noite e amanhã não desminta o dia de hoje. Muito obrigado pelos seus cuidados e comunicações. À boa consorte e a todos os seus agradeço também as afetuosas visitas que me mandam [...] Não digo mais por não poder cansar a cabeça e a vista.[54]

Maria Cristina Cardoso Ribas, em *Onze anos de correspondênci*a: os Machados de Assis (2008), observou no seu estudo sobre as cartas do autor que ele sofria com a epilepsia, que não tinha remédio, e por decorrência dessa grave enfermidade também teve de lidar com amnésia e dores de cabeça, bem como lhe incidiu uma grave infecção intestinal. Assim, com este complexo quadro de saúde e sem soluções definitivas, restava ao seu "médico de alma", Miguel Couto, proporcionar-lhe somente bem-estar.

Encontram-se em suas correspondências exemplos de tais problemas que tornaram penosos os seus dias no último ano de vida do autor:

> De mim, vou bem, apenas com os achaques da velhice, mas suportando sem novidade o pecado original [a epilepsia], deixe-me chamar-lhe assim. (ASSIS, 1944, p. 281)[55]

> O mal não é tão grande como parece; é agudo, porque os nervos são doentes delicados, e ao menor toque retraem-se e gemem. Eu sou desses enfermos, como sabe, e, como sabe também, doente sem médico. (ASSIS, 1944, p. 287)[56]

> Esta resposta vai demorada, porque a sua carta veio achar-me com um princípio de gripe que continua; trouxe-me o corpo amolentado, além de outros fenômenos característicos, como a falta de apetite, amargor de boca e recrudescimento da coriza. Um hospital, meu querido! Há três noites não saio de casa. (ASSIS, 1994, p. 47)[57]

---

[54] Carta datada de 12 de julho de 1908, endereçada a Mario de Alencar em resposta a carta de mesma data enviada pelo destinatário.

[55] Carta datada de 21 de janeiro de 1908, endereçada a Mario de Alencar.

[56] Carta datada de 8 de fevereiro de 1908, endereçada a Mario de Alencar.

[57] Carta datada de 7 de março de 1908, endereçada a Mario de Alencar.

> Eu, meu querido, vou andando como posso, já um pouco fraco, e com temor de perder os olhos se me der a longos trabalhos. Já não trabalho de noite […] (ASSIS, 1944, p. 129)[58]

> A garganta está no mesmo ou um pouco mais dolorida. Vou aplicar o bochecho que me diz. Não escrevo mais por causa dos olhos. (ASSIS, 1944, p, 312)[59]

> Esta moléstia é lenta e custa a sair das costas; passei a noite mal e o dia pouco melhor; vou ver a noite que passo. Tomei os seus remédios (a *calcarea* — principalmente) e outros, além dos bochechos. Desde ontem à tarde a minha alimentação é puro leite. (ASSIS, 1944, p, 316) (grifo do autor)[60]

> Meu caro Veríssimo. —Ontem, ao jantar, recebi a sua carta de anteontem, feita das boas palavras a que Você tanto me acostumou. Ontem passei o dia relativamente melhor, apesar de muito enfraquecido e muito desanimado; o Mário lhe dirá sobre isto alguma coisa. Agora (oito da manhã) ainda não estou pior. Vamos ver se este intestino, que é apenas um mal acessório mas aflitivo, se dispõe a me deixar tranquilo por uma vez. (ASSIS, 1944, p, 236)[61]

6. Considerações finais

Machado de Assis intuiu que "Memorial de Aires" seria seu último livro, seja por causa das dores ocasionadas pelas moléstias que possivelmente acentuaram com a idade, ou decorrente da tristeza experimentada desde o falecimento de sua esposa Carolina em 1904, cujo sentimento era eventualmente manifestado em suas correspondências.

Em vista disso, o desânimo por um ou outro motivo tornava penoso a escritura, bem como o exercício de uma vida fora do ambiente doméstico. Pois, cada vez mais, Machado deixava de sair e encontrava nas correspondências a melhor maneira de ter notícias e de se sentir acolhido por seus amigos.

Desta forma, pode-se ler nas correspondências machadianas, espaço de sua vida íntima e de seus convivas, acerca da recepção do último

[58] Carta datada de 8 de maio de 1908, endereçada a Joaquim Nabuco.

[59] Carta datada de 1 de agosto de 1908, endereçada a Mario de Alencar.

[60] Carta datada de 9 de agosto de 1908, endereçada a Mario de Alencar.

[61] Carta datada de 1 de setembro de 1908, endereçada a José Veríssimo.

romance do autor que foi muito admirado em vida por muitos intelectuais de sua época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFCAS

ASSIS, Machado. *Memorial de Aires*. Rio de Janeiro: ABL, 1907. (Manuscrito digitalizado). Disponível em: <http://servbib.academia.org.br/arquivo/index.html>. Acesso em: ago. 2018.

_____. _____. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1908. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4707>. Acesso em: ago. 2018.

_____. _____. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/ INL, 1977. (Edições críticas de obras de Machado de Assis, V. 10)

_____. *Correspondência*. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson, 1944.

_____. *Epistolário de Machado de Assis.* (Texto de referência: Machado de Assis, Obra Completa, vol. III, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/ download/texto/fs000081pdf.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

MACHADO, Ubiratan. *Machado de Assis*: roteiro da consagração. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso. *Onze anos de correspondênci*a: os machadosde Assis. Rio de Janeiro: PUC-Rio; 7 Letras, 2008.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. *Carpinteiros teatrais, cenas cômicas e diversidade cultural no Rio de Janeiro Oitocentista*: ensaios de história social da cultura. Londrina: Eduel, 2017. (livro eletrônico)

A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS AVANÇOS NO ENSINO DE LP

Elisangela Ferreira Gomes Dornelas (UENF)
elisangeladornellas@hotmail.com
Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com
Edilaine da Silva Freitas (UENF)
edilainefreitas_21@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre a sociolinguística e suas contribuições para o estudo da língua bem como sua relação com a sociedade, enquanto ciência autônoma e interdisciplinar e os seus benefícios para a educação, em especial, para o ensino de Língua Portuguesa. Ainda se discorre sobre as premissas que aplainaram esse caminho, sendo elas, o relativismo cultural e heterogeneidade linguísticas, ambas tratam de duas particularidades da língua, heterogênea e mutável, valendo-se de recursos de variações. É um trabalho metodologicamente estruturado por uma pesquisa bibliográfica, composta de fontes teóricas que embasam a importância da Sociolinguística e evidenciam sua aplicabilidade. Constatou-se que a Sociolinguística se tornou grande aliada no processo de ensino e que o estudo da língua é vital para a convivência humana e para a aprendizagem.

Palavras-chave:
Ensino. Língua. Linguagem. Sociedade. Sociolinguística.

ABSTRACT

This article aims to reflect about Sociolinguistics and its contributions to the language study as well as its relationship with society, as an autonomous and interdisciplinary science and its benefits for education, especially for the Portuguese teaching. It is still discussed about the premises that flattened this path, namely, cultural relativism and linguistic heterogeneity, both dealing with two peculiarities of the idiom, heterogeneous and mutable, making use of resources of variations. It is a methodological work structured by a bibliographical research, composed of theoretical sources that underlie the importance of Sociolinguistics and show its applicability. It has been found that Sociolinguistics has become a great ally in the teaching process and that language study is vital for human coexistence and learning.

Keywords:
Idiom. Language. Society. Sociolinguistics. Teaching

1. Introdução

O ser humano como sujeito social ativo em sua necessidade constante de comunicaçãoe interação com o outro e com o meio utiliza-se da linguagem, materializada pela língua. Nesse sentido, a língua se encontra em constante mudanças juntamente com a sociedade, posto que é viva, heterogênea e mutável e que conta com variações ocorridas durante toda a sua existência.

Outrossim, existe a necessidade de estudar a língua falada/sinalizada em seu contexto social, aliás, as dúvidas sobre ela não nasceram recentemente e aprofundam-se com o passar do tempo. Assim, surgiu a Linguística e suas ramificações para dar conta dessa amplitude. Dentre elas, uma de suma importância é a Sociolinguística que contribuiu para os avanços no estudo da língua materna com base nas teorias variacionistas de Labov.

As pesquisas realizadas pela Sociolinguística atestam que é possível desenvolver práticas significativas de linguagem no sentido de incluir discentes das classes sociais menos favorecidas, fazendo com que se sintam pertencentes à escola e deixem de ser estrangeiros da língua utilizada em sala de aula. E assim participem ativa e significativamente nas atividades escolares. O estudo e conhecimentos advindos dessa corrente podem contribuir para melhorar o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, pois visa a realidade linguística de seus usuários, levando em conta fatores internos e externos. A Sociolinguística auxilia no entendimento dessas variações da língua e servem de suporte para a reformulação de métodos de ensino nas escolas brasileiras.

Sendo assim, levanta-se a seguinte questão-problema: Como o nascimento da Sociolinguística como ciência autônoma e interdisciplinar contribuiu para o estudo da língua e trouxe benefícios para o ensino?

Para responder à questão-problema, foi necessário lançar mão dos procedimentos de pesquisa, realizou-se um levantamento de autores que dialogam com a ideia e corroboram com a concepção de importância da Socolinguística para a sociedade e estudos em geral.

Esse artigo traz consigo como objetivo geral refletir sobre a Sociolinguística e suas contribuições. Traça-se a partir daí os seguintes objetivos específicos: 1) Relacionar linguagem, língua e sociedade; 2) Evidenciar a Sociolinguística e seu surgimento como uma ramificação da Linguística e como ciência autônoma e interdisplinar; 3) Mostrar algu-

mas contribuições da Sociolinguística para o ensino, além de apresentar estratégias/propostas para o ensino de língua materna com base nos seus estudos.

2. Linguagem, língua e sociedade

A comunicação é uma necessidade inerente ao ser humano. Comunicar-se é algo vital para a sobrevivência e interação. A sociedade estruturada como tal seria impossível sem a existência da linguagem. A linguagem está em toda parte e, portanto, constitui-se como obejto de estudo de diversas áreas do conhecimento. Sabe-se também que, sem ela, a vida humana não faria sentido e não haveria tantos avanços, mesmo assim, pode ser considerada pouco conhecida,afinal, saber falar uma língua não é sinônimo de saber tudo sobre a mesma. Langacker ressalta que "a linguagem éde importânciacentral para várias teorias, porque a maioria de nossos pensamentos assume a forma linguística" (LANGACKER, 1972, p. 12).

O estudo da linguagem é extremamente importante, é preciso compreendê-la, pois ela está presenteem todos os momentose é responsável pela interação entre os homens. É interessante ressaltar que a linguagem é o que distingue os seres humanos dos animais, ela pode ser considerada fonte da vida humana e do poder.

Langacker afirma:

> Finalmente, um estudo acurado da linguagem é importante simplesmete porque ninguém pode ser considerado realmente culto se não tiver um bom conhecimento sobre o instrumento de grande parte de sua instrução. Uma vez que a linguagem participa virtualmente de todas as atividades humanas e é central em muitas delas, um conhecimento a seu respeito dificilmentepoderá ser considerado periférico. (LANGACKER, 1972, p. 13)

É por meio da linguagem que o ser humano constrói e descontrói a relação com a natureza e com outros de sua espécie, portanto, língua e sociedade não podem ser concebidas uma sem a outra.É mais comum associarmos o termo linguagem ao processo comunicativo, como, linguagem corporal, dos sinais, das artes, dos animais, das escritas e outros. Seguindo esse raciocínio, as línguas maternas, naturais, entre elas o português, são mecanismos de linguagem, pois possibilitam o processo comunicativo entre os integrantes de uma comunidade.

Segundo Langacker, "o volume esmagador de conhecimentos

humanos é guardado e transmitido pela linguagem. A linguagem é de tal modo, onipresente que a aceitamos e sabemos que sem ela a sociedade, tal como a conhecemos, seria impossível" (LANGACKER, 1972, p. 11). Outrossim, para os linguistas, a linguagem é uma habilidade de comunicação que apenas os seres humanos possuem. Definem também a língua- como um conjunto de signos vocais utilizados no processo comunicativo entre os membros de um grupo social ou comunidade. O linguista não é um conhecedor de várias línguas, mas um pesquisador – estudioso que busca compreender o fenômeno da linguagem, de como o processo comunicativo ocorre, e como essas línguas são estruturadas.

A linguagem é essencial para a vida em sociedade. É através dela que interagimos com nossos semelhantes. Cada grupo social possui sua maneira de falar que está ligada ao seu comportamento. A língua varia a partir da necessidade de seus usuários em buscar titulação para novos objetos, novos conceitos que são importantes a para relação social. Ela não existe sem processo comunicativo. Para que haja comunicação eficiente é preciso levar em conta todo o processo de contextualização da oralidade, assim como também, as variações da linguagem. De maneira que não existe "o certo e o errado" na oralidade; existe "o coerente e o incoerente". O que irá identificar tal situação é o individuo e o contexto comunicativo – razões que levam Gamachoa afirmar como a linguagem é, em última análise, um fenêmeno natural, fica claro para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico (GAMACHO, 2007, p. 50).

3. A Linguística e a Sociolinguística como ciências autônomas e interdisplinares

O estudo e as curiosidades sobre a língua existem há tempos,segundo Langacker,"o estudo da linguagem tem uma longa história, embora a linguística tal como a conhecemos tenha começado a existir principalmente a partir da metade do século passado" (LANGACKER, 1972, p. 15). Isso é fato, mas somente a partir de Saussure, linguista suíço, considerado o pai da Linguística Moderna, é que se definiu o objeto de estudo tal qual temos hoje. Ele ministrou cursos na Universidade de Genebra nos quais apresentou suas ideias acerca da ciência da linguagem. Os discípulos de Saussure fizeram anotações que posteriormente foram organizadas e publicadas em sua obra mais importante o Curso de

Linguística Geral, cuja primeira edição é de 1916. Essa produção foi grande influenciadora dos rumos seguidos pelos estudos linguísticos.

> Os manuais de história da linguística costumam apresentar Ferdinand Saussure (1857-1913) como pai da linguística moderna, entendendo por linguística moderna os estudos sincrônicos praticadaos intensamnete durante o século XX em contraste com os estudos históricos, que predominaram no século anterior. (FARACO, 2005, p. 27)

Saussure foi um divisor nos estudos linguísticos e, após suas contribuições, o estudo da línguaadquiriu umanova perspectiva. Ele consolidou a ideia de que a língua poderia ser estudada "em si mesma e por si mesma", antes disso, estudava-se fatos da língua levando em consideração a mudança histórica desses fatos e a apresentação a partir da descrição e dacomparação das diferentes formas de uma mesma expressão ou estrutura sintática, ou seja, comparando-as ao longo do tempo. Ele não achava inútil os estudos históricos, apenas acreditava que seria mais viável separar as duas formas de analisar a língua: diacronia e sincronia. É importante ressaltar que os estudos sincrônicos não ocuparam seus espaços imediatamente. Segundo Faraco, o real impacto do Curso começou a surgir apenas no fim da década de 20, a partir de alguns congressos ocorridos em Haia (1928); Praga (1929 e 1930). Os estudos saussurianos não romperam totalmente com os estudos anteriores.

Faraco corrobora:

> Embora à primeira vista haja no gesto de Saussure uma ruptura com o modo de fazer linguística do século XX, podemos também pensá-lo como um gesto de continuidade. O que ele fez(e não é pouca coisa, evidentemente) foi dar consistência formal à velha intuição de que as línguas humanas são totalidades organizadas. (FARACO, 2005, p. 28)

Os estudos saussurianos não inauguraram a ideia de que as línguas humanas são totalidades organizadas. Essa intuição percorreu todo o século antes dessa divisão. Outros linguistas anteriores a Saussure já concebiam alíngua como organismo vivo e como instituição social. Faraco ainda afirma que "a novidade da linguística do século XIX está em dar caráter sistemático para o trabalho de comparação gramatical e estabelecer, depois, a tese de que correlações sistemáticas apontam para origem comum" (FARACO, 2005, p. 29). Na verdade, a linguística surge como ciência já no fim do século XVIII quando um juiz inglês, Willin Jones, entra em contato com o sânscrito e começa a perceber as semelhanças entre as línguas e sugerir que elas teriam uma origem comum, isso desencadeou na Europa um movimento de estudos comparativos e históricos.

> Por meio desse desenvolvimento investigativo, agrupou-se uma vasta quantidade de dados e se incorporou ao pensamento, de modo sistemático, o princípio de que as línguas mudam no tempo; de que é possível relacionar grupos de línguas por terem elas uma demonstrável origem comum; e de que até é possível reconstruir, por comparações e inferências, vários aspectos desses estágios anteriores não documentados. (FARACO, 2005, p. 30)

É inegável que os estudos históricos comparativos da língua foram muito importantes para atingirmos o estágio atual. Também é interessante ressaltar que para utilizar a língua com sucesso e se fazer entendido não há necessidade de conhecer ou dominar a história dela, mas para entender alguns fatos linguísticos e perceber que não são exceções, por vezes, é preciso recorrer à diacronia. A questão é que essa vertentediacrônica sozinha não daria conta dessa amplitude que é a língua: viva e mutável. A partir dos estudos de Saussure, define-se a língua como objeto de estudo da Linguística, para tanto, distingue-se a "*langue* da *parole*", ou seja, a língua da fala.

> Saussure celebra a *langue*, ou língua, como um sistema social compartilhado entre os falantes, o qual é depositado vrtualmente nos cérebros dos membros de uma comunidade Linguística. Pare ele, a *langue*, um sistema social, único e homogêneo, decorrente de um contratao implícito estabelecido entre membros de uma comunidade, seria o verdadeiro obejto de estudo da Linguística no plano da diacronia, porque não absorveria as intreferências exteranas da parole, cuja heterogeneidade e liberdade de uso pelos falantes comprometeriam um estudo diacrônico coeso. Assim, a langue, um sistema fechado de signos privilegiados pelos seguidores de Saussure, passou a ser o foco de atenção dos estudos linguísticos. (MARTINS, 2017, p. 127)

Fiorin (2013) acrescenta que "o objeto empírico da Linguística é a linguagem", ou seja, a forma de se comunicar por meio dos signos utilizadas pelo homem e que "o objeto teórico da Linguísticaé a língua", considerado o produto social da faculdade da linguagem (FIORIN, 2013, p. 46). Para Saussure, "a língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, esssencial, dela" e " é um sistema de valores" (SAUSSURE *apud* FIORIN, 2013, p. 47-48). Defendia também que os fatos da língua devem ser explicados por si só e não procurados fora da língua, pois é possível encontrar explicações apenas com bases nas causas exclusivamente linguísticas. Esse sistema definido por Saussure estabelece correlações para a orgnização do pensamento.

> Podemos, então, conceber as unidades linguísticas como entidades de dupla face ou signos, que têm como propriedade fundamentalo estabelecimento de uma relação entre um plano de expressão eum plano de conteúdo. O plano de expressão do signo linguísticocostuma também ser de-

> nominado, segundo a tradição da lingüísticaestruturalista de Ferdinand de Saussure, de significante. O plano deconteúdo do signo, segundo esta mesma tradição, é também denominado de significado. (MAIA, 2006, p. 55)

O estudo da língua tornou-se tão importante que além das diversas áreas que adotaram a língua como objeto de estudo, surgiram subáreas da linguística para dar conta de todas as demandas e mudanças ocorridas. Dentre elas, a Sociolinguísticaque é uma ramificação da Linguística e tem seu surgimento oficial também a partir do século XX, embora no século anterior vários linguistas já desenvolvessem trabalhos dessa natureza. Segundo Faraco, já no século XIX, Whitney formulava a ideia de que a língua é uma instituição social (FARACO, 2005, p. 28). Enquanto ciência autônoma e interdisciplinar, ela desponta apenas a partir de 1960 com Labov.

> A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala. Voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2003, p.9)

Mollicaacrescenta a respeito afirmando quetodas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas (MOLLICA, 2003 p. 9). Tal afirmação confirma o que já é sabido sobre a língua e é comprovado pelo português falado no Brasil, os falantes dominam a línguada qual fazem uso, comunicam-se com maestria, mesmo sem ter tido contato com a gramática normativa e o fazem de diferentes formas.

Para Camacho, "o que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares" (CAMACHO, 2004, p. 50). O foco está em analisar a linguagem em seu contexto social e mostrar que há regularidade e sistematicidade na variação da fala inerente ao sistema linguístico.

> São muitas as áreas de interesse da Sociolinguística: contato entre línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança constituem temas de investigação na área. [...]A linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a Sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos sócio-culturais a comunidades maiores. Se cada grupo apresnetasse comportamento linguístico idêntico, não haveria razão para se ter um olhar sociolinguístico da sociedade. (MOLLICA, 2003, p. 10)

Labov,importante linguista norte-americano, que ficou conhecido como fundador da Sociolinguística variacionista,desenvolveu um princípio básico de que a língua sofre variações e só deve ser analisada levando em cosideração sua relação com meio social no qual está inserida. Esse princípio confirma a ideia de que a língua é heterogênea, viva e dinâmica e está em constante mudança.

Labov *apud* Camacho corrobora:

> A existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala investigadas está de fato prova. È da existência de qualquer outro tipo de comunidade que se pode duvidar...a heterogeneidade não é apenas comum, é também no resultado natural de fatores linguísticos básicos. Alegamos que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional. (CAMACHO, 2004, p. 55)

Segundo Bortoni-Ricardo"os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizadas em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada" (BARTONI-RICARDO, 2014, p. 157). Isso reflete na heterogeneidade da língua. Com base nessa teoria, verifica-se que a variação linguística ocorre de acordo com a necessidade de comunicação e com o contexto no qual o falante está inserido, portanto, nãodeve ser estigmatizado por seu uso.

> Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assistemática. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 157)

Um mesmo indivíduo, em momentos distintos, usa a linguagem de maneiras diferentes. Quando está em conversa com um amigo num bar, ou em casa com seus familiares, tende a utilizar uma variante mais informal, descontraída, carregada de gírias, uma linguagem mais simples. Já em situações de conversas profissionais com seu chefe, esse mesmo falante opta por utilizar uma linguagem mais formal, culta. É preciso adequar a oralidade ao contexto em ela será inserida (MARTELLOTA, 2011, p. 10).

Essas mudanças são perceptíveis em vários momentos. Sempre há palavras que por não serem frequentemente utilizadas desaparecem, e ou-

tras surgem para nomear novas atividades, novos aparelhos. Como por exemplo: a palavra "ósculo" que caiu em desuso, poucos sabem que esta palavra tem o mesmo significado que "beijo"; que hoje já tem como sinônimo a palavra "selinho"; que até pouco tempo era desconhecida. A palavra "deletar", surgiu com a era tecnológica, era usada somente para se referir a um comando no computador. Hoje, esta palavra pode ser usada em diferentes contextos, e possui o mesmo significado que o comando do computador "apagar, excluir".

> Desse modo, podemos dizer que as línguas variam e mudam ao sabor dos fenômenos de natureza sociocultural que caracterizam a vida na sociedade. Variam pela vontade que os indivíduos ou os grupos têm de se identificar por meio da linguagem e mudam em função de se buscar novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou novas formas de relação social. (MARTELLOTA, 2011, p. 9)

A Linguística como ciência autônoma e interdisciplinar colaborou para diversos estudos e descobertas sobre a língua. A Sociolinguística surge como uma de suas subáreas e ocupa lugar de destaque por considerar a linguagem diretamente ligada a um comportamento social. Essas duas ciências são de suma importância para a compreensão mais profunda do que é a língua, de como ela funciona e como é sua estrutura, além de mostrar que a linguagem e a sociedade caminham juntas.

4. As contribuições da Sociolinguística no ensino

O Ensino evolui a passos lentos, ainda está preso ao parâmetro tradicional. Mesmo com todos os avanços nas diversas áreas e com a tecnologia dominando o nosso mundo, ainda, observa-se que em termos educacionais encontra-se atrasada, com metodologiase pensamentos do século passado. Há um ensino de língua materna pautado apenas na transmissão da gramática normativa, pois os professores, apesar de já saberem ou terem ouvido falar que esse não é o melhor caminho, não se sentem seguros para aplicar as novas metodologias. Infelizmente, a divulgação de pesquisas nesse campo é limitada, pois os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas (BAGNO, 2005, p. 65).

É visto que o ensino da Língua Portuguesa muitas vezes não está aliado às diversidades linguísticas evidenciando o ensino da língua ma-

terna como se esta fosse algo estático, puro, homogêneo, uniforme ou até mesmo intocável como defendem muitos gramáticos. Na verdade, a Língua Portuguesa, como todas as outras línguas humanas, precisa ser melhor compreendida, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos.

Bagno ressalta que " num cenário como esse, o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno não é o objetivo primordial" (BAGNO, 2005, p. 65), sendo assim, o que deveria ser considerado como prática escolares da área são encaradas apenas comoo objeto de ensino, ou seja, o enfoque das aulas de Língua Portuguesa não tem sido leitura, produção e reflexão sobre a língua. Essa problemática tem sua raiz na formação dos professores, esses saem despreparados para lidar com a atual realidade educacional.

Bagno ainda afirma:

> Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolinguística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. Todas essas áreas de estudo, no entanto, são de fundamental importância para a formação de docentes capazes de promover a plena educação lingüística de seus alunos. (BAGNO, 2005, p. 66)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) contemplam a ideia já citada anteriormente de que em um mesmo espaço social convivem diferentes variedades linguísticas (padrão e não-padrão), geralmente associadas a diferentes valores sociais. A questão é que apenas isso não é suficiente para haja mudanças nas metodologias de modo que as variedades sejam respeitadas, valoradas e utilizadas.

> A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. (PCN, 1999, p. 35)

Conforme Bagno o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a

língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários (BAGNO,1999, p.40). É notória a discriminação que os alunos usuários das variantes populares sofrem nas escolas em função da ideia de que só pode ser considerado português legítimo aquele com base na "norma-padrão".

A Sociolinguística Educacional, uma subárea da Linguística, que no Brasil é estudada por Stella Maris Bortoni-ricardo, em seus estudos busca melhorar de maneira significativa, o ensino da língua materna voltada para as questões dos fenômenos da língua em seu uso. Além de pesquisar como as variantes da língua são trabalhadas em sala de aula, a sociolinguística educacional se propõe a investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem da linguagem e a que classes sociais estes falantes fazem parte,pois pressupõe-se que os falantes de classes mais favorecidas, fazem o uso das variantes de prestígio de forma mais recorrente. Permitindo aos falantes da camada social tida como estigmatizada, as chances de lutar pela sua cidadania, com os mesmos recursos que sempre estiveram à disposição da classe privilegiada.

De acordo com Bortoni-Ricardo há dois princípios nos quais a Sociolinguística se pauta e que devem ser analisados para as mudanças no contenxto de sala de aula: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática.

> Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assistemática. (BARTONI-RICARDO, 2014, p. 157)

A Sociolinguística Educacional veio para mudar esse quadro, pois tem como foco a realidade linguística de cada usuário, objetivando considerar tanto fatores internos como externos da língua. O ideal para o contexto de sala de aula é que o aluno se sinta à vontade para se expressar e não que se sintam estrangeiros na própria casa. O ensino deve colaborar para que os alunos tenham conhecimentos linguísticos diversos e saibam usá-los adequadamente de acordo com a necessidade de comunicação. É necessário aprender a conviver e a lidar com as variações, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros.).

É possível desenvolver práticas de linguagem significativas conforme mostram pesquisas realizadas pela sociolinguística e possibilitar a inclusão dos alunos falantes das variantes populares para que deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada na escola.

> Nós, educadores, temos de nos debruçar sobre a complexidade desses fatores envolvidos na compreensão socialmente predominante em matéria de língua; precisamos incorporar em nossas refelexões o tema do imaginário constitutivo dos modos como socieddae aprende as questões da língua. Isso tudo para, entendendo melhor esses mecanismos sociais que dão sentidos à língua, sejamos capazes de descobrir maneiras de fazer frente a eles crítica e produtivamente. (FARACO, 2015, p. 30)

Para que se evolua nesse sentido, é necessário que haja mudanças desde a formação dos profissionais de educação, especialmente os referentes ao ensino de Língua Portuguesa a fim de que se possa levar em consideração a variação linguística, respeitando os vários falares dos alunos. Os professores devem ter contato com as pesquisas e propostas com base na Sociolinguística para tornar os alunos mais competentes quanto aos diversos usos da língua.

Sendo assim, Faraco ratifica:

> Não é mais possível continuar rechaçando pura e simplesmente a nossa realidade linguística. Ela não está pedindo condenação, mas explicação. Trata-se, portanto, de compreendê-la, de incorporá-la a nossas preocupações político-pedagógicas e de avançar na construção de uma pedagogia que seja capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta sem demonizar as expressões ditas populares. (FARACO, 2015, p. 26).

É importante ressaltar que os estudos sociolinguísticos têm impactado na Educação. Já é possível observar algumas pequenas mudanças nos livros didáditicos e na visão de alguns professores. Visto que já existem professores que estão atentos às produções de seus alunos e ainda buscam meios de incentivá-las, tentando ajustar de forma a respeitar seus dialetos e estimulando as possiblidades linguísticas sem constranger ou diminuir. Cyranka afirma que "cabe ao professor reconhecer, na linguagem, esse instrumento de libertação e ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daqueles com que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada. Isso constitui uma decisão fundamental" (CYRANKA, 2015, p. 34).

Bortoni-Ricardo (2014, p. 163-5) considera que há algumas tarefas que podem ser subsidiadas pelos estudos linguísticos como: desenvolvimento de recursos para facilitar a integração entre a língua oral e as competências desenvolvidas na escola; atenção para a transição fala, lei-

tura e escrita; interação de informações de textos de gêneros distintos(orais e escritos); produção de textos orais anteriores ao escrito. Essas práticas devem ser incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa, assim como em outras disciplinas a fim de aproximar o aluno das oportunidades de aprendizagem. O ambiente escolar deve ser acolhedor, transformador. Dessa forma, o preconceito linguístico terá fim e haverá ampliação de conhecimentos; as aulas serão tomadas por uma vasta reflexão sobre a língua, seus usos e variações; as práticas de leitura e escrita serão estendidas resultando numa formação integral e contínua.

5. Considerações finais

A língua portuguesa é viva e heterogênea, portanto, está sujeita a mudanças e variações, e influência de fatores linguísticos e não linguísticos. Isso significa que a língua se encontra em processo de variação permanente, e que manifesta a diversidade dos grupos que a utilizam. Essa variação sempre existirá entre os seus usuários de diferentes culturas e grupos sociais que utilizam a língua como forma de comunicação entre si.

As reflexões acerca da aplicação dos estudos sociolinguísticos educacionais voltados para o ensino de Língua Portuguesa não se esgotam, sendo mister para os dias atuais um ensino que valorize o que cada sujeito traz consigo e que o mesmo, em contexto escolar, seja valorizado em sua fala e escrita conforme as variações existentes no contexto social em que está inserido.

Este estudo evoca a necessidade de respeito e valorização da a realidade da fala dos sujeitos diante o ensino da língua materna, no seu contexto social, aspecto que pode ser levado à sala de aula para o estudo do uso da língua em sua dinamicidade.

Resta-nos a satisfação de conhecer e levar para as nossas salas de aulas a Sociolinguística, dando voz ao nosso aluno, conscientizando-o dos mais diversos usos da língua, com a sua gama de variações e seus contextos de usos. Isso é facilitado com o conhecimento teórico e, ainda, com a oportunidade de alinhá-lo a nossa prática.

O professor nesse contexto torna-se mediador do processo de ensino-aprendizagem, não sendo mais considerado o detentor do saber. O aluno é o centro de todo o fazer pedagógico. É a partir dele que surgirão temas que nortearão toda a proposta de ensino. Sendo assim, com base

nas teorias sociolinguísticas, o professor adaptará suas aulas à nova realidade, tornando o ensino mais eficaz e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O impacto da sociolinguística na educação. In: ____. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 157-167.

BAGNO, Marcos. Tarefas da educação linguística no Brasil1. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. p. 63-81

BAGNO, Marcos. *Preconceitos linguístico*: o que é, como se faz. 47. ed. São Paulo: edições Loyola, 1999.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM E BENTES F. A. C. (Org.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stall; FARACO, Carlos Alberto (Orgs). *Pedagogia da variação linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, p. 31-51, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda. Bentes, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística*. V. 3. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-42

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Pedagogia da variação linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Linguística? Que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2013.

LANGACKER, Ronald *W.* A *linguagem e sua estrutura*. São Paulo: Vozes, 1972.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MARTINS, Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri. A escola sociocognitiva e seus preceitos. In: *Linguística em perspectiva*: cognição e ensino de língua e literatura. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicul-

tural, 2017. p. 112-31

MAIA, Marcus. *Manual de Linguística*: subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

A SOCIOLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO ENTREVISTA ORAL

Joseane Aparecida de Souza Francisco (UEMS)
profjoseaneletras@gmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa das escolas brasileiras está voltado à língua culta. No entanto, também é fato de que a heterogeneidade linguística é um fator relevante no processo educacional, assegurando aos alunos o direito de prestigiar as diversas variedades da língua, ressaltando as diferenças sociolinguísticas presentes nas situações e intenções discursivas que a linguagem adere de acordo com o propósito comunicativo. Em um país de grande extensão territorial como o Brasil, é importante analisar os diversos aspectos de variedade linguística, respeitando e valorizando a língua materna. Nesse sentido, o presente artigo apresenta um relato de experiência voltado para o ensino de língua portuguesa, dentro dos princípios da sociolinguística, tendo como enfoque uma atividade de produção e análise de entrevistas orais, realizadas por alunos do 7º ano A da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos (Campo Grande-MS), no 3º e 4º bimestre no ano de 2018, com grupos de pessoas de escolaridade e idades diferentes, tornando possível, por meio da mediação do professor, desenvolver uma pedagogia da variação linguística, a partir de experiências reais dos alunos, com o intuito de promover uma reflexão sobre a língua materna e seu uso. Como resultado dessa pesquisa, foi possível os alunos construírem conceitos a respeito da variação linguística, para se tornarem mais competentes no uso das variedades prestigiadas, sem menosprezar as outras variantes.

Palavras-chave:
Ensino. Sociolinguística. Variação linguística.

ABSTRACT

We know that the Portuguese language teaching of Brazilian schools is focused on the cultured language. However, it is also a fact that linguistic heterogeneity is a relevant factor in the educational process, assuring students the right to honor the various varieties of language, emphasizing the sociolinguistic differences present in the discursive situations and intentions that language adheres to according to the language. communicative purpose. In a country of great territorial extension such as Brazil, it is important to analyze the various aspects of linguistic variety, respecting and valuing the mother tongue. In this sense, this article presents an experience report focused on the teaching of Portuguese language, within the principles of sociolinguistics, focusing on an activity of production and analysis of oral interviews, conducted by students of 7th grade A of the Municipal School Licurgo de Oliveira Bastos (Campo Grande-MS), in the 3rd and 4th bimester in 2018, with groups of people of different ages and ages, making it possible, through the mediation of the teacher, to develop a pedagogy of linguistic variation, based on students' real experiences in order to promote reflection

on the mother tongue and its use. As a result of this research, it was possible for students to construct concepts about linguistic variation, to become more competent in the use of prestigious varieties, without neglecting the other variants.

Keywords:
Sociolinguistics. Teaching. Linguistic variation.

1. Introdução

Compreender o cenário da língua portuguesa no Brasil é investigar sua realidade linguística que perpassa por atitudes e crenças solidificadas, que delineiam o que está ou não, sendo ofertado dessa língua para o ensino nas escolas.

Ao investigar essa realidade, conforme Bortoni-Ricardo (2005) nota-se que a sociedade brasileira, incluindo todos os níveis sociais, cultua o português padronizado nas gramáticas, dicionários e na literatura, considerado como culto, padrão, belo e correto. Assim, desde o cidadão de nível superior, erudito até o trabalhador sem escolaridade veem com "bons olhos" a norma culta que ratifica uma sociedade excludente e perpetua as desigualdades sociais. Além de causar grandes equívocos no ensino de Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras.

Dentre esses equívocos, vale ressaltar o ensino tradicional do português, preso dentro do que foi convencionado como norma nas gramáticas, desprezando o que ficou às margens. Fato que resulta em uma visão homogênea da língua portuguesa que exclui o aluno, advindo das camadas menos prestigiadas da sociedade. O que gera um sentimento de "insegurança" na forma de se comunicar e interagir com a linguagem, a partir do momento que foge às estruturas conhecidas como "corretas" e traz moldes estigmatizados da linguagem "não padrão" (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 104).

Diante desse cenário, o papel da escola, do professor pode contribuir para reforçar essa ideologia de uma língua com apenas uma variedade, a culta, padrão, assim denominada pelos puristas. Ou assumir uma postura mais democrática em relação ao uso da língua, dentro dos princípios da sociolinguística que a compreende como heterogênea, em que o falante real dentro de um contexto social utiliza sua variante, formada a partir de um espaço geográfico, considerando fatores históricos, classe social, idade, sexo, escolaridade que constituem sua identidade.

Assim, amparando-nos nos conhecimentos da Sociolinguística e na Sociolinguística Educacional foi realizada uma reflexão sobre a heterogeneidade da língua, o preconceito linguístico e a valorização das múltiplas formas de se manifestar na língua materna por meio da produção e análise de entrevistas orais realizadas por alunos do 7º ano A da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos (Campo Grande-MS), no 3º e 4º bimestre no ano de 2018, com grupos de pessoas de escolaridade e idades diferentes, com a finalidade de os alunos construírem conceitos a respeito da variação linguística, para se tornarem mais competentes no uso das variedades prestigiadas, sem menosprezar a variante deles.

2. Por uma pedagogia da variação linguística

O professor de Português deve ter o entendimento que qualquer falante da língua portuguesa, independente do grupo social ao qual pertence, ao se expressar será avaliado. Sendo assim, "as expressões linguísticas, efetivamente utilizadas por um grupo de falantes são avaliadas como prestigiosas (bonitas, corretas, agradáveis) ou desprestigiosas (feias, erradas, desagradáveis)" (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 7).

Dessa forma, Labov (1972) salienta que

> Há fatos linguísticos que não recebem avaliação de determinada comunidade de fala e são usados de forma inconscientes (indicadores); há outros que recebem positiva/negativa a depender do contexto em que estão inseridos, de modo que situações mais formais acabam por alterar a opção do falante (marcadores); e outros, ainda que sempre recebem avaliação no nível absoluto da consciência do falante, de modo que constituem traços estigmatizantes (estereótipos). (LABOV, 1972, p. 12)

Portanto, cabe ao docente de língua portuguesa conhecer o perfil das variantes que lida diariamente nas produções de seus alunos como o objetivo de orientá-los, levando os alunos a se adequarem aos textos que produzem, reconhecendo que há usos linguísticos, às vezes, distantes da sua comunidade de fala. Para isso será necessário, conforme, Bortoni-Ricardo (2004) que o professor domine o contínuo de normas que pode ser comparado com três linhas imaginárias. O primeiro é o contínuo de urbanização:

> Em uma das pontas dessa linha, nós imaginamos que estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, estão os falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo influência de codificação linguística, tais como definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia do padrão correto de pronúncia, também

> chamado ortoépia, da composição dos dicionários e gramáticas (...) No espaço entre eles fica uma zona *rurbana*. Os grupos rurbanos pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Para identificar em que ponto dessa linha um falante do português brasileiro está, segundo a autora supracitada, deve-se levar em consideração a região onde ele nasceu ou vive. Assim, alguém nascido e criado em área rural isolada, situará no polo rural do contínuo e consequentemente, seu modo de falar será bastante diferente daqueles que passaram a maior parte ou a vida toda em áreas urbanas e pertencem à cultura letrada. Da mesma forma, haverá também esse distanciamento entre o grupo de falantes *rurbanos* e os urbanos.

No contínuo de oralidade-letramento, a distinção consiste em lembrar que eles estão relacionados a eventos, mediados ou não, pela língua escrita, denominados eventos de letramento e eventos de oralidade. Assim, no polo do letramento estão aqueles que se apoiam em um texto escrito para se comunicarem, que pode ter sido estudado ou lido antecipadamente, por exemplo, o padre ao proferir um sermão já tem um roteiro prévio. Uma conversa em família pode ser considerada um evento de oralidade, conforme Bortoni-Ricardo (2004a).

O contínuo de monitoração estilística está relacionado a situações em que o falante faz uso de estilos mais monitorados, com planejamento e atenção maior ao se comunicar, ou utilizar uma linguagem mais espontânea que não exige monitoramento. Cada situação descrita acima depende "do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa", podendo a conversa ser mais monitorada/formal ao menos monitorada/informa, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004b).

Amparados por esses conhecimentos, cabe o questionamento de como o professor pode interferir diante dos "erros de português do aluno sem anular sua variante, levando em consideração, de acordo com Silva (2004), que a maioria dos professores de língua portuguesa não possui uma formação sociolinguística adequada, limitando suas aulas a correção ortográfica, pontuação, disposição gráfica do texto escrito etc., relegando o caráter heterogêneo da língua em detrimento de uma única norma, denominada padrão.

Faraco (2008) esclarece que fazer uma reflexão sobre a língua e

seu funcionamento é um processo importante no domínio da fala e da escrita de forma fluente, do aluno, porém critica a gramatiquice, compreendida como um estudo da gramática, desarticulada do uso da norma culta, descontextualizada, reduzida a uma lista de conteúdos apresentadas nas aulas, de maneira não funcional.

Assim, para o autor, o ideal seria fazer uma reflexão gramatical sem gramatiquice e estudar a norma culta sem normativismo. Para que isso ocorra, deve-se pensar em uma nova pedagogia para o ensino do português, pois apesar do escasso material de apoio ao professor sobre esses conhecimentos da sociolinguística, alguns autores já produziram materiais para que o docente possa desenvolver um ensino da variação linguística no ambiente escolar, principalmente público, em que a maioria dos alunos faz uso da variedade popular.

Em relação aos autores que contribuíram para o desenvolvimento desse ensino, vale ressaltar a autora Bortoni-Ricardo (2004) que propôs uma ramificação dentro da Sociolinguística denominada Sociolinguística Educacional, com o propósito de conduzir de modo mais sistematizado as contribuições da Sociolinguística ao ensino e a aprendizagem do português brasileiro. Dialogando com o que Erickson (1987) definia como "pedagogia culturalmente sensível", estes conceitos vão ao encontro do que Faraco (2015) denomina como "pedagogia da variação linguística", defendendo que é possível desenvolver um ensino de língua portuguesa no Brasil que considera as variedades linguísticas que os alunos trazem de suas experiências, fora do ambiente escolar, como legítimas, e que lhes ensine as variedades cultas da língua, a fim de que possam ampliar sua competência comunicativa.

3. Produção da entrevista oral

Segundo Mollica (2003) a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e tem como foco de estudo a língua em uso nas comunidades de fala, destacando principalmente os empregos linguísticos reais heterogêneos. Dessa forma, a produção da entrevista oral, conduziu os alunos a realizarem uma reflexão a respeito das variações que esses empregos linguísticos podem sofrer, tendo em vista fatores extralinguísticos como a idade e escolaridade dos entrevistados.

Para isso, foi necessário retomar algumas questões a respeito das características do gênero entrevista, tais como a estrutura, necessidade de

organizar um roteiro, escolha do tema, finalidade da entrevista, linguagem utilizada, tempo de duração da entrevista e de que forma seria gravada a entrevista (áudio ou vídeo).

De acordo com Tarallo (1986) independente do assunto a ser tratado nas entrevistas, uma forma de fazer com que os entrevistados se sintam mais confortáveis é levá-los a narrar experiências pessoais, pois apresentam uma despreocupação com a forma, ao narrar situações que estão envolvidos emocionalmente. Assim, ficou estabelecido como tema, os relatos de memória sobre as experiências de leituras dos entrevistados.

Dessa forma, a sala se dividiu em 3 grupos, sendo que os alunos de cada grupo formulariam perguntas para o entrevistado e após, fariam um roteiro, utilizando uma linguagem mais formal. Em relação à gravação, o tempo de duração da entrevista seria de 5 minutos, gravada no celular (em áudio ou vídeo) e depois editada para ser apresentada aos colegas da turma no data show. Além disso, houve a necessidade de estabelecer a faixa etária e a escolaridade de cada entrevistado com o propósito de posteriormente, os alunos observarem a variação na fala de cada entrevistado, levando em consideração a idade e a escolaridade, pois conforme Mollica (2003) fatores sociais, externos às línguas, exercem influência sobre a variação das mesmas.

Nesse sentido, a professora os auxiliaram, sugerindo que entrevistassem 2 pessoas na faixa etária de 11 a 18 anos que estivessem cursando o ensino fundamental ou médio; 2 pessoas na faixa etária de 19 a 30 anos, sendo uma estudante e a outra não estudante e por fim, 2 pessoas na faixa etária de 31 a 60 anos em que um dos entrevistados fosse graduado e o outro não tivesse concluído o ensino básico.

Concluída a entrevista e editada, cada grupo apresentou seu vídeo ou áudio para a turma. Em seguida, foi necessário a mediação da professora que selecionou alguns excertos das entrevistas de cada entrevisado e fez a transcrição tal qual a gravação, com a finalidade de promover um diálogo com os alunos para que pudessem observarem aspectos da variação linguística de natureza externa da língua, recursos linguísticos próprios da modalidade oral, o valor social de determinados usos de palavras ou expressões, identificar alguns fenômenos variáveis, nos níveis lexical, fonológico, morfossintático e discursivo e lidar com a noção de "certo" e "errado"; "adequado" e "inadequado".

As entrevistas foram apresentadas na ordem crescente em relação à faixa etária de cada entrevistado. Vale ressaltar que a transcrição das

entrevistas foram realizadas com base no quadro de Preti (1999) sobre normas para transcrição. Inicialmente as entrevistas foram analisadas com base nos três contínuos: de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004). Dessa forma, se tomar o contínuo de urbanização como referência para a análise, pode-se verificar as influências de uma variante urbana ou rural na fala do entrevistado, a partir de palavras que apresentam traços graduais (termos usados pela maioria dos falantes urbanos) ou traços descontínuos (termos mais comuns nos falares de pessoas da zona rural). Em relação ao contínuo oralidade-letramento, é possível verificar se houve ou não influência da língua escrita na fala do entrevistado e também se o falante monitorou a sua fala, conforme o contínuo de monitoração estilística.

Para ilustrar esse momento da aula, a seguir serão expostos trechos das entrevistas e as conclusões dos alunos acerca de cada entrevista.

Entrevista 1

Aluno: Qual o seu nome?

Entrevistada: Daniele Mendes.

Aluno: Qual sua profissão?

Entrevistada: Estudante.

Aluno: Quantos anos você tem.

Entrevistada: 16 anos.

Aluno: Qual sua escolaridade?

Entrevistada: Estou cursando 2º ano do ensino médio.

Aluno: Qual o livro que marcou sua vida?

Entrevistada: o nome do livro éh:: a última música.

Aluno: Qual o gênero do livro?

Entrevistada: O gênero do livro éh::: romântico.

Aluno: Por que você gosta desse livro?

Entrevistada: Porque ele é um romântico... e é mais voltado pra adolescentes de 14 a 17 anos.

Aluno: Conte um pouco da história desse livro?

Entrevistada: O livro fala sobre dois casais ... que se separam... o livro fala sobre um casal que se separam e tem dois filhos que vão:: passar... foram passá o verão na praia com seu pai... ih:: lá a filha do casal incontra um rapaiz ... que ela se apaixona e assim... começa uma:: linda história de amor... ma... mais o pai do rapaiz que a meninas começa a namorá não gosta da minina... mais mesmo assim eles lutam pra... pra continuá o namoro.

Aluno: Você lembra o nome de algum personagem?

Entrevistada: Um dos personagens principais chamam-se Alex.

[...]

Entrevista 2

Aluno: Qual o seu nome?

Entrevistado: Felipe dos Santos

Aluno: Qual sua profissão?

Entrevistado: Estudante.

Aluno: Qual a sua idade?

Entrevistado: 13 anos.

Aluno: Qual a sua escolaridade?

Entrevistado: Estou cursando 8º ano do ensino fundamental.

Aluno: Você gosta de ler?

Entrevistado: Sim... eu gosto de lê... pra passá o tempo... às vezes.

Aluno: Você lia quando era criança?

Entrevistado: Sim.

Aluno: O que você lia quando era criança?

Entrevistado: Lia alguns livros infantil... um livro que eu gostava muito era o diário de um banana.

Aluno: Quais foram as leituras que marcaram sua vida?

Entrevistado: Foi o livro... chamado:: o caçador de pipa ... que conta a história de uma criança lá no Afeganistão... que vivia durante a guerra e a ditadura.

[...]

Em relação as duas entrevistas transcritas acima, trata-se de dois estudantes (Ensino Fundamental e Médio), pertencentes a faixa etária de 11 a 18 anos e falantes *urbanos*, ao situá-los no contínuo de urbanização. Quanto ao contínuo de oralidade e letramento, o evento ocorreu sem nenhuma mediação da língua escrita, por fim houve um monitoramento na fala por se tratar de uma entrevista que estava sendo gravada e seria posteriormente apresentada para turma.

As observações realizadas pelos alunos, inicialmente, foram a respeito das marcas de oralidade. Nesse sentido, pontuaram que havia símbolos no texto transcrito que não são comuns aos textos da modalidade escrita. Ao elencarem esses símbolos, a professora conduziu a aula de forma que os educando pudessem levantar suas hipóteses sobre o significado de cada um. Após essa mediação, houve a necessidade de elucidar sobre aspectos da língua oral que a diferencia da língua escrita, recursos empregados somente na oralidade, tais como os símbolos presentes no texto que indicam pausa, prolongamento de uma vogal ou consoante e marcadores conversacionais (éh, ah, então, né etc.) . Em seguida observaram alguns fenômenos variáveis no nível fonológico, por exemplo, a ditongação (transformar uma vogal em um ditongo), presente na **entrevista 1**, como no caso das palavras *rapaiz* (rapaz) e *mais* (mas). Na **entrevista 2**, elencaram um exemplo no nível morfossintático *livros infantil*, em que há ausência de redundância do plural no sintagma nominal. Pela norma culta, principalmente na modalidade escrita, quando o núcleo (substantivo ou palavra substantivada) está no plural, seu determinante deve concordar com o substantivo.

A respeito desses fênomenos variáveis, a mediação da professora ocorreu no sentido de explicar que é comum na fala não monitorada, apresentar casos de ditongação e ausência do plural, conforme os casos acima. Contudo em alguns contextos, é necessário o uso de uma fala mais monitorada. Nesse sentido, é importante o falante ter conhecimento dessa variação, para monitorar seu próprio estilo.

A seguir, serão expostos trechos da entrevista 3 e 4 para análise.

Entrevista 3

Aluno: Qual o seu nome?

Entrevistada: Paula Ferreira.

Aluno: Qual a sua profissão?

Entrevistada: Monitora de escola.

Aluno: Qual a sua idade?

Entrevistada: 20 anos.

Aluno: Qual sua escolaridade?

Entrevistada: Estou cursando 4º semestre de direito.

Aluno: Que livro marcou sua vida?

Entrevistada: como eu gosto muito de mitologia éh::... um livro chamado a pirâmide vermelha... que é um livro que conta a história da mitologia egípcia... de uma forma mais:: didática.

Aluno: Qual o seu personagem preferido?

Entrevistada: Era um babuíno... que ele era mascote das:: crianças do livro.

Aluno: Por qual motivo você gostou deste livro?

Entrevistada: Porque ele fala sobre a mitologia ih::... é de um jeito... não é de um jeito meio quadrado assim... sabe? éh::... contando diversas histórias... diversas coisas que acontecem com... com eles...várias aventuras, sabe?

Aluno: Você sempre gostou de leituras?

Entrevistada: Eu lia... tudo que eu via queria ler... então... tipo:: sempre foi uma coisa... sempre presente na minha vida.

[...]

Entrevista 4

Aluno: Qual o seu nome?

Entrevistado: Mateus.

Aluno: Qual a sua profissão?

Entrevistado: Trabalhei no Instituto Mirim.

Aluno: Qual a sua idade?

Entrevistado: 19 anos.

Aluno: Qual a sua escolaridade?

Entrevistado: Cursando 3º ano do ensino médio.

Aluno: Você gosta de ler?

Entrevistado: Gosto bastante.

Aluno: Que tipo de livro?

Entrevistado: Ficção... magia e ação.

Aluno: Tem como você fazer um resumo do livro que mais gostou?

Entrevistado: Éh::.. bom... o livro qui vô fazê o resumo éh... livro aí... mistério da oitava noite... basicamente .... conta a história de uma minina que perdeu us... us pais ih:: o avô morreu ih...ela teve que viajá pra casa do avô pra investigá a morte do avô... acabô que ela descubriu....(ilha) :: .... uma nova cidade ih.... na mansão do seu avô havia... altas coisas de magia.

[...]

Sobre as entrevistas **3** e **4** ,transcritas acima, trata-se de dois estudantes, sendo que uma entrevistada está cursando o ensino superior e o outro o ensino médio. Pertencem ao grupo etário de 19 a 30 anos e são falantes *urbanos,* ao situá-los no contínuo de urbanização. Quanto ao contínuo de oralidade e letramento, o evento ocorreu sem nenhuma mediação da língua escrita e houve um certo monitoramento na fala por se tratar de uma entrevista que estava sendo gravada e seria posteriormente apresentada para turma.

Na entrevista **3,** os alunos observaram que a entrevistada fez o uso das gírias *quadrado* e *tipo* em sua fala. Ao questioná-los que em algumas situações de fala, existem termos que são "adequados" para serem ditos e outros "inadequados", os alunos compreenderam que no evento entrevista, apesar de ser comum seu uso em falantes mais jovens, as gírias poderiam ser evitadas, já que a finalidade da entrevista era ser apresentada para a sala de aula, tendo em vista que no ambiente escolar é cobrado o uso da fala culta.

Na análise da entrevista **4,** as observações dos alunos, com a mediação da professora, foram sobre a ausência do fonema /r/ para

determinar o infinitivo nos verbos *investigá* ('por investigar'), *fazê* ('por fazer') e *viajá (*'por viajar'*)*. Esse fênomeno de variação morfológica, pode ser definido como um traço gradual que se encontra na fala da maioria dos brasileiros, independente de sua variante, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004). Assim, a orientação da professora foi sobre as situações em que se usa um estilo mais monitorado, neste caso, os alunos devem aprender a monitorar suas falas ou escritas para usar a variante com a presença do "r" indicador de verbos no infinitivo.

Em seguida, serão apresentadas as entrevistas **5** e **6** para a análise.

Entrevista 5

Aluno: Qual o seu nome?

Entrevistada: Tania Souza.

Aluno: Qual a sua profissão?

Entrevistada: Escritora.

Aluno: Qual a sua idade?

Entrevistada: 40 anos.

Aluno: Qual a sua escolaridade?

Entrevistada: Especialização em Língua Portuguesa.

Aluno: Que história você gostou de ler?

Entrevistada: Uma história que eu li e gostei bastante foi a história sem fim... conta a história de um menino que era bastante solitário num tinha amigos... e ... acabô descobrindo um livro... um livro... diferente e tudo que ele lia nesse livro... ele se envolvia de tal forma que ele passou a ser um personagem e ajudar esse mundo a sobreviver... então é uma história que me encantô muito.

Aluno: Qual foi o livro que você achou mais inspirador?

Entrevistada: O que eu achei mais inspirador... não tem um só... eu li livros que mi inspiraram... que eram de aventuras... de poesia... livros de conto de fadas... de criaturas mágicas... livros de terror. tudo que eu li me inspirou um pouquinho... então: : ... não dá pra escolher só um... destes livros... alguns me assustaram... outros me deixaram espantada.. então: : foram vários livros que me inspiraram... desde poesia até : : histórias éh : : terror... de amor... gibis : :éh... de tudo um pouco.

[...]

Entrevista 6

Aluno: Qual o seu nome?

Entrevistada: Dirlene Gomes

Aluno: Qual a sua profissão?

Entrevistada: Zeladora da escola.

Aluno: Qual a sua idade?

Entrevistada: 51 anos.

Aluno: Qual sua escolaridade?

Entrevistada: Ensino médio incompleto.

Aluno: A senhora gosta de ler?

Entrevistada: Eu gosto de lê livros... gosto de ler o jornal pra saber a notícia... ih: : atualmente eu gosto de ler livro espírita.

Aluno: Conta para gente uma história que te marcou?

Entrevistada: Tá... ultimamente o que mi marcô foi...violetas na janela porque é uma história de uma moça que depois que morrreu... ficô sabeno como é a vida depois da morte... a morte não acaba... a vida não acaba depois da morte... intão o que acontece? a gente fica sabeno... tudo que a gente faiz aqui... a gente paga de qualquer manera... entendeu? a dívida é cobrada... se apronto nessa encarnação... na última cê tem que vim pra podê pagá... por isso que eu gostei (pra mim) pra podê intendê melhor o que si passa com a gente.

[...]

A respeito das entrevistas **5** e **6** ,transcritas acima, trata-se de uma escritora com graduação e uma zeladora de escola com ensino fundamental incompleto que pertencem ao grupo etário de 31 a 60 anos. Ao situá-las no contínuo de urbanização, a zeladora pode ser denominada falante *rurbana* por apresentar antecedentes rurais e a escritora pode ser situada na região urbana. Quanto ao contínuo de oralidade e letramento, o evento ocorreu sem nenhuma mediação da língua escrita e houve um certo monitoramento na fala, por se tratar de uma entrevista que estava sendo gravada e seria posteriormente apresentada para turma.

A observação realizada pelos alunos na **entrevista 5** foi sobre o fenômeno variável no nível fonológico que consiste na redução do ditongo final nos verbos *acabô* ('acabou') e *encantô* ('encantou'). Nesse aspecto, houve uma conversa acerca de algumas palavras que na fala há redução dos ditongos /ei/ e /ou/ final ou não final como *dexa (*'deixa'), *pexe* ('peixe'), *otro* ('outro'), *entrô* ('entrou'), *falô* ('falou') que podem ser considerados traços graduais da fala. Da mesma forma que estes traços apresentam na fala da escritora, também podem surgir na fala da maioria de falantes escolarizados em situação de fala não monitorada. Assim como nas entrevistas anteriores, os alunos, a partir dessas reflexões, devem compreender quando fazer uso de um estilo monitorado, observando esses fenômenos.

Na entrevista **6**, houve a discussão a respeito do fenômeno variável no nível morfológico, ou seja, a terminação *–ndo* , morfema verbal que indica gerúndio. Nessa entrevista, esse morfema sofre uma mudança para *–no*, com a queda do fonema /d/ na palavra *sabeno* ('sabendo'). Sobre tal variação, a professora ao colocar em evidência as seis entrevistas, notaram que somente no diálogo com a entrevistada Dirlene**,** ocorreu esse fenômeno. Assim, mediante discussões com a turma, levantaram a hipótese de que o fator escolaridade pôde influenciar na maneira de falar da entrevistada. Levando em consideração que ela possui o ensino fundamental incompleto, enquanto os outros entrevistados são estudantes do ensino fundamental/ médio, ensino superior ou graduado (escritora).

Além desse fenômeno, foi observado, **entrevista 6,** o uso de c*ê* (para 'você')**.** Nesse sentido, para uma maior compreensão sobre a variação diacrônica (variação que a língua sofre através do tempo) foi apresentado pela docente o percurso que esse pronome de tratamento seguiu: *vossa mercê > vosmecê > você > (o) cê*, esclarecendo que da mesma maneira que atualmente *você* e (o) *cê* se alternam na língua falada, no passado, os termos citados acima também se alternavam até a forma mais antiga se tornava obsoleta e deixava de ser usada.

4. Considerações finais

Se por um lado há um idioma, uma língua que representa a nação brasileira, também existe uma enorme variação linguística considerável e justificada, a qual não deve ser vista como uma forma "errada" de falar, incorrendo em preconceitos linguísticos. Postura que gera uma ideia, presente em boa parte da sociedade, de que a língua dita "gramaticalmente correta" representa o que é "belo", "correto",

ocasionando em um culto a esse ideal de língua, configurando em uma crença de que todas as outras manifestações de nosso português brasileiro que não foi convencionado como o modo certo de falar e escrever, não podem ser consideradas belas, lógicas e corretas.

Diante desse panorama, a escola, ambiente onde muitas vezes se tenta homogeneizar a linguagem de uma comunidade, deve levar em conta essa variação linguística, ou seja, esses fenômenos linguísticos refletidos na oralidade dos alunos, sem menosprezar, por meio de preconceitos linguísticos, a fala do educando e sua bagagem cultural.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da atividade sobre a produção da entrevista oral, foi necessário, por parte da professora, um conhecimento mínimo dos postulados teóricos-metodológicos da Sociolinguística, de modo a não ser uma mera repetidora de informações ou repassadora de conteúdos veiculados, na maioria das vezes, no livro didático, principal ferramenta de trabalho do professor do ensino básico.

Nessa direção, uma das primeiras tarefas da professora foi reconhecer a realidade linguística da sala de aula, observando por meio de textos orais e escritos, o contínuo de urbanização de cada aluno, ou seja, verificar se na fala deles havia traços graduais (comum na fala das maioria dos brasileiros urbanos) ou descontínuos (mais comum na fala rural) para posteriormente pensar em atividades, a partir da realidade sociolinguística do aluno. Essa observação ocorreu durante o primeiro semestre, antes da intervenção didática. Outra atividade que foi desenvolvida com os alunos, está relacionada ao levantamento do conhecimento prévio dos educandos a respeito da variação linguística e os saberes intrínsecos a ela.

Da mesma forma, as entrevistas realizadas pelos alunos, propocionaram a eles o desenvolvimento da autonomia, enquanto pesquisadores, além de permitir que identificassem regras internas da língua que regem a variação, em diferentes níveis linguísticos, por exemplo, no nível fonológico e morfossintático.

Com base nas transcrições das entrevistas, os alumos identificaram recursos próprios da modalidade oral, notando algumas diferenças entre a fala e a escrita. Também, houve a oportunidade de os educandos refletirem sobre as questões externas da língua que possam influenciar na variação, como a idade e a escolaridade. Neste aspecto, o uso das gírias, ficou evidente apenas na fala de uma entrevistada mais jovem. Além disso, puderam observar que tanto na modalidade oral ou

escrita, o uso de determinados termos, pode ser considerado adequado ou inadequado. Porém, não se configura em falar ou escrever certo ou errado, apenas se trata de variantes que possuem maior valor social que as outras. Isso resulta na compreensão de que a língua está relacionada ao poder, *status*, sendo assim, algumas variantes são consideradas pela sociedade mais "bonitas e corretas" que as outras, todavia não significa que o falante que ainda não se apropriou dessa variedade da língua, deve aceitar a discriminação. Ao contrário, essa conscientização permitirá compreender a importância de ampliar seu conhecimento linguístico para utilizá-lo de acordo com suas necessidades e ambiente que estará inserido.

Dessa forma, a partir de ações como essas, o professor estará cumprindo com sua função de inserir os alunos de forma plena na cultura letrada para poder se valer desse bem cultural, que ele tem direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFCAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa.* Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em 13/04/2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós cheguemu na escola, e agora?*: Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A. (Orgs). *Pedagogia da variação linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

COCHAR, Thereza Anália Magalhães; Cereja, William Roberto. *Portu-*

guês: Linguagens. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. *Ensino de português e sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs). *Pedagogia da variação linguística*: língua, diversidade e ensino. São Paulo, 2015.

A SOCIOTERMINOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM EM CURSOS DA ÁREA DE INFORMÁTICA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA CONSTATADA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

Sandro Reis Rocha Barros (IFF e UENF)
prsandroreis@gmail.com
Alessandra Rocha Melo (IFF)
amelo@iff.edu.br
Beatriz Araújo de Rezende Neves (UENF)
biazinhaarezende30@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um relato da experiência vivenciada entre professores e alunos dos cursos da área de informática ofertados pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) – *Campus* Centro, da cidade de Campos dos Goytacazes–RJ. A motivação da presente pesquisa está no fato de que, ao longo dos anos, tem sido detectada por parte dos professores da área de informática do IFF, uma dificuldade dos alunos em aprender determinados assuntos das disciplinas ministradas, por causa da falta de conhecimento dos termos técnicos usados pelos professores, onde grande parte dos termos, origina-se em línguas estrangeiras. Verifica-se, na prática, que um mesmo conceito pode ser apresentado com terminologias diferentes, algumas com variações gráficas, morfológicas, regionais e socioprofissionais, sendo esta última, a que mais teve influência nos resultados encontrados nesta pesquisa. A socioterminologia, enquanto área da linguística que estuda as variações terminológicas, tem sua abordagem considerando os diferentes contextos sociais, linguísticos, situacionais e geográficos, fazendo uma ponte entre a terminologia e a sociolinguística variacionista. A metodologia usada tem como base de dados um *corpus* construído a partir de materiais didáticos usados pelos professores, bem como os materiais escritos produzidos pelos alunos, tais como relatórios, avaliações escritas, etc. A principal proposta desta pesquisa é a construção de um glossário que possa servir de padrão de terminologias a ser usado em salas de aula no processo de comunicação entre professores e alunos.

Palavras-chave:
Comunicação. Socioterminologia. Ensino–aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents an account of the experience of teachers and students of the computer science courses offered by the Fluminense Federal Institute (IFF) – Campus Centro, in Campos dos Goytacazes-RJ. The motivation of the present research is the fact that, over the years, it has been detected by the teachers of the IFF informatics area, a difficulty of the students to learn certain subjects of the taught subjects, due to

the lack of knowledge of the terms used by teachers, where most of the terms come from foreign languages. In practice, the same concept can be presented with different terminologies, some with graphic, morphological, regional and socio-professional variations, the latter having the most influence on the results found in this research. Sociotherminology, as an area of linguistics that studies terminological variations, has its approach considering the different social, linguistic, situational and geographical contexts, bridging the gap between terminology and variational sociolinguistics. The methodology use disbased on a corpus built from teaching materials used by teachers, as well as written materials produced by students, such as reports, written assessments, etc. The main purpose of this research is the construction of a glossary that can serve as a standard of terminology to be used in classrooms in the process of communication between teachers and students.

Keywords:
Communication. Sociotherminology. Teaching-learning.

1. Introdução

O processo de ensino–aprendizagem e a comunicação entre professor e alunos estão intimamente relacionados e intrincadas. Dentre as tendências pedagógicas mais recentes, algumas apresentam uma abordagem com o foco no pensar, no refletir e no fazer do professor, como por exemplo, a abordagem cognitivista. Nesta abordagem, segundo Mizukami (1986, p. 59), percebe-se a aprendizagem de maneira científica, como um construto que se obtém a partir de fatores externos intrínsecos ao meio. Assim, uma atenção importante precisa ser dada às relações sociais, nas quais estão envolvidos temas de grande relevância, como a linguagem, principalmente a linguagem usada pelo professor durante o processo de ensino. Na abordagem cognitivista, o professor, em sua tarefa de planejar os conteúdos, deve levar em consideração as limitações de vocabulário de seus alunos, principalmente, no emprego de uma terminologia que seja compreendida por eles. Ao se considerar a área técnica de informática, cujo desenvolvimento tecnológico tem se realizado, em sua grande maioria, por países de língua estrangeira, principalmente a língua inglesa. Sendo assim, a transferência de tecnologia e, por consequência, o processo de ensino–aprendizagem nessa área, apresenta um enorme espectro de termos em língua estrangeira, e ainda outros, que foram "aportuguesados" durante o processo de transferência de tecnologia conforme as necessidades e características dos ambientes de trabalho, bem como de ensino, e também, de acordo com a região geográfica onde tais termos começaram a serem utilizados.

No caso das terminologias na área técnica, embora essas variações sejam detectadas, em sua maioria, por seu aspecto socioprofissional, ve-

rificam-se ocorrências também em seus aspectos gráficos, morfológicas e regionais. É importante ressaltar que alguns desses termos, foram sofrendo um processo de "aportuguesamento" de acordo com a região e a formação escolar das pessoas envolvidas no processo, fato esse que caracteriza um movimento de variação linguística que pode e deve ser refletido sob os aspectos da sociolinguística, confluindo os estudos para uma pesquisa centrada na socioterminologia.

Assim sendo, encontra-se na socioterminologia, um dosmétodos mais adequados para se pesquisar essas variações e mudanças que ocorrem numa língua, quando a pesquisa tem por foco e objetivo, a análise de termos técnicos usados numa determinada área de conhecimento.

Segundo Barbosa (2001), devemos classificar os termos segundo os níveis de atualização da língua. Para isto, existem os dicionários, os vocabulários e os glossários. Foi descartada a hipótese de construção de um dicionário, pois este se enquadra no nível do sistema e trabalha com todo o léxico disponível. Assim, uma vez que os vocabulários se encontram no nível da norma e os glossários se encontram no nível da fala, manifestando-se através de palavras de um determinado texto, esta pesquisa optou pela proposta de se construir um glossário de termos técnicos da área de informática, tendo como universo de pesquisa, a comunidade falante do Instituto Federal Fluminense vem acrescentar valor ao campo da filologia, mais especificamente à área da linguística aplicada à educação.Este artigo é um relato de uma experiência na qual se verificou uma demanda no processo de ensino–aprendizagem e que, através da socioterminologia, procurou-se um caminho para atende-la, contribuindo assim, para um melhor desenvolvimento das atividades educacionais numa instituição de ensino, e que poderá ser aproveitada em outras instâncias onde for conveniente sua aplicação.

2. Fundamentação teórica

2.1. Terminologia

Aárea da Terminologia enquanto disciplina, foi primeiramente tratada após a Segunda Guerra Mundial, através da implementação de um projeto, que, por meio da pesquisa de Eugen Wüster, haveria de propor um grande dicionário técnico em inglês e francês, ainda apresentando um suplemento em alemão. De acordo com Maciel (2007, p. 372), Wüster

propunha a superação da polissemia e as imprecisões da linguagem técnica e científica. O resultado de sua pesquisa foi a elaboração de um glossário, cujoobjetivo era assegurar a padronização dos termos usados na ciência e na técnica. Após Wüster, muitos pesquisadores têm dado relevantes contribuições nesta área.

Finatto (1996), definiu Terminologia como um prolongamento temático da Linguística Aplicada que se ocupa do fenômeno da designação nas línguas de especialidade. O conceito de terminologia segundo Krieger eFinatto (2004) está relacionado aos termos especializados de uma determinada área, mas podetambém ser usado para se referir a um campo de estudos ou disciplina.

Existem três teorias principais que convergem para a terminologia, fazendo dela um conjunto interdisciplinar: a Teoria do Conhecimento, a Teoria da Comunicação, e a Teoria da Linguagem. A terminologia também pode ser analisada sob os aspectos da transdisciplinaridade, uma vez que penetra em praticamente todas as áreas profissionais, tanto no meio acadêmico, como no mercado de trabalho, e segundo Cabré (1993), os conceitos empregados nas atividades de todas as áreas, sejam técnicas, científicas ou artísticas possuem procedimentos que não podem ser dispensados ou desconsiderados.

A área da Terminologia também pode ser compreendida segundo a visão de Sager (1993), como um campo de estudo ou de atividade relacionado à tarefas como: descrição, compilação, processamento de termos, enquanto itens lexicais pertencentes à algumas áreas que fazem seu uso de maneira especializada, não importando suas línguas. Para Sager, Terminologia, enquanto estudo, é uma teoria descritiva que explica as relações entre termos e conceitos.

A área da Terminologia também recebeu influências e contribuições de Faulstich (1995), que faz uma abordagem da terminologia voltando-a para a observação dos termos em seus contextos de uso, tanto pela língua oral, como pela língua escrita. Desse modo, é possível encontrar variantes de um mesmo termo, tanto em contextos iguais, como diferentes, pois seguindo a visão de Faulstich, Terminologia faz parte da língua, a qual tem por natureza, um caráter social e heterogêneo.

2.2. Socioterminologia

Segundo Gaudin (1993), a socioterminologia tem se tornado um

campo de estudos da linguística originado pelas dúvidas com relação aos efeitos que derivam das visões normalizadoras e utilitárias da terminologia.Faulstich (1995) define a Socioterminologia como sendo a disciplina que estuda a identificação e a categorização dos termos e suas variantes linguísticas, considerando os contextos e circunstâncias diferenciadas em que a língua é usada, principalmente, o meio social e suas características etnográficas.

> A socioterminologia também trata das atividades terminológicas e terminográficas, configurando-se, assim, como análise crítica do discurso da terminologia" (SILVA, 2019, p. 156)

Sendo assim, verifica-se na socioterminologia, uma ótima ferramenta científica que possibilita fazer uso da linguagem de forma mais significativa no processo de ensino–aprendizagem, ao se levar em conta o ambiente e os sujeitos que farão uso de alguns termos técnicos que são comuns numa determinada área de conhecimento, porém desconhecido dos estudantes desta área. De uma maneira mais pragmática, entende-se que a socioterminogia possibilita a compreensão dos termos específicos dentro do contexto social em que estes termos são usados, fazendo com que os usuários (professores e estudantes) passem a ter propriedade do vocabulário técnico do qual fazem uso.

2.3. Teoria da Variação

Embora Willian Labov tenha dado uma grande contribuição com sua teoria da variação aplicada à sociolinguística, outros nomes aparecem no cenário da pesquisa no campo da teoria da variação em terminologia.

Para Wüster (1998, p. 17-8), toda variação da unidade linguística se denomina variação linguística. Estas variações podem ser construídas pelo aparecimento de sinônimos ou homônimos de variação. Wüster faz distinção entre a variação monolíngue e interlíngue, sendo a primeira, com origem na regionalidade ou na relação entre campos temáticos, e a segunda tendo sua origem quando termos diferentes são usados para designar um só conceito, mesmo que em línguas diferentes. Na sua visão, seria necessário eliminar as variações usando um critério para normatização dos termos, objetivando a expansão das tecnologias e também o intercâmbio de informações. Assim, para Wüster, as variações podem ser definidas dentro de uma área de especialidade como unidades biunívocas e monorreferenciais.

Outra grande contribuição no campo da teoria da variação terminológica foi dada por EnildeFaulstich, o qual sugere que "o princípio subjacente da pesquisa socioterminológica é o registro de variante(s) que leva em conta os contextos social, situacional, espacial e linguístico em que os termos circulam" (FAULSTICH, 1995, p. 8). Portanto, variantes terminológicas acontecem porque algumas comunidades fazem usos diferentes de um mesmo termo, isto por causa das suas diferenças no aspecto social, linguístico e/ou regional (geográfico).

Segundo Faulstich (1995), existem alguns tipos de variantes que são mais comuns nos corpora de terminologias, tais como: gráfica, lexical, morfossintática, socioprofissional, topoletal (geográfica).

A variante gráfica ocorre quando o registro escrito ou oral aparece diferente em outro(s) contexto(s), por exemplo, "hidrelétrico" e "hidroelétrico". A variante lexical acontece quando o item lexical ou parte dele pode ser trocado por outro, sem que o significado terminológico seja alterado, por exemplo, "linguagem de máquina" e "linguagem assembly". A variante morfossintática ocorre quando o conceito não se altera por causa de alternância de elementos gramaticais, principalmente nos sintagmas terminológicos, como "gradiente do erro local" e "gradiente local do erro". A variante socioprofissional ocorre quandoo conceito e o significado não se alteram em função da mudança dos registros, por exemplo,"capacitor" e "condensador". E por último, a variante topoletal ou geográfica, cujo conceito e o significado não se alteram em função da mudança de registro no plano horizontal da língua, por exemplo, *notebook* e *laptop*.

Faulstich (2001, p. 11-40), propõe a formulação de um esquema básico de variação, com base em cinco postulados que ela criou para a teoria da variação. Esses postulados possuem, num plano superior, três categorias: variantes concorrentes, coocorrentes e competitivas. Tais categorias são subdivididas num plano inferior, em três subcategorias: variante formal, sinônimos e empréstimos.

Os cinco postulados elaborados por Faulstichem sua teoria da variação em terminologia foram apresentados, primeiramente, no ano de 1998, no XIII Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Faulstich considerou que cada termo, enquanto unidade terminológica, "pode assumir diferentes valores, de acordo com a função que uma dada variável desempenha nos contextos de ocorrência" (FAULSTICH, 2002, p. 76). De acordo com Cruz

(2011), os cinco postulados são:

> a) dissociação entre estrutura terminológica e homogeneidade ou univocidade ou monorreferencialidade, associando-se à estrutura terminológica a noção de heterogeneidade ordenada;
>
> b) abandono do isomorfismo categórico entre termo-conceito-significado;
>
> c) aceitação de que, sendo a terminologia um fato de língua, ela acomoda elementos variáveis e organiza uma gramática;
>
> d) aceitação de que a terminologia varia e de que essa variação pode indicar uma mudança em curso;
>
> e) análise da terminologia em co-textos linguísticos e em contextos discursivos da língua escrita e da língua oral. (CRUZ, 2011, p. 105)

Estes postulados darão sustentação à definição dos três tipos de variantes propostos por Faulstich (2002) conforme a seguir.

As variantes concorrentes são formais, e portanto se classificam entre variantes terminológicas linguísticas e variantes terminológicas de registro. Elas podem concorrer entre si, ou concorrerem para uma mudança. Elas nunca aparecem juntas no plano discursivo.

As variantes coocorrentes se caracterizam por aparecem ao mesmo tempo, dando duas ou mais denominações para um mesmo referente possuindo, assim, equivalência no conteúdo, formalizando a sinonímia dos termos. Elas promovem a coesão lexical na mensagem fazendo o discurso progredir.

As variantes competitivas acontecem quando os termos são de línguas diferentes, ou seja, as lacunas de uma língua são preenchidas com termos de outra língua. É justamente essa mistura entre as línguas que ativa o processo de variação. Nesses casos, verifica-se a presença de pares formados por empréstimos linguísticos e outras formas vernaculares. Nos casos em que a língua natural é o português, as variantes competitivas são as que promovem o processo de "aportuguesamento" através dos empréstimos de uma língua estrangeira.

O modelo de Faulstich está representado na figura 1 abaixo:

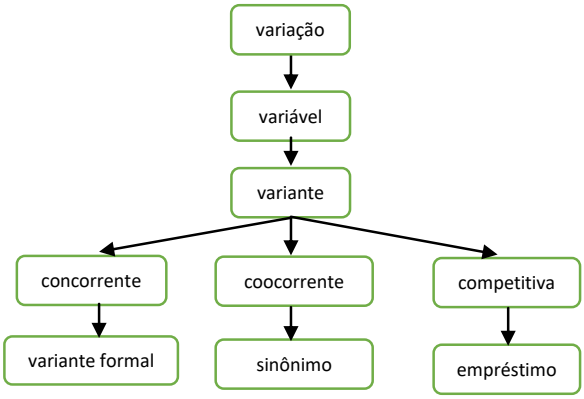


Figura 1. Modelo de variação proposto por Faulstich.

3. *Metodologia*

A pesquisa aqui relatada é qualitativa, de caráter documental, de levantamento bibliográfico e de campo. A metodologia usada tem como base de dados um corpus construído a partir de entrevistas com professores e alunos, bem como materiais didáticos produzidos e usados tanto pelos professores como pelos alunos. Os professores da Coordenação dos Cursos de Informática contribuíram fornecendo os termos usados nas suas aulas classificados individualmente por disciplinas. Os alunos do curso de informática também contribuíram escrevendo relatos de suas dificuldades com os termos técnicos da área.

Para atender aos critérios científicos e assim, validar-se uma pesquisa em socioterminologia, é preciso identificar e conhecer o perfil do usuário do conjunto de termos a serem analisados. Desse modo, o corpus construído na fase de coleta de dados da pesquisa deve ter objetivar a pragmática linguística das pessoas envolvidas no contexto desta pesquisa e, sobretudo, conter informações lexicais e semânticas referentes à área pesquisada, que no caso deste artigo, se concentra na área de Informática.

Os termos inseridos no corpus devem ser descritos com as características linguísticas do ambiente onde acontece o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a sala de aula, o laboratório, as redes sociais exclusivas às atividades de ensino. Deve-se observar os usos das terminologias e buscar as variantes linguísticas. É importante ressaltar que no

desenvolvimento desta pesquisa, a delimitação do corpus foi feita considerando a existência de macroáreas e subáreas do conhecimento, inclusive, especializando os termos categorizando-os por disciplinas onde são utilizados, e definindo-se assim, o universo terminológico a ser sistematizado e classificado.

Outra tarefa é identificar a dimensão de um termo que se compõe de mais de uma unidade. De acordo com Castilho (1994), cada item lexical repleto de significado é denominado de predicador semântico, o qual deve ser associado às unidades terminológicas complexas (UTC) encontradas na pesquisa. Assim, cada UTC possui um predicador, o qual se constitui de um núcleo semântico que é sempre um substantivo em conjunto com um advérbio, ou um adjetivo, ou ainda, uma locução iniciada por um preposição. O predicador é responsável por transferir ao seu sujeito uma propriedade sua, a qual poderá ocorrer de três maneiras: "(1) a emissão de um juízo sobre o valor de classe-sujeito, (2) a alteração da extensão dos indivíduos designados pela classe-sujeito, ou (3) a alteração das propriedades intencionais da classe-sujeito." (FAULSTICH, 1995, p. 4).

Verificou-se que a área de Informática possui algumas características terminológicas especiais, que são: (1) siglas e acrônimos são constantes e também usados na criação de novos termos derivados; (2) os neologismos são muito recorrentes, e a maioria deles vem de empréstimos da língua inglesa; (3) as lexias possuem estruturas que aparecem na forma simples, composta e complexas.

Para se fazer a análise socioterminológica, é importante que a área em estudo seja classificada por categorias e subáreas, conforme exemplo apresentado na figura 2, que demonstra o que foi feito na pesquisa aqui relatada.

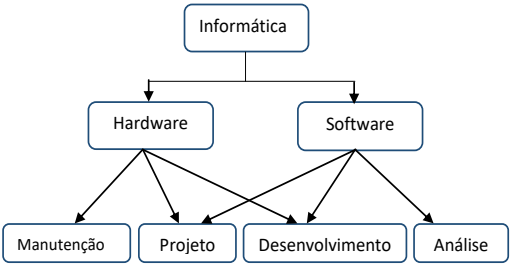


Figura 2: Modelo de classificação da área de Informática.

Para aumentar o nível de profundidade da análise, foi feito um levantamento das disciplinas do Curso Técnico de Informática do Instituto Federal Fluminense e suas respectivas classificações por categorias e subáreas da Informática conforme mostrado na figura 3.

CATEGORIAS	SUBÁREAS	DISCIPLINAS
SOFTWARE	Projeto	leitura e Interpretação de Projetos
		Configuração e Administração de Servidores e Suporte Remoto
	Desenvolvimento	Fundamentos de programação e Estrutura de Dados
		Programação WEB e Mobile
		Categorias e Instalação de Software e Sistemas Operacionais
		Programação Orientada a Objetos
	Análise	Fundamentos de Banco de Dados
		Empreendedorismo, Gestão da Tecnologia da Informação e SMS
HARDWARE	Manutenção	Manutenção de Computadores
	Projeto	Eletricidade e Eletrônica
		Sistemas Digitais e Arquitetura de Computadores
		Redes de Computadores
		Sistemas Embarcados

Figura 3: Quadro das disciplinas técnicas do Curso Técnico de Informática do Instituto Federal Fluminense.

A metodologia de pesquisa em socioterminologia indica a criação de um modelo padronizado dos registros dos termos, bem como suas variantes e significados num *corpus* através de uma ficha de socioterminologia conforme a figura 4 abaixo.

Termo:	Categ. Gramatical:	Nº no *Corpus*:
Termo por extenso:	Subárea da Informática:	
Forma Equivalente:	Disciplina:	Fonte do conceito:
Contexto 1:	Conceito 1:	Prof. ( ) Aluno ( )
Contexto 2:	Conceito 2:	Prof. ( ) Aluno ( )
Contexto 3:	Conceito 3:	Prof. ( ) Aluno ( )
Conceito Final:		

Figura 4. Modelo de ficha socioterminológica.

Os termos analisados no corpus deram origem a um glossário que poderá ser acessado por meio de duas entradas: o nome do termo que se deseja pesquisar, ou a disciplinapara a qual se deseja estudar os termos técnicos nela usualmente empregados.

A título de exemplificação e ilustração, seguem algumas amostras de termos categorizados por suas disciplinas e subáreas.

a) Disciplina de "Categorias de instalações de software e sistemas operacionais" (categoria: Software e subárea: Desenvolvimento):

* ANSI (Lê-se: ânci) – Sigla do American National Standard Institute. Instituto Nacional Americano de Padrões.

* ASCII (Lê-se: askii) – Sigla do American Standard Code for Information Interchange. Trata-se de um código Americano Padronizado para Intercâmbio de Informações.

* Backup (Lê-se: bekâp) – É uma cópia de segurança. Trata-se de um empréstimo da língua inglesa para se referir ao procedimento de se copiar dados em um meio separado do original, com o objetivo de poder recuperá-los, caso haja algum problema durante a operação do sistema.

b) Disciplina de" Rede de Computadores" (categoria: Hardware e subárea: Projeto) :

* Backbone (Lê-se: béquebone) – É um meio físico que conduz um grupo de dados provenientes de vários ramais de comunicação, e por isso, deve ter alta velocidade de transmissão. São usados como uma espinha dorsal de grandes redes.

* FTP (Lê-se: f t p) – File Transfer Protocol – A tradução é Protocolo de Transferência de Arquivo. É o serviço da internet que possibilita a transferência de arquivos.

c) Disciplina de" Manutenção de Computadores" (categoria: Hardware e subárea: Manutenção):

* Chip – (Lê-se: chip) – Componente eletrônico que fica instalado nas placas dos equipamentos e que possui uma finalidade específica. É constituído de milhares de microcomponentes como transistores e etc. Seu tamanho físico varia entre 1 a 5 cm.

* CGI-(Lê-se: cgi) – Sigla do Common Gateway Interface. Interface de porta de entrada comum. É um elemento que faz a ligação física

e/ou lógica entre dois sistemas que não podem ser ligados diretamente.

d) Disciplina de "Fundamentos de Banco de Dados" (categoria: Software e subárea: Análise):

* Data Base – (Lê-se: databeise) – Empréstimo do inglês que se traduz por "base de dados". Trata-se de um grupo de informações referentes a um assunto em comum, permitindo um acesso fácil e rápido.

* BDE – (Lê-se: b d e) – Sigla de Borland Database Engine. Significa Motor de Banco de Dados desenvolvido pela empresa Borland. É um mecanismo de acesso a Banco de Dados.

4. Resultados e considerações finais

Durante a fase de coleta de dados desta pesquisa, verificou-se uma grande motivação tanto por parte dos professores como dos alunos, fato este, que sugere a real necessidade da criação do glossário socioterminológico com enfoque na área específica de interesse desta comunidade acadêmica.

Um fato importante a ressaltar foi o despertamento do interesse por parte dos professores do curso, no sentido de dar maior atenção à terminologia usada em suas aulas, na comunicação com os alunos. Antes, tais professores não tinham o devido cuidado em verificar se os termos técnicos, por eles usados já eram de domínio dos alunos. Verificou-se que a maioria dos alunos não conheciam os termos, o que dificultava o processo de ensino–aprendizagem.

Esta pesquisa possibilitou a constatação da existência de vários glossários de termos em Informática, porém, verificou-se uma experiência nova, que foi a construção de um glossário específico para cursos da área de informática de uma Instituição que atende a um público com características sociais e regionais específicas.

Em sua fase final, a pesquisa resultou na construção de um glossário com um número de 120 termos, o qual será disponibilizado para a comunidade acadêmica, primeiramente no formato impresso, e posteriormente, no formato digital, através de um aplicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (Org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminologia*: teoria, metodologias e aplicaciones. Barcelona: Antártida/Imporeis, 1993.

CASTILHO, Ataliba T. de. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. In: *ALFA*, Revista de Linguística, São Paulo, UNESP. V. 38, 1994, pp. 75-96.

CRUZ, C. L. S. O Constructo de Faulstich para a Variação das Unidades Terminológicas Complexas. In: *Confluência*, revista do Instituto de Língua portuguesa. Rio de Janeiro, n. 1-42 (2317-4153), p. 96-126, Dez. 2011.

GAUDIN, F. *Socioterminologie*: des problèmes semantiques aux pratiques institutionnelles. Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 1993, 254 p.

FAULSTICH, E. *Base metodológica para pesquisa em socioterminologia*: termo e variação. Brasília: Centro Lexterm, 1995. 36p.

_____. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. In: *Ciência da Informação*, V. 24, n. 2, 1995 – Artigos.

_____. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. In: *TradTerm*: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – V. 7 – USP. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. Variação em terminologia. Aspectos de socioterminologia. In. RAMOS, G.G.; LAGOS, M.F.P. *Panorama actual de la terminologia*. Editorial Comares, Granada, 2002.

FINATTO, M. J. B. Unidade e variação na língua portuguesa: a variação em terminologia. In: *Revista Internacional de língua Portuguesa*. Lisboa, Associação das Universidades de Língua portuguesa, p. 64-68.

KRIEGER, M. T.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MACIEL, A. M. B. Quais são os Rumos da Terminologia no Século XXI?. In: ISQUERDO, A.N.; ALVES, I. M. *As Ciências do Léxico*: lexi-

cologia, lexicografia, terminologia, volume III. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SAGER, J. C. *Curso práctico sobre elprocesamiento de laterminología* [Trad. Del inglés, Laura Chumillas Moya], Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Pirámide, 1993. 448 p.

SILVA, José Pereira. A terminologia como base para um dicionário linguístico-gramatical. In: *Revista Philologus*, Ano 25, n. 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019.

WÜSTER, E. *Introducción a lateoría general de la terminologia y a la lexicografia terminológica.* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. 1998.

A TENSÃO DO(S) SENTIDO(S) DE "ASSÉDIO SEXUAL" NO ACONTECIMENTO DISCURSIVO DESENCADEADO PELO MOVIMENTO "*METOO*"

Iasmin dos Santos Silva (UEMS)
iasmin.dss@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
alinechaves@uems.br

RESUMO

Este artigo trata de um assunto que ganhou espaço na mídia nos últimos anos: o assédio sexual. A esse respeito, diferentes discursos entram em circulação, produzindo efeitos de sentido variados acerca do que é, e do que deixa de ser assédio sexual. Desse modo, toma-se por objeto dois acontecimentos discursivos antagônicos e de ampla repercussão midiática, gerados após os casos de denúncia de assédio sexual contra o diretor de Hollywood, Harvey Weinstein, bem como após a criação do movimento *#MeToo*, na rede social *Twitter*. Fundamentando-se na Análise do Discurso de linha francesa, o objetivo principal do estudo é detectar, nos diferentes discursos, qual sentido de assédio sexual é atualizado, verificando-se em quê, e de que modo esses sentidos diferem e até mesmo antagonizam entre si. O *corpus* de análise é formado por textos midiáticos. Por razões metodológicas, os discursos foram divididos em dois grupos. As análises apontam que, no Grupo 1, o sentido de "assédio sexual" está relacionado a "paquera", "exercício da liberdade sexual", enquanto que, para o Grupo 2, a associação se faz com "violência". O fato de o Grupo 1 tratar assédio como não sendo violência revela que este discurso é atravessado por discursos decorrentes de uma concepção patriarcal da sociedade. No Grupo 2, composto por feministas, é nítida a distinção e o contraste entre as ideologias e os diferentes sentidos de assédio sexual. Como considerações finais, observamos que os dois discursos refletem posicionamentos históricos e ideológicos, o que, em nossa hipótese, permite explicar as diferentes representações e sentidos de "assédio sexual".

Palavras-chave:
Feminismo. Assédio sexual. Análise do discurso.

ABSTRACT

The research sought a topic that has gained space over the last years: sexual harassement. Regard This, different speeches circulate. Forming several effects of meaning about what It is, and what lacks to be sexual harassemen. With this porpouse, the research takes for object two antagonic speeches with wide midiatic repercussion, generated after sexual harassement complaints against Hollywood director, Harvey Weinstein, as well as the creation of the #MeToo movement, at Twitter social network. Justifying the research with the French side of Discourse Analysis, the primordial objective of the studie is detect, at the different speeches, what is the recent sense of sexual assault, and in what way they differ. The analysis corpus is formed by midiatic texts. For methodological reasons, the discourses have been divided in two groups. The analysis pointed out that for Group number 1, sexual harassement sense is related

with flirting, sexual freedom exercise, meanwhile, for group number 2, It is associated with violence. The fact that group number one tread harassement like It is not violence reveals that this speech is crossed with a patriarcal conception of society. Group number 2, compoused by feminists, It is clear the distinction betweeen ideology and the different senses concerning sexual harassement. As final considerations, we observed that the two speeches reflect ideological and historical positions, allowing our hipotesis to explain different representations of "sexual harassement".

Keywords:
Feminism. Discourse analysis. Sexual harassement.

1. Introdução

O final do ano de 2017 foi marcado, nas mídias internacionais, por denúncias de assédio sexual feitas por várias mulheres, em grande parte atrizes de Hollywood, contra o famoso produtor de cinema americano Harvey Weinstein. As acusações estavam ligadas às insinuações do produtor, reuniões particulares em quartos de hotéisonde, segundo as denúncias, ele tentava aproximações, e teria, inclusive, cometido estupros.

Após essa "explosão" de denúncias contra o produtor, inúmeras atrizes e mulheres anônimas usaram as redes sociais para expor os assédios e agressões de que teriam sido vítimas. A atriz Alyssa Milano, com o intuito de mostrar a quantidade mulheres que já sofreram assédio, criou a *hashtag #MeToo*, que incentiva vítimas de assédio a simplesmente compartilharem em seus perfis a *hashtag*, dando início a um movimento que teria grande repercussão nas mídias internacionais. Na França, uma outra *hashtag*, *#BalanceTonPorc* (Denuncie seu porco, traduzindo do francês), foi criada pela jornalista Sandra Muller, com o mesmo intuito.

Após esses fatos, um grupo composto por aproximadamente cem mulheres intelectuais francesas, entre elas a legendária atriz Catherine Deneuve, publicou um artigo no jornal francês *Le Monde*, mostrando repúdio aos movimentos anteriormente citados, alegando que não se sentiam representadas por essa onda do feminismo que prega uma "caça aos lobos" e, ainda, que consideram indispensável para a liberdade sexual o "direito do homem de importunar".

Após a publicação deste artigo, um grupo de feministas francesas, indignadas com as palavras usadas no artigo, publicou um outro artigo, como forma de resposta, no mesmo jornal onde, como já esperado, se posicionaram totalmente contrárias às ideias das cem mulheres.

É por meio de todo esse trajeto que chegamos ao objeto da pes-

quisa, que pode ser definido como a tensão dos sentidos de "assédio sexual" em discursos feministas antagonistas. A partir do referencial teórico da Análise do Discurso Francesa, a pesquisa tem como hipótese que o termo "assédio sexual" é interpretado de modo distinto, segundo as posições ideológicas assumidas pelos sujeitos feministas: de um lado, atrizes e outras personalidades americanas; de outro, atrizes e intelectuais francesas.

Tendo ciência de que o assédio é um tema que vem ganhando seu espaço dentro das discussões midiáticas e, consequentemente, traz consigo diferentes abordagens e opiniões, por meio desta pesquisa encontramos a maneira como esses dois discursos são formulados, os quais inúmeras vezes foram e ainda são propagados por variados e inúmeros sujeitos pertencentes à classe intelectual e artística.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar dois discursos antagonistas acerca do termo "assédio sexual", a partir do acontecimento discursivo desencadeado pelo movimento *#MeToo*. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, podemos destacar três principais: 1) descrever e interpretar enunciados dos respectivos discursos; 2) identificar como cada ideologia se materializa nos dois discursos; 3) apresentar comparações, mostrando em quê cada discurso difere ou converge em suas ideias.

A pesquisa tem por base teórica a Análise do Discurso de linha francesa (AD). Diferentemente da linguística, a AD não trata a língua como um mero sistema de signos que significam mutuamente, mas como a forma materializada da ideologia do homem enquanto sujeito, buscando trabalhar a relação entre a língua, o sujeito e a ideologia: "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2009, p. 17). A AD não trata a língua como algo que só cabe a ela mesma, mas como resultado de fatores sociais, históricos e culturais. A língua não é transparente, pois "as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituem e que no entanto significam em nós e para nós" (ORLANDI, 2009, p. 20).

O corpus de análise da pesquisa é formado por textos midiáticos (notícias, reportagens, artigos) que contribuíram para situar os acontecimentos. A partir desse corpus, foram feitos recortes de enunciados, de acordo com sua pertinência, no intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. Depois de feita a seleção, os enunciados foram organizados para

que assim pudessem ser analisados.

2. A análise do discurso

2.1. Breve histórico da Análise do Discurso (AD)

Muito se sabe que a primeira metade do século XX foi marcada por uma nova ciência, a Linguística, tendo como seu principal responsável e idealizador o suíço Ferdinand de Saussure. Uma das principais características dessa nova ciência são as suas dicotomias, sendo a mais famosa delas e a que nos importa aqui: língua vs fala (*langue vs parole*). Saussure acreditava que a língua, considerada social, tinha o caráter de estabilidade,visto que, para ele, a língua se assemelha a uma estrutura e assim tomou a língua como objeto de estudo da linguística. Quanto à fala, acreditava ser esta individual, e que no momento em que sua ciência estava em fase de consolidação, não seria este um objeto da Linguística.

A partir da segunda metade do século XX, teve início uma série de questionamentos a respeito da necessidade de estudos sobre a fala (*parole*), que até então havia sido deixada de lado, pois a divisão feita anteriormente já não bastava. Viu-se aí a possibilidade de se estudar o aspecto subjetivo da linguagem, o que, segundo Brandão (2003), provocou uma viradanos estudos linguísticos.

No final da década de 1960, na França, momento de completa euforia, com inúmeros discursos políticos e ideológicos prontos para serem estudados e interpretados, e ainda, no momento de expansão de uma nova Linguística, desapegada do estruturalismo, é que se inicia a AD, como diz, Maldidier (1994, p. 175 *apud* BRANDÃO, 2003, p. 5): "[...] O projeto da AD nasce neste contexto [...] o liame entre a expansão da linguística e a possibilidade de uma disciplina (nova) [...]".

Maldidier (1994) afirma que a AD tem dois fundadores: Michel Pêcheux e Jean Dubois. Pêcheux, filósofo, pensava a AD como "uma ruptura epistemológica em relação ao que se fazia nas ciências humanas articulando a questão do discurso com o sujeito da ideologia" (BRANDÃO, 2003, p. 5). Assim, Pêcheux é o responsável pela teorização do objeto da AD: o discurso.

Pêcheux então foi o responsável pela inserção da relação entre o discurso e suas condições de produção, em vínculo estreito com a língua,

o sujeito e a história. Para Pêcheux, sujeito e sentido são construídos ao mesmo tempo, com interferência da ideologia, e o sujeito se define de acordo com o lugar de onde diz, ou seja, de acordo com uma formação ideológica (FI) que estabelece uma ou mais formações discursivas (FD), que, por sua vez, são responsáveis por "controlar" o que o sujeito pode ou deve dizer.

Ao final da década de 1970, a chamada AD-1 ainda sofria críticas a respeito de sua instabilidade enquanto objeto, e a FD, que Pêcheux acreditava ser fechada, refletiu-se em um objeto também fechado e homogeneizado. Segundo Maingueneau (2012), também na mesma época, a entrada em cena de novas perspectivas teóricas, como as abordagens pragmáticas (análise da conversação, teoria da enunciação), as ideias de Foucault e do Círculo de Bakhtin, com a perspectiva dialógica da linguagem e os gêneros do discurso, resultaram na abertura e reconfiguração da AD.

É com a abertura das FDs que se entende que estas sofrem interferência de discursos exteriores, ou seja, interferência de outras formações discursivas, o que conduz a AD à noção de interdiscursividade: o discurso é visto, então, como heterogêneo. Como já dito antes, as ideias de Bakhtin muito contribuíram para essa "nova AD". Com sua noção de dialogismo, tem-se agora a presença do outro, seja ele como o destinatário, seja ele como outro discurso incorporado em outros discursos, pois a linguagem é compreendida no âmbito de uma interação social, e o sentidose constrói na medida em que há interação entre locutores.

Em sua terceira fase, um dos nomes de destaque nos estudos discursivos e responsável por conceitos estudados na AD, segundo Brandão (2003), é Jacqueline Authier-Revuz, que trabalha as formas linguísticas da interdiscursividade, isto é, a heterogeneidade discursiva.

2.2. O discurso

Vamos agora definir o que é discurso. De forma genérica, podemos dizer que o discurso corresponde à língua mais as condições de produção do discurso. Porém, essa língua não é a mesma língua estática e recortada proposta pelo estruturalismo. Orlandi (2004) diz que a palavra "discurso" carrega em si a ideia de percurso, movimento, sendo assim, o discurso é a língua em uso, a forma material da língua, o único modo possível para a existência do sentido dos/nos textos. Porém, o discurso

não é apenas a língua em uso, ele também é a língua em uso, carregada de sentidos, como define Brandão: "toda atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes" (BRANDÃO, [s.d], p. 2).

O discurso carrega em si não só signos linguísticos, mas reflete as condições de produção, o contexto em que foi enunciado (quem diz, onde diz, pra quem diz etc.); desse modo, transcende o nível linguístico dos textos. Nessa perspectiva, o sentido de um texto/discurso só pode ser acessado correlacionando-se os aspectos linguísticos do texto aos conhecimentos extralinguísticos, como condições para a interpretação. O discurso é repleto de "não ditos", de conteúdos/representações implícitos que, na maioria das vezes, passam despercebidos de quem o ouve ou o lê, pois o discurso pode ser encontrado tanto na forma oral quanto na forma escrita.

O discurso também é a forma material da ideologia, visto que é produzido por um sujeito socialmente organizado, por isso, "crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem" (BRANDÃO, [s.d], p. 2). Assim, compreendemos que nenhum discurso é puro ou neutro; muitas vezes somos levados a pensar que um discurso está livre de qualquer ideologia, mas isso é um efeito de sentido causado por tal discurso.

Antes de iniciarmos as análises, é necessário explicar de forma resumida o que são os gêneros do discurso. Bakhtin vai defini-los como "tipos relativamente estáveis de enunciados [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 262), onde cada esfera da sociedade produz discursos que são mais ou menos prototípicos, e que seguem um padrão relativo de organização e conteúdo. Como gêneros do discurso, podemos citar desde uma aula em uma universidade, uma conversa cotidiana, até um grande romance de época.

Primeiramente, o discurso exige uma organização transfrástica. Para se compreender um discurso, é necessário que se enxergue para além do dito. Todo discurso é uma unidade completa. Essa organização variade acordo com as esferas de atividade humana em que os gêneros do discurso são produzidos e postos em circulação.

O discurso é orientado, pois se desenvolve de acordo com o tempo, visto que todo discurso é construído com a ideia de acabamento, de

que terá um "ponto de chegada", porém nem sempre ele vai alcançar a chegadade forma linear, pois podem ocorrer antecipações, ("veremos a seguir", "será dito", etc.), ou através de retomadas, ("como havia dito", "ou melhor", etc.).

O discurso, segundo Maingueneau (2012), é uma forma de agir. Austin (1962) já se referia a esse aspecto da linguagem, onde o sujeito, ao enunciar, produz atos de fala (atos de prometer, afirmar, questionar, etc.). Desse modo, ao tomar a palavra, o locutor age sobre o outro (interlocutor), e essa forma de ação vai variar de acordo com o gênero discursivo empregado pelo enunciador.

O discurso é interação. Quem diz algo, sempre diz para alguém. Muitas vezes se considera o discurso no âmbito da conversação, mas a conversação é apenas uma das formas pelas quais o discurso se manifesta.

O discurso é parte indissociável de seu contexto. Um discurso não pode ser interpretado fora de seu contexto, seja ele qual for, e sob aforma de uma troca verbal, e ainda, "o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo durante a enunciação" (MAINGUENEAU, 2012, p. 171).

O discurso é sempre dito por alguém e dirigido a esse alguém, sendo então impossível a existência de um discurso sem a existência do sujeito enunciador. Este é o responsável pelo enunciado: suas referências temporais e espaciais. Segundo Charaudeau (2012), o sujeito enunciador pode escolher como modelar seu grau de adesão ("Eu digo que é muito bonito"), atribuir responsabilidade a outro ("Maria disse que acha muito bonito") ou comentar ("Na minha opinião é bonito").

O discurso é um comportamento social, e assim como todos os outros discursos, ele é regido por normas. Todo discurso necessita de suas próprias normas, porém, uma norma permeia todos os discursos: a de que nenhum discurso existe sem uma justificativa do porquê de sua existência, e das formas assumidas.

O discurso é tomado pelo interdiscurso. O discurso necessita dialogar com outros discursos para que assim lhe seja atribuído sentido, e para que seja passível de interpretação. Por carregar essa necessidade de se colocar em relação a outros, segundo Brandão ([s.d]), o discurso é polifônico, pois carrega outras vozes. Nenhum discurso é único e primário no mundo, todo discurso carrega em si outros discursos.

2.3. Formação ideológica e formação discursiva

Nesta pesquisa, dois conceitos da AD são de suma importância, por isso, exploramos neste item as noções de formação discursiva e formação ideológica, que estão inter-relacionados.

Como já dito anteriormente, o discurso é produzidopor um sujeito, histórica e ideologicamente situado. Assim, "o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza" (BRANDÃO, [s.d], p. 46), ou seja, é no discurso que a ideologia se materializa, e esta também é responsável pela formação ideológica, que, por sua vez, estabelece uma ou mais formações discursivas.

A formação ideológica pode ser classificada, de acordo com Brandão ([s.d]), como um complexo de atitudes e representações que não são individuais, mas tampouco universais, e que se relacionam quase que de forma direta às posições de classe conflitantes. A formação ideológica contribui para a atribuição de sentido ao discurso, visto que "[...] o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (ORLANDI, 2004, p. 42).

Como define Orlandi (2004), a formação discursiva é "[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2004, p. 43); de forma resumida, a formação discursiva é o conjunto de discursos que uma formação ideológica "disponibiliza" ao sujeito, para que ele profira dizeres.

Assim como a FI contribui para a atribuição de sentido ao discurso, a FD também assim procede, visto que esta é parte daquela, sendo assim, tudo o que é dito, vindo de uma FD específica, vai significar de uma forma diferente do que significaria caso viesse de uma outra FD. Sabendo-se disso, é possível notar que as palavras não possuem sentido em si mesmas, pois seu sentido se constrói no interior das formações discursivas nas quais estão inscritas, pois todos os nossos dizeres e práticas carregam traços de nossas formações ideológicas (ORLANDI, 2004).

É preciso ressaltar que as formações discursivas não são homogêneas, ou que funcionam automaticamente, sempre da mesma maneira, mas "[...] são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas [...]" (ORLANDI, 2004, p. 43). Assim como o sujeito, as formações discursivas estão a todo momento se recon-

figurando, recebendo e integrando discursos vindos de outras FD, aceitando o interdiscurso.

2.4. Acontecimento histórico e discursivo

Para nossos propósitos, faz-se necessáriocontextualizar o que é acontecimento histórico e acontecimento discursivo, e quais acontecimentos serão trabalhados enquanto objeto de nosso estudo.

A AD considera como acontecimento histórico um recorte de fatos ocorridos em um determinado momento, que "pode ser discursivizado de diferentes formas e produzir efeitos de sentido diversos" (DELLA-SILVA, 2008 *apud* RASSI, 2012). Em outras palavras, para a AD, um acontecimento só pode ser considerado histórico quando em torno dele surgem novos ou renascem antigos discursos, com novos/outros sentidos, fazendo, assim, com que também se torne um acontecimento discursivo.

Michel Pêcheux (1990), na obra *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, explica o que entende ser o acontecimento discursivo, ao analisar a expressão francesa *On a gagné* ("Ganhamos"), que até o dia 10 de maio de 1981, data em que a esquerda francesa ganha as eleições presidenciais, era proferida apenas em estádios esportivos, mas que naquela data fora repetida inúmeras vezes pelos "vencedores".

Pêcheux (1990) vai dizer que o discurso é concebido não na materialidade proposta pelo estruturalismo, em que se tem a noção de signo composto por significado e significante como elementos estáveis, mas, em vez disso, compreende que o discurso é formado por significantes repletos de historicidade, o que consequentemente lhe confere certa instabilidade. Então, temos aqui um discurso que é formado tanto pela estrutura, como também pelo acontecimento, podendo este ser definido como o momento exato em que a atualidade se encontra com a memória (PÊCHEUX, 1990).

Ao tratar do enunciado *On a gagné* , Pêcheux (1990) vai dizer que o enunciado só adquire um caráter estável dentro do ambiente esportivo, onde sempre é proferido pelo time vencedor, onde é passível de compreensão, tendo em vista a estabilidade de significado que as condições de produção (as quais podemos dizer que, no exemplo, em sua maioria seguem um padrão, por isso também, estáveis) possibilitam. Já no ambiente político, essa estabilidade não está presente, visto que o mesmo enunciado estará sendo interpretado por diferentes formações discursivas. Se-

gundo Pêcheux:

> [...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] de pontos de deriva passíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 1990, p. 53)

Um acontecimento discursivo se dá nos discursos que são proferidos simultaneamente ao momento do acontecimento histórico, conferindo-lhe diferentes significados, visto que diferentes discursos carregam diferentes ideologias, mesmo quando dizem sobre um mesmo fato, e não pelos registros de historiadores ou da mídia, por exemplo. Simplificando, o acontecimento discursivo é o acontecimento histórico contado e ressignificado por meio de discursos, dos sujeitos que a respeito dele se manifestam.

Neste trabalho, o acontecimento histórico e discursivo se inicia com as denúncias de assédio em Hollywood, que fez com que os movimentos *#MeToo* e *#BalanceTonPorc* surgissem. Os próprios movimentos são também acontecimentos discursivos: os dois tratam de um mesmo assunto (assédio) e possuem o mesmo intuito (de denúncia e exposição), visto que a cada momento que as hashtags são citadas em posts na internet, elas se ressignificam; a cada "denúncia", o "eu também" ganha um novo sentido, um novo significado.

No acontecimento discursivo que se dá em torno dos movimentos *#MeToo* e *#BalanceTonPorc*, temos inúmeros discursos, dentre os quais os dois que são aqui analisados, discursos antagônicos que carregam diferentes formações discursivas, mas que dizem sobre um mesmo acontecimento histórico, e contribuem para as diferentes construções de sentido e ressignificação do acontecimento. De um lado, mulheres que discordam do movimento, e que discursivizam mostrando o porquê de não concordarem, e de outro lado, mulheres que concordam com o movimento e também proferem discursos para manifestarem seus pontos de vista a respeito do acontecimento.

5. O papel social da mulher

Tendo ciência de que esteartigoaborda o assédio sexual, um tema que está diretamente ligado à mulher, faz-se necessário que se aborde também a mulher e a história, por isso, nesta seção, traremos um resumo dos diferentes papeis que a mulher ocupou e ocupa na história e na sociedade, o que também contribuirá para a compreensão dos diferentes sen-

tidos assumidos pelo assédio sexual no discurso de mulheres, analisados adiante.

O panorama se inicia na Grécia antiga, onde, segundo Alvez & Pitanguy (1982), a mulher tinha os mesmos direitos e deveres de um escravo, visto que não podia votar e exercia funções manuais, atividades que não eram valorizadas socialmente.

As mulheres, na Grécia antiga, não pertenciam ao universo do pensamento e do conhecimento, muito valorizado nesse período. Segundo Alves & Pitanguy (1982), as únicas mulheres que tinham maior contato com esse mundo, ainda que de forma indireta, eram aquelas que se colocavam nesses ambientes com a função de entreter e tornar os momentos de discussões do homens mais "agradáveis".

Na civilização romana, o papel da mulher se anulava por completo, com a estrutura familiar das *paterfamílias*, onde todos os membros eram subordinados ao *gens*, o pai, a figura masculina, como explica Paes:

> Afamília romana, durante séculos, apresenta organização patriarcal. Significa isso que a família era, essencialmente, um grupo de pessoas subordinadas à autoridade de um chefe. (PAES, 1971, p. 19)

Na Idade Média, durante um bom tempo a mulher gozava de alguns direitos, como explica Beauvoir nesta citação:

> Na Idade Média a mulher conservava ainda alguns privilégios: nas aldeias ela tomava parte nas assembleias dos habitantes, participava das reuniões primárias para a eleição dos deputados aos Estados Gerais e o marido só podia dispor a seu belprazer dos móveis: para alienar os bens imóveis, era necessário o consentimento da mulher. (BEAUVOIR, 2009, p. 114)

Nesse período, as mulheres também tinham acesso a quase todas as profissões e dispunham do direito de propriedade e sucessão de propriedade, assim, tinham acesso aos ensinamentos de contabilidade e legislação. Tinham também o direito de receber instrução profissional. A respeito da qualidade de chefe da família, segundo Alves & Pitanguy (1982), ela só poderia ocupar esta posição quando se tornasse viúva pelo período de um ano, ou enquanto não tivesse relações sexuais com outros homens.

Mesmo com todos os direitos que a mulher possuía na Idade Média, seu trabalho era desvalorizado e ela ainda era vista como a figura frágil, que se ocupava dos afazeres domésticos e estava sempre à espera de seu pretendente.

A partir do século XVI, a situação da mulher volta a ser crítica, com a influência do direito Romano, conforme esta citação:

> É no século XVI que se codificam as leis que se perpetuam durante todo o Antigo Regime; nessa época os costumes feudais já desapareceram totalmente e nada protege a mulher contra as pretensões dos homens que a querem prender ao lar doméstico. (BEAUVOIR, 2009, p. 114)

É nesse século que se inicia a chamada caça às bruxas, onde o discurso usado pelos inquisidores se resumia ao fato de a mulher ser mulher, pois, segundo eles, o sexo feminino era impuro e do diabo. Eles alegavam que a mulher era carnal e que havia saído da costela do homem, por isso era tortuosa.

No Renascimento, tem-se a valorização do conhecimento intelectual, de trabalhos para pessoas de níveis elevados. Temos mulheres trabalhando, mesmo que em um número menor, mas existe tambéma desvalorização deste trabalho, visto que o valorizado no momento era aquele que exigia maior conhecimento, desempenhado por homens.

Durante a Revolução Francesa, a mulher lutava ao lado de seu marido, mas toda essa luta não surtia efeito para sua maior liberdade e igualdade de direitos, por isso Beauvoir (2009) trata a Revolução como sendo exclusivamente masculina. Foi nesta época que o movimento feminista foi se construindo com maior estabilidade e organização. Inúmeros manifestos foram publicados em forma de denúncia da situação da mulher.

Com o advento da máquina, as tarefas realizadas pelas mulheres no ambiente doméstico passaram a ser realizadas na indústria, e em um cenário de precariedade, os salários das mulheres, tanto quanto o dos homens, eram muito baixos. Mas, para ressaltar a desvalorização da mulher, os homens, ainda que pouco, ganhavam quase o dobro do que ganhavam as mulheres que realizavam as mesmas atividades nas mesmas condições precárias.

O século XIX foi marcado pela busca de direitos da classe operária. Dentre suas principais bandeiras, a conquista de maiores direitos trabalhistas e a luta pelo direito de votar e ser votado. Ao final deste século, o direito de votar já era uma conquista dos homens operários, mas reservados unicamente a eles. A partir daí, iniciou-se uma luta que duraria várias décadas: a luta pelo direito do sufrágio feminino, essa que,segundo Beauvoir (2009), foi capaz de unir mulheres de todas as classes, trabalhadora e burguesa.

A Convenção de Direitos das Mulheres, convocada em 1848, pode ser considerada o marco inicial do movimento sufragista nos EUA (ALVES; PITANGUY, 2009). Somente em 1920 é aprovado o direito ao voto das mulheres. Na Inglaterra, Beauvoir (2009) vai dizer que a luta pelo sufrágio foi duradoura; inicialmente, as mulheres mantiveram posição quase que pacifista,mas, vendo que as atitudes não surtiam efeitos, a partir de 1912 as inglesas tomaram atitudes distintas, com maior violência, a fim de chamarem a atenção para sua causa.

É somente em 1918 que as mulheres inglesas conseguem parcialmente o direito ao voto, visto que possuíam restrições, e somente após dez anos, em 1928, é que conseguem votar sem qualquer restrição.

Nas décadas de 1930 e 1940, as mulheres já haviam conquistado tudo aquilo que reivindicaram no passado não tão distante. Podiam votar, se eleger, trabalhar e cursar o ensino superior. No final da década de 1930, a Segunda Guerra se inicia, e com a ida dos homens para o combate, resta para a mulher a função de trabalhar em todas as esferas. Com o fim da guerra e a necessidade de emprego para os homens, volta a reforçar-se a imagem da mulher dona do lar e o homem volta a ser o maior responsável por sustentar a família.

Em 1949, Simone de Beauvoir, um dos principais nomes do feminismo, lança o livro "O Segundo Sexo", em que, apoiando-se na psicanálise, na biologia e na história, mostra as desigualdades sofridas pelas mulheres. Beauvoir acredita que a mulher é condicionada a ser mulher, pois, segundo a autora, não existe fator biológico que justifique a condição da mulher de ser inferior, a não ser fatores culturais, conforme esta citação:

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 2009, p. 267)

A partir de Beauvoir, que teoriza o feminismo, muda-se o olhar da reflexão feminista, que volta a ganhar força a partir da década de 1960, com publicações voltadas aos estudos históricos do patriarcado, a fim de provar que este é cultural e universal, e que também está ligado às esferas de produção e econômica.

Atualmente, o feminismo, herança de Beauvoir ou não, estuda e luta para provar que a mulher é condicionada por valores que estão arrai-

gados na cultura e na sociedade, a acreditar que é inferior. Luta para provar que o estereótipo da mulher doce, dependente, sensível, emocional e inferior, e o estereótipo do homem forte, protetor, racional e superior ao sexo feminino são socialmente criados, e não naturais.

Alves & Pitanguy (1982) dizem que o novo discurso feminista, além de tentar provar sobre tudo isso, acredita que essas ideias estão internalizadas nas próprias mulheres, que ainda hoje têm dificuldade de se desamarrar da imagem de inferior que têm de si próprias e aceitam a condição de inferioridade na hierarquia dos sexos. Por isso, segundo esses autores, "a luta contra a discriminação implica assim na recriação de uma identidade própria que supere as hierarquias do forte e do fraco, do ativo e do passivo" (ALVES; PITANGUY, 1982, p. 57).

6. Análises de discursos antagonistas sobre assédio sexual

Depois de contextualizado o *corpus*, partiremos para sua análise. Visto que ele é composto por dois textos, por motivos metodológicos, optamos por dividi-los entre dois grupos: G1, o primeiro grupo, contrário ao movimento *#MeToo*; e G2, o grupo a favor do movimento e contrário ao G1. Nos fragmentos, algumas palavras e trechos se encontram negritados para destacar aquilo que podemos definir como ponto chave para os resultados da análise. Trataremos, primeiramente do G1, logo após o G2, e por fim analisaremos os contrastes de sentido entres ambos os discursos.

No G1, temos um manifesto assinado por aproximadamente cem mulheres[62], dentre as quais jornalistas, intelectuais e atrizes, publicado originalmente no jornal francês *Le Monde* – sendo a versão consultada nesta monografia correspondente à publicação do jornal El País – e incialmente intitulado de "Cem mulheres por um outro discurso". Contudo, após muita repercussão, o manifesto teve seu título trocado por um de seus trechos: "Defendemos a liberdade de importunar indispensável à liberdade sexual". Ao longo de todo o texto, temos uma reafirmação de suas opiniões e argumentos, que mostram o porquê de serem contrárias ao movimento *#MeToo*. Vamos ao primeiro fragmento:

> [1] *"[...] indivíduos que, sem ter a oportunidade de responder ou se defenderem,* ***foram colocados exatamente no mesmo nível que os agresso-***

[62] Extraído de https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/12/opinion/1515792486_891199.ht ml.

> ***res sexuais**. Esta justiça expeditiva já tem **suasvítimas, homens impedidos do exercício de sua profissão, obrigados a demitir-se, etc.**, quando **seu único erro** foi terem tocado um joelho, tentado roubar um beijo, falado sobre coisas "íntimas" em um jantar de negócios ou enviado mensagens sexualmente explícitas [...]."*

Neste fragmento, destacamos alguns trechos importantes para entendermos o sentido atribuído por essas mulheres (sentido esse que será construído durante todo o manifesto), ao que é e o que deixa de ser assédio sexual.

Ao dizerem que os homens denunciados no movimento #*MeToo* "foram colocados exatamente no mesmo nível que os agressores sexuais", negam 1) que as atitudes denunciadas não sejam agressões e que, portanto, esses homens não são agressores, pois se são "colocados", subentende-se que não pertencem ao mesmo nível. Aqui então é possível notar que aquilo que o #*MeToo* nomeia de assédio/ agressão, para este grupo não é.

Acontece também uma troca de papéis. Aquele que, no movimento, era vítima, passa a ser agressor, e o agressor passa agora a ser vítima, visto que dizem que os homens expostos são vítimas do que nomeiam de "justiça expeditiva". No último trecho destacado deste fragmento, encontra-se uma tentativa de diminuir o peso das acusações feitas no *#MeToo,* quando enumeram uma sequência de comportamentos e lhes atribuem o título de "único erro"cometido pelos denunciados, atenuando a gravidade das ações cometidas.

> [2] *"Essa febre de enviar 'porcos' ao matadouro, longe de ajudar as mulheres a se emancipar, na verdade serve aos interesses dos **inimigos da liberdade sexual**, dos extremistas religiosos, dos piores reacionários [...]."*

No fragmento [2], temos em destaque "inimigos da liberdade sexual", permitindo a interpretação de que 1) aquilo que o movimento *#MeToo* entende como assédio é para o G1 a liberdade sexual sendo exercida, e assim 2) todos aqueles que se colocam contra (os apoiadores do movimento) estão, não contribuindo com as mulheres, mas agredindo a liberdade sexual.

> [3] *"Ruwen Ogien defendeu uma liberdade de ofender indispensável à criação artística. Do mesmo modo, **defendemos a liberdade de importunar, indispensável à liberdade sexual**. Somos hoje suficientemente conscientes para admitir **que a pulsão sexual é por natureza ofensiva e selvagem**, mas também somos suficientemente clarividentes para **não confundir paquera desajeitada e assédio sexual.***

Primeiramente, temos a frase polêmica que intitulou o manifesto: "defendemos a liberdade de importunar, indispensável à liberdade sexual*"*, por meio da qual pode-se compreender que mais uma vez afirmam que o que é chamado de assédio sexual é apenas a liberdade sexual posta em prática, e admitem que pode ser um ato incômodo, mas justificam ao dizer que "a pulsão sexual é por natureza ofensiva e selvagem". Ao final, é empregado o termo "paquera desajeitada", que confere uma nuance de inocência, visto que "paquera", na maioria das vezes, é usada para designar relacionamentos adolescentes. Quando usam "desajeitada", remetem a algo que acontece de forma não proposital, despretensiosa, mais uma vez, assim, diminuindo o peso do que a *hashtag* nomeia de assédio sexual.

> [4]*"Acreditamos que a* ***liberdade de dizer não a uma proposta sexual não existe sem a liberdade de importunar****. E consideramos que é preciso saber responder a essa* ***liberdade de importunar*** *de outra forma que se encerrando no papel de presa."*

Já ao final do manifesto, tem-se mais uma vez uma reafirmação de que tudo o que é denunciado pelo movimento do Twitter é a liberdade sexual, e ao dizerem que "a liberdade de dizer não a uma proposta sexual não existe sem a liberdade de importunar", tambémmostram de forma indireta que a liberdade da mulher de decidir sobre si e seu corpo está diretamente ligada à liberdade do homem de importunar, defendida por elas.

Quando se faz um histórico dos lugares ocupados pela mulher na sociedade, pode-se perceber que ela sempre ocupou lugar inferior ao homem, e na maioria das vezes todas suas atividades eram voltadas para o bem-estar do homem (cuidar da casa, dos filhos, ser responsável pela procriação e principalmente estar sempre disposta a satisfazer os desejos sexuais do marido). Beauvoir (2009) vai trazer em sua obra a ideia de que o machismo é um fator que está enraizado na sociedade e na cultura, e que a própria mulher é relutante, muitas vezes, em agir diferentemente daquilo que acredita ser de sua obrigação e contribui, de forma inconsciente, para reforçar o machismo.

No discurso analisado, é possível notar como a principal ideologia que constitui tanto a FI quanto a FD dos sujeitos é calcada na ideia do patriarcado, que pode ser definido como "formação social em que homens detêm o poder, ou ainda mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é assim, quase sinônimo de dominação masculina ou de opressão das mulheres" (DELPHY, 2009, p. 173), e que, por meio do esquecimento ideológico (PÊCHEUX 1975 *apud* 2004), se propaga no discurso de um gru-

po de mulheres, que não se assumem machistas ou apoiadoras do patriarcado em nenhum momento, mesmo conduzindo seu discurso moldado em ambos.

Partiremos, agora, para a descrição e análise dos fragmentos retirados do segundo texto[63], o do G2, um artigo publicado originalmente no site France Info – sendo a versão consultada aqui correspondente à publicação do jornal El País –, assinado por Caroline de Haas, feminista, ativista e política francesa, e mais aproximadamente outras trinta mulheres também feministas e ativistas. Visto que foi escrito como forma de resposta, é possível notar que, em toda sua construção, o artigo vai retomar os pontos principais tratados no texto do G1. Vejamos o primeiro fragmento.

> [1]*" 'Não se pode mais dizer nada'. Como se o fato de nossa sociedade tolerar – um pouco – menos do que antes as* ***propostas sexistas****, assim como as propostas racistas ou homofóbicas, fosse um problema [...] aceitar* ***insultos*** *contra as mulheres significa, na verdade, autorizar as* ***violências****."*

No fragmento [1], é possível identificar a presença de três nomes, grafados em negrito, atribuídos ao que no *#MeToo* é chamado de assédio, e no G1 é resumido à liberdade de importunar. Na necessidade de rebater, é perceptível que os termos usados são contrastantes com os do primeiro texto. Ao usarem essas palavras para renomear as atitudes, também pode-se compreendê-las como uma forma de apagamento dos termos empregados no texto anterior (G1), deixando clara a discordância.

> [2] *" 'Não se pode mais* ***paquerar****'. As signatárias da tribuna misturam deliberadamente uma* ***relação de sedução, baseada no respeito e no prazer, com uma violência.*** *Misturar tudo é prático. Permite colocar tudo no mesmo saco.* ***No fundo, se o assédio ou a agressão são 'a paquera pesada', é que não é tão grave.*** *As signatárias se enganam. Não há uma diferença de grau entre a paquera e o assédio, mas uma diferença de natureza.* ***As violências não são "sedução exagerada"****. De um lado, considera-se a outra como* ***igual****,* ***respeitando*** *seus desejos, quaisquer que sejam. De outro, como um* ***objeto à disposição****, sem ligar para seus próprios desejos nem para seu consentimento.*

Neste trecho, é feito um contraponto entre o que essas mulheres acreditam ser a liberdade sexual e explicam sob seus pontos de vista a diferença de concepções. Para elas, a liberdade se baseia no respeito e na igualdade e, quando não se tem isso, passa a ser violência. Também é

[63] Retirado de https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/10/opinion/1515603361_556237. html.

possível notar, neste fragmento, o interdiscurso, no uso de um termo do primeiro texto (paquera), para mostrar como o que elas chamam de violência/ assédio é desvalorizado naquele discurso.

> [3] *As mulheres são, portanto, designadas como responsáveis por não serem* ***agredidas.*** *Quando colocaremos a questão da responsabilidade dos homens de não* ***estuprar ou agredir?***

Ao usarem o termo "agredidas", abre-se espaço para a compreensão de que as ações tratadas são agressões, pois quem é agredido obviamente sofreu agressões, e isso se ressalta quando usam "estuprar" ou "agredir", referindo-se aos atos dos homens. É possível notar uma discordância com um dos trechos destacados nesta análise, referente ao G1, em que se tem a inversão de papeis entre vítima e agressor. Essa ideia é retomada aqui, mas dessa vez a mulher volta a ser vítima, e o homem, agressor.

> [4] "*Com este texto, elas tentam recolocar a camisa de força que começamos a retirar. Elas não conseguirão. Nós somos as* ***vítimas de violência****. Não temos vergonha. Estamos de pé. Fortes. Entusiastas. Determinadas.* ***Vamos acabar com as violências sexistas e sexuais.*** *"*

Logo ao final do texto, há uma referência explícita ao manifesto publicado no *Le Monde*, e mais uma vez o termo "violência" é empregado para reafirmar a ideia de que assédio sexual é violência.

Nesse discurso, a principal base que constitui as formações ideológica e discursiva é a do feminismo. Voltando ao histórico do papel da mulher, podemos notar que, ao mesmo tempo em que a mulher ocupou e ainda ocupa um lugar inferior ao do homem, ela também sempre lutou para conquistar direitos e se aproximar cada vez mais de uma igualdade entre os gêneros.

Nos últimos anos, com a internet, o feminismo voltou a ganhar maior visibilidade e ser um assunto bastante recorrente na mídia, e nas outras tantas esferas da sociedade. Novamente, volta-se a falar dos direitos da mulher, da sua busca pela igualdade e, tendo-se ciência de que a globalização e a modernização também afetam a sociedade, novas pautas foram surgindo.

Aqui vemos um discurso que, de acordo com Orlandi (2004), é polêmico, ou seja, dialoga com um anteriormente construído. Essa relação é explícita, já que o discurso é uma resposta ao manifesto. Temos aqui, também, o esquecimento, pois mesmo sabendo que os sujeitos são feministas, em nenhum momento esse fator é dito explicitamente porseus

sujeitos, mas, por meio das palavras e ideias desenvolvidas, é possível identificar que se trata de sujeitos feministas.

7. Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo identificar o(s) sentido(s) atribuído(s) por diferentes sujeitos ao termo "assédio sexual", e como eles se chocam, tendo como princípio a ideia de que diferentes formações ideológicas estabelecem diferentes formações discursivas e, consequentemente, diferentes discursos.

Por meio das análises, foi possível observarcomo o sujeito é interpelado pela ideologia do lugar social de onde fala, e como essa ideologia se materializa nas palavras, no discurso. Também é notável como as diferentes formações discursivas contribuem para a mudança de sentido de um mesmo termo.

Em cada um dos discursos, "assédio sexual" ganha um novo sentido, ou perde um sentido que os sujeitos não consideram pertinente de acordo com a ideologia que os atravessa. O que, para um grupo, significa apenas uma "paquera desajeitada", o homem exercendo sua "liberdade-sexual", para o outro grupo é interpretado como desrespeito à igualdade, às escolhas da mulher, e mais ainda, como "violência".

Diante do exposto, é possível concluir que o movimento #MeToo, diante de sua repercussão, resultou num acontecimento discursivo, que, por sua vez, é construído por discursos muitas vezes antagônicos e polêmicos, como os analisados, levantando questionamentos diversos, que extrapolam os discutidos no âmbito deste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é Feminismo?*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, Helena, H. M. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena B. C; ATIK, M. Luiza G. (orgs). *Língua, Literatura e Cultura em Diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003.

BRANDÃO, Helena, H. M. *Analisando o discurso*. Museu da Língua Portuguesa. [s.d]

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

EL PAÍS. *A íntegra do manifesto assinado por Catherine Deneuve*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/12/opinion/1515792486_891199.html> Acesso em 9 abr. 2018.

EL PAÍS. *Feministas francesas a Catherine Deneuve*: "Os porcos e seus (suas) aliado(a)s têm razão de se inquietar". Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/10/opinion/1515603361_556237.html> Acesso em 9 abr. 2018.

HIRATA, Helena *et al*., (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2004.

PAES, Elpídio Ferreira. Estrutura e Evolução da Família Romana. In: *Revista da Faculdade de Direito de Porto Alegre*. Porto Alegre, ano 5, p. 19-25, 1971.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

RASSI, Amanda P. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da "Marcha das Vadias". In: *Revista de História da UEG*, Goiânia, V. 1, n. 1 p. 43-63, 2012.

A TENTATIVA DE FUNDAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE NO BRASIL OITOCENTISTA E O ENSINO DE LÍNGUAS

Thaísa Regly de Moura Souza (UFF)
thaisaregly@id.uff.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

A partir da Historiografia Linguística (HL), analisamos o pensamento linguístico do Brasil oitocentista em relato apresentado na obra *Reise in Brasilien* (Viagem pelo Brasil), uma trilogia, publicada em 1823, de Karl F. P. von Martius e Spix, em que contam suas experiências durante a Missão Artística Austro-Alemã, uma expedição que acompanhou a vinda da então futura Imperatriz Leopoldina da Áustria, em 1817. Em seu relato a respeito do Rio de Janeiro, o filólogo e naturalista Martius relata e lamenta um debate à época de D. João VI sobre fundar uma universidade brasileira em 1808. Analisaremos o relato sobre o ensino de línguas no Rio de Janeiro, em 1817, a ideia da fundação de uma universidade na época e o pensamento linguístico nesse contexto.

Palavras-chave:
Brasil oitocentista. Historiografia Linguística. Karl von Martius.

ABSTRACT

Through the Linguistic Historiography (LH), the linguistic thinking of nineteenth century Brazil was analyzed in an account presented in *Reise in Brasilien* (Journey through Brazil), a trilogy which was published in 1823, by Karl F. P. von Martius and Spix, where they recount their experiences during the Austro-German Artistic Mission, an expedition that accompanied the arrival from the future Empress Leopoldina of Austria in 1817. In his account about Rio de Janeiro, the philologist and naturalist Martius reports and regrets a debate at the time of D. João VI about founding a Brazilian university in 1808. We will analyze the report about the languages teaching in Rio de Janeiro in 1817, the idea of founding an university at that time and the linguistic thinking in this context.

Keywords:
Linguistic Historiography. Karl von Martius. Nineteenth century Brazil.

1. Introdução: a ideia de uma universidade no Brasil oitocentista

Foi no contexto da vinda de Dona Leopoldina da Áustria para seu casamento com o príncipe Dom Pedro de Alcântara, futuro imperador do

Brasil, que se deu a missão austro-alemã, de cunho artístico-científico, inspirada na expedição de Alexander von Humboldt às Américas. Produto da expedição que desbravou o território brasileiro do ano de 1817 a 1820, a obra *Reise in Brasilien* (Viagem pelo Brasil) foi publicada em três tomos pelo naturalista bávaro Karl F. P. von Martius (1794–1868), inicialmente em coautoria com o também naturalista Johann Baptist von Spix (1781–1826), nos respectivos anos de 1823, 1828 e 1831.

A trilogia conta, em ricos detalhes, a experiência de toda a viagem, mas é logo em seu início, ainda na narrativa a respeito da cidade onde desembarcaram após a longa viagem de Trieste, que iremos nos ater. Aportados na então província do Rio de Janeiro, onde os naturalistas conheceram o cotidiano da capital do futuro império, fizeram anotações sobre o sistema de ensino da época, incluindo-se o ensino de línguas. Os viajantes exploraram outras cidades, mais além, por cinco meses, até ser iniciada oficialmente a "grande excursão" até a Amazônia.

Ao observarem aspectos urbanos e sociais do Rio de Janeiro, os naturalistas também tomaram nota da comunidade erudita e escolar, no ano de 1817, registrando o ensino de línguas:

Para a instrução da juventude, dispõe a capital de diversas e boas instituições de ensino. Pessoas abastadas tomam professores particulares a fim de prepararem os filhos para a Universidade de Coimbra, o que obriga a grandes sacrifícios visto que são raros os professores competentes. No Seminário de São Joaquim, aprendem-se os rudimentos do latim e do cantochão. Mas o melhor colégio é o Liceu ou Seminário de São José, onde, além do latim, do grego, das línguas francesa e inglesa, retórica, geografia e matemática, também se lecionam filosofia e teologia. A maioria dos professores é do clero, o qual, entretanto, exerce atualmente muito menor influência no ensino do povo do que antigamente, sobretudo no tempo dos jesuítas (MARTIUS, 1981, p. 55).

Todo conhecimento de ensino superior precisava ser adquirido na Europa, sendo o destino de preferência a Universidade de Coimbra para brasileiros, visto que não havia uma universidade no país ainda. Também há relatos de observações feitas acerca da coleção de livros trazida de Portugal pela família real ao Rio de Janeiro, que compunham a Real Biblioteca – futura Biblioteca Nacional do Brasil:

A Biblioteca, como se diz, de setenta mil volumes, presente no que o rei trouxe consigo de Portugal para a capital do Brasil, está colocada no edifício dos Terceiros da Ordem do Carmo. Os assuntos de história

e jurisprudência, seriam os mais fartamente representados. Para nós, foi de especial valor o manuscrito de uma *Flora Fluminense*, isto é, do Rio de Janeiro, que contém a descrição e belas figuras de muitas plantas da redondeza, raras ou desconhecidas, e tem como autor um tal Veloso. A entrada na Biblioteca é facultada ao público durante grande parte do dia; entretanto, aqui é tão pouco sentida a necessidade das ocupações científicas que as salas permanecem, por assim dizer, vazias (MARTIUS, 1981, p. 54-5).

Note-se que a obra que mais chama a atenção de Martius é a *Flora Fluminensis*, obra de botânica escrita em latim que o influenciaria na redação posterior da *Flora Brasiliensis*. Martius salienta a utilidade da biblioteca para a sua própria pesquisa sobre botânica, inclusive ao citar uma das obras que lhe serviu como fonte para sua própria produção a respeito da flora brasileira. Todavia, o fato mais interessante de se observar em sua narrativa é a utilização da biblioteca - ou melhor, a falta de utilização dela. O naturalista percebe uma certa falta de interesse pela pesquisa científica por parte dos brasileiros no século XIX, a ponto de não haver interessados na visitação à biblioteca.

Baseando-se nestes e em mais alguns fatos observados, Martius faz um comentário acerca da personalidade e do perfil do Brasil oitocentista, para também explicar o fenômeno da falta de interesse pela ciência devido ao longo período de colonização:

Por mais íntimo conhecimento da índole do povo brasileiro e da sociedade do Rio de Janeiro, acha o viajante, sem dúvida, que essas intenções do governo não foram, ainda que de modo geral devidamente apreciadas, e que uma constituição colonial de duzentos anos deixou impressão forte demais no caráter do brasileiro, para que ele já pudesse agora devotar-se com a mesma energia, que distingue o europeu, aos sérios labores da indústria, da arte e das ciências, que asseguram a sorte e o vigor de um Estado (MARTIUS, 1981, p. 54).

Martius acrescenta, ainda, um paralelo entre preferências e prioridades entre as sociedades dos hemisférios Sul e Norte, com sua literatura de informação:

> Até aqui tem sido antes o gosto pelas comodidades, pelo luxo e pelas formas amenas da vida exterior, que se espalha rapidamente, do que o amor pelas artes e pelas ciências no seu verdadeiro sentido. Enquanto o desenvolvimento destas últimas nos países do Norte teve, como consequência, o enobrecimento dos gozos da vida, no Sul, ao contrário, com o desenvolvimento mais livre da sensualidade e da vida exterior chega-se

> tardiamente ao aperfeiçoamento da arte e das ciências. Não se procurem, portanto, ainda, na jovem capital, as grandes influentes instituições para educação e instrução superior como as que estamos habituados a ver na Europa. (MARTIUS, 1981, p. 54)

Com a chegada da corte ao Brasil em 1808, surgira a ideia de se fundar uma universidade no reino. A respeito do projeto da universidade no Brasil naquela época, conta Martius que:

> Logo que chegou, pretendeu o rei criar uma universidade na jovem monarquia. Ainda não estava resolvido, porém, onde seria a sede, se no Rio de Janeiro ou no clima mais temperado de São Paulo. [...] mas, entre os que ainda queriam o Brasil como colônia dependente de Portugal, também para o futuro, encontrou tão grandes obstáculos que todo o projeto falhou. (MARTIUS, 1981, p. 56)

O naturalista bávaro ressalta a frustração do projeto da universidade pelos "que queriam o Brasil como colônia dependente de Portugal", uma corrente oposta ao desenvolvimento iluminista de conscientização intelectual no Brasil, corrente essa que desejava manter o reino tropical na inércia de uma sociedade escravista e colonizada, em oposição aos que desejavam o desenvolvimento científico e econômico. Nesse aspecto, vemos como havia correntes de pensamento que divergiam no processo de desenvolvimento do Brasil no início do século XIX.

A respeito dos fundamentos do projeto universitário no Brasil oitocentista, Martius registra que: "J. Garcia Stockler, filho de um cônsul alemão das Cidades Hanseáticas em Lisboa, expôs um plano, em parte no estilo da universidade alemã, que obteve muitos aplausos do ministério" (MARTIUS, 1981, p. 56). O projeto de fundação de uma universidade no Brasil oitocentista, que não prosperou, teria sido apoiado por setores ligados ao comércio exterior e à abertura dos portos recente; já o modelo universitário alemão a que se refere Martius, acreditamos ser o humboldtiano.

2. Humboldt e a concepção de universidade no século XIX

Essa inspiração inicial para uma universidade no Brasil oitocentista, registrada por Martius, estava vinculada ao clima intelectual da fundação das universidades alemãs modernas, sobretudo ao pensamento educacional de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), linguista, que foi também influência para o pensamento linguístico de Martius, e fundador da Universidade de Berlim em 1810. Seu nome é fortemente associado à história da educação moderna graças ao seu plano pedagógico universitá-

rio humanístico, que defende um modelo pedagógico universalizado e crítico:

O conceito das instituições científicas superiores deve significar, ao mesmo tempo, o ápice daquilo que é incontornável para que a cultura moral da nação surja, e que é determinado por si mesmo, [ou seja] promover a ciência, no sentido mais profundo e amplo da palavra, [mas esse conceito também deve se dar] como conteúdo de uma formação cultural espiritual e moral [*geistige und moraliche Bildung*], que não pode ser determinada por nenhuma perspectiva alheia, mas cuja utilidade deve ser deduzida apenas de si mesma (HUMBOLDT, 2002 *apud* BRITTO, 2012).

De fundamento iluminista, sustentada pelas ciências e a filosofia, no intuito de trazer à luz a razão, Humboldt defendia uma forma de secularizar a cultura. Conta com dois compromissos, que são a formação do intelecto e da moral e desenvolvimento científico: "O conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral" (HUMBOLDT, 1997 *apud* BRITTO, 2012).

Com a ascensão da especialização das disciplinas acadêmicas, Humboldt comunicava que ainda era necessário estimular e manter a contribuição entre cientistas de diferentes áreas do saber, visto que um conhecimento não é algo isolado dos demais saberes. Essa visão de interdisciplinaridade ainda é patente no conceito de universidade que congrega diversas faculdades e campos científicos.

Com um ensino científico e cosmopolita, é de suma importância a universidade ter sempre inserção na sociedade, gerando um conhecimento coerente com a realidade que lhe rodeia: "[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da nação" (HUMBOLDT, 1997, p. 79):

> O projeto humboldtiano deixa implícita a defesa de uma universidade pública (sinônimo de estatal), sob os cuidados do Estado, mas isenta de suas interferências e/ou de seus interesses imediatos. No entanto, aí está afirmada a dimensão política da educação que não pode perder de vista a sociedade a que ela serve. [...] As artérias que farão pulsar a vida universitária, são denominadas por liberdade de investigação, autonomia, cooperação e colaboração. Certamente, tais aspectos aqui refletidos são constituintes de uma topografia – etimologicamente, descrição de um lugar – da própria pedagogia universitária. (ARAÚJO, 2009, p. 77, 80)

O projeto coloca o Estado na obrigatoriedade de manter a dinâmica do desenvolvimento científico, entendendo a unidade universitária como possuidora de sua própria lógica no âmbito da pesquisa, tal como o do conteúdo de ensino designado à formação moral e intelectual: "Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa. Pelo contrário, contém sua própria finalidade" (HUMBOLDT, 1997 *apud* ARAÚJO, 2009). Portanto, o Estado não deve interferir na autonomia da academia, não se envolvendo em qualquer aspecto da pesquisa, na perspectiva oitocentista humboldtiana:

Trata-se, como se deduz de tal princípio orientador da política educacional, de colocar a ciência como uma busca infindável, que orienta a instituição universitária como lugar de desenvolvimento científico, fundado na liberdade de investigação e na autonomia. Uma de suas demarcações se põe na relação com o Estado, uma vez que este "[...] não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione imediata ou diretamente a si mesmo. Ao contrário, deve compreender que, ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas também cumprem as finalidades do próprio Estado" (HUMBOLDT, 1997, p. 89). [...] Tal concepção acaba situando a universidade como um local em que a ciência e a política se expressam coadjuvantes, aquela construtora deste (ARAÚJO, 2009, p. 76).

Talvez, por partir dos preceitos iluministas de autonomia, liberdade pessoal, desenvolvimento social e igualdade, o projeto de uma universidade no Brasil do século XIX tenha ido de encontro ao interesse de lideranças relacionadas à economia escravista. A valorização da razão, o iluminar científico e autonomia acadêmica certamente representariam um risco a modelos econômicos derivados do período colonial, visto que, o modelo de universidade simbolizava ideias liberais, vinculadas ao desenvolvimento das ciências e do comércio.

3. O Museu Real em lugar de uma universidade

No entanto, o Brasil oitocentista passaria a contar com uma instituição acadêmica, derivada talvez desse debate inicial. A Casa de História Natural, popularmente conhecida como "Casa dos Pássaros", devido à sua grande coleção de aves empalhadas foi a pedra fundamental na criação de um museu no reino tropical. Fundada pelo Vice-Rei D. Luis de Vasconcelos e Souza em 1784, a casa foi vista como sem grande utilidade após a vinda da família real ao Rio de Janeiro e, em 1813, o empório

que guardava a coleção foi extinto e teve seu acervo transferido para a então recém-criada Academia Real Militar, o que daria espaço para a criação do Museu Real.

Aponta-se como um dos fatores para a evolução deste quadro (LOPES, 1995, p. 41) a vinda de Dona Leopoldina e seu apreço pelas Artes Naturais, juntamente com a expedição artístico-científica que a acompanhou na vinda ao Brasil em 1817. Enquanto ainda ocorria a expedição austro-alemã em território brasileiro, aos seis de junho de 1818, D. João VI assinou o decreto de fundação do Museu Real.

Segundo o decreto, a função do museu era:

> [...] propagar os conhecimentos e estudos das sciencias naturaes no Reino do Brazil, que encerra em si milhares de objectos dignos de observação e exame, e que podem ser empregados em beneficio do commercio, da industria e das artes, que muito desejo favorecer, como grandes mananciaes de riqueza [...] (BRASIL, 1818, p. 60)

Nesse aspecto, ainda que não contemplasse diretamente o ensino de línguas ou filologia, no Museu Real as línguas brasileiras, ou indígenas, teriam espaço com estudos de etnografia. O Museu Real seria um centro intelectual no Brasil até a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, e a fundação do Colégio Pedro II em 1837.

A fundação do Museu Real, dedicado às ciências naturais, por D. João VI, teve como ato simbólico o fator de amalgamar a identidade nacional no Brasil à sua identidade natural, sendo posteriormente as línguas brasileiras, ou indígenas, relacionadas a esse mundo natural, como Martius as descreveria em suas diversas obras, museus:

> [...] são espaços de sistematização ficcional da memória e do patrimônio. Seu ethos memorialístico, universalista e trans-histórico espelha a relação do homem com o cosmos por meio dos pressupostos autorizados pela ciência moderna. A construção de uma memória e de um patrimônio naturais, na verdade científicos, por meio de grandes sínteses museológicas, consiste em operações ideológicas de ordenação da realidade. São inventários reificados (e reificantes) de caráter fragmentário, destinados a traçar genealogias e percursos do refinamento progressivo (a idéia de "civilização") do humano em si e em sua relação com a natureza. Nesse sentido, essas instituições buscam prover as significações necessárias e o ordenamento simbólico adequados para nossa relação com a multidimensionalidade da categoria "vida" e a totalidade complexa da natureza por meio das 'naturezas mortas'. (LOUREIRO, 2007, p. 170-1)

Na Europa, os museus já carregavam uma história, sendo os museus de história natural oriundos da visão de mundo das ciências naturais

e da antropologia. Desde os gabinetes renascentistas, a ideia de catalogação e exposição já estava sendo projetada como um fator identitário e graças também ao conhecimento enciclopédico do século XVIII, os museus ganhavam mais força ainda no século XIX: "transformando-se de gabinetes de curiosidades em instituições de produção e disseminação de conhecimentos" (LOPES, 1995, p. 15). A função do museu oitocentista seria próxima a de uma universidade, no fomento à pesquisa e constituição do conhecimento acadêmico.

Após a publicação da obra *Kosmos* por Alexander von Humboldt, a concepção de uma História Natural se vincula à compreensão de territórios da América, como o Brasil, em seu projeto identitário:

Os museus de história natural caracterizam-se por sua vinculação aos projetos científicos de coleta, pesquisa e classificação da natureza. A constituição da memória científica moderna, somada às exigências de culto à identidade da nação, por meio da objetificação da empiria, faz com que os museus desenvolvam recursos de preservação e exposição da "vida" natural e cultural a partir da "natureza morta" (LOUREIRO, 2007, p. 159).

Percebe-se um alinhamento entre o Museu Real de 1818 e a missão artística austro-alemã de que o botânico Karl von Martius e o zoólogo Spix participaram. As línguas brasileiras, ou indígenas, eram objeto de estudos e catalogação nessa concepção de museu, relacionadas também à Etnologia e à Antropologia, como ciências incipientes. O pensamento linguístico da época teria tido influência de estudos de Ciências Naturais e da Filologia, como método de descrição, análise e comparação.

Considerada um fenômeno tipicamente urbano, a criação de um museu no Brasil e a ascensão da consolidação da História Natural como ciência moderna à época têm um grande peso de afirmação civilizatória do Brasil. De tal forma a concepção de mundo que vincula natureza e sociedade se fixou no Brasil oitocentista que a identidade nacional no período da Independência adotou esse paradigma até períodos posteriores, como no Segundo Reinado.

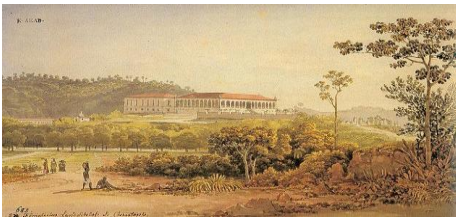
A sede do Museu Real foi escolhida em um local próximo ao Campo de Santana, em residência adquirida pelo Barão de Ubá, onde também se abrigaria o Arquivo Nacional posteriormente: "(...) a morada de casas que no Campo de Santa Anna occupa o seu proprietario, João Rodrigues Pereira de Almeida, reune as proporções e commodos conve-

nientes ao dito estabelecimento (...)" (BRASIL, 1818, p. 60-1). Neste lugar, o museu permaneceu até 1892, quando foi transferido para o palácio da Quinta da Boa Vista e renomeado para Museu Nacional.

Figura 1: Quadro do Museu Real em 1856, por Pieter Godfred Bertichem.

Fonte: BNDigital, 2018.

Figura 2: Quadro do Palácio da Quinta Boa Vista em 1817/1818, por Thomas Ender.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural, 2017.

A criação do museu já em 1818, com a presença de naturalistas austríacos e alemães no Brasil oitocentista, que compunham o séquito de D. Leopoldina de Habsburgo, demonstra o interesse de D. João VI de alinhar-se ao desenvolvimento científico de tradição iluminista, que se relacionava, à época, ao desenvolvimento das Ciências Naturais: "(...) por bem que nesta Côrte se estabeleça um Museu Real, para onde passem, quanto antes, os instrumentos, machinas e gabinetes que já existem dispersos por outros lagares; ficando tudo a cargo das pessoas que eu para o futuro nomear" (BRASIL, 1818, p. 60).

A exigência de que gabinetes e acervos, pequenos ou não, dispersos por outras localidades fossem incorporados ao Museu Real nos dá a

ideia de uma centralização institucional interdisciplinar, no sentido de fundação do que poderia se tornar a primeira universidade no Brasil. A coleção da extinta "Casa dos Pássaros" foi transmitida assim ao Museu Real. Dessa forma, a partir dessa centralização, com diversas outras coleções científicas, foi formado e desenvolvido o acervo da mais antiga instituição científica do Brasil, depois de deixar de ser colônia, pela transferência da corte em 1808.

A fundação do Museu Real pode ser vista como uma forma de subterfúgio pela impossibilidade de criação de uma universidade por D. João VI. Em relação ao pensamento linguístico da época, nas coleções do Museu Real e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro iriam constar posteriormente estudos sobre as línguas brasileiras, inclusive de Martius.

Na obra *Reise in Brasilien* (Viagem ao Brasil), Martius ainda relata que a sociedade brasileira carecia de uma universidade para o seu desenvolvimento pleno:

E, todavia, somente com a criação de uma universidade, pela qual se despertam as forças adormecidas do país, poderá o Brasil algum dia, em bela emulação com a mãe-pátria, elevar-se à dignidade de importante reino. Até que isso aconteça, os brasileiros são forçados, embora caro penoso lhes seja, buscar a formatura final além-mar, na Coimbra europeia (MARTIUS, 1981, p. 56).

Em 1863, Karl von Martius publicaria as *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das Línguas Brasileiras), obra acadêmica que buscou inventariar as línguas indígenas no território do Brasil oitocentista. Essa edição, importante para se aquilatar o pensamento linguístico da época, serviria como mais um elemento de constituição da identidade nacional no Brasil, indissociável das línguas indígenas e do patrimônio natural vinculado a elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. *O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária*. N: *APRENDER* - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 12, 2009.

BERTICHEM, Pieter Godfred. *O Brasil pitoresco e monumental*. Rio de Janeiro: Imperial de Rensburg, 1856. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital>. Acessado em 29/10/2018.

BRASIL. Decreto de 06 de junho de 1818. Crêa um Museu nesta Côrte, e manda que elle seja estabelecido em um predio do Campo de Santa'Anna que mande comparar e incorporar aos proprios da Corôa. In: *Collecção das Leis do Brazil de 1818*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. p. 60-61.

BRITTO, Fabiano de Lemos. *Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna*. Campinas, 2012.

KÖNIGLICHES Land Schloss S. Christoph [Palácio Real de Campo, em São Cristovão]. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra60926/koenigliches-land-schloss-s-christoph-palacio-real-de-campo-em-sao-cristovao>. Acesso em: 01 de Nov. 2018. Verbete da Enciclopédia.

LOPES, M. M. *O Brasil descobre a pesquisa científica*: os museus e as ciências naturais no século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

LOUREIRO, José Mauro Matheus. Entre "natureza morta" e cultura viva: os museus de história natural. In: *Revista da SBHC*. Rio de Janeiro, 2007.

MUSEU REAL. *Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)*. Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz. *On-line*. Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>. Acessado em 26/10/2018.

MARTIUS, Carl; SPIX, Johann. *Viagem pelo Brasil*. São Paulo: Itatiaia Limitada. 1981.

SCHUARCZ, L. M.; DANTAS. O Museu do Imperador: quando colecionar é representar a nação. In: *Revista do IEB*, 2008.

A TRAJETÓRIA DO HOMEM DE AÇO: A MITOLOGIA DO PRIMEIRO SUPER-HERÓI DOS QUADRINHOS

Vanderlis Legramante Barbosa (UFMS)
vanderlis1@yahoo.com.br
Eluiza BortolottoGhizzi (UFMS)
eluizabortolotto.ghizzi@gmail.com

RESUMO

Publicado em 1938, por Joe Shuster e Jerry Siegel, Superman tornou-se o primeiro super-herói do gênero e, mesmo com mais de80 anos,é o mais conhecido personagem das histórias em quadrinhos. O que muitas pessoas não sabem é que,antes disso, o personagem apareceu como vilão, cientista louco, careca e com poderes mentais, inspirado pela ideia de Übermensch ("além do homem", em alemão), de Nietzsche; como tal, representava um homem "além do bem e do mal" (BARKMAN, 2014). Essa concepção apoiada no conceito nietzschiano de um super-homem encontrou, na maior parte dos judeus e cristãos, uma reação negativa. Dessa forma, Siegel e Shuster escreveram, em 1933, uma pequena história chamada "O Reino do Super-Homem", fazendo com que a palavra "Super-Homem" diferisse da de Nietzsche, dando-lhe ares de "megalomaníaco voltado para a conquista global". Em 1938, ele é publicado em sua versão mais conhecida, apoiada em uma perspectiva religiosa, envolvendo a mitologia do nome "Kal-El", do hebraico, sugerindo uma conexão entre Deus e o Superman, uma vez que "El" significa "Deus" e "Kal", "estrela", o que levou à expressão "filho das estrelas". Como Jesus, seu nascimento é apresentado emuma das histórias como tendo sido anunciado pela estrela de Belém (GOMES; BARBOSA, 2019). Em meio a essasmudanças, Weldon (2016) e Morrison (2012) entendem que algumas características, voltadas para o bem comum e para necessidades alheias, continuam imutáveis desde que passaram a fazer parte do perfil do personagem. Este artigo apoia-se em revisão de bibliografia para levantar dados sobre a trajetória do herói nos quadrinhos, como parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS, que pretende observar a trajetória do primeiro super-herói, suas múltiplas facetas nos quadrinhos, analisando as transformações que ocorreram no perfil do personagem desde 1933.

Palavras-chave:
Origem. Quadrinhos. Superman.

ABSTRACT

Published in 1938 by Joe Shuster and Jerry Siegel, Superman became the first superhero of his genre and, even over 80, is the best-known character in comics. What many people do not know is that before it, the character appeared as a villain, crazy, bald, and mentally-minded scientist, inspired by Nietzsche's idea of Übermensch ("beyond man"); as such, he represented a man "beyond good and evil" (BARKMAN, 2014). This view, supported by the Nietzschean concept of a superman, found in most Jews and Christians a negative reaction. Thus, Siegel and Shuster wrote in 1933 a short story called "The Kingdom of Superman", making the word "Superman" differ

from Nietzsche's, giving it the air of megalomaniac focused on global conquestIn 1938, it is published in its best-known religiously presented version, involving the mythology of the Hebrew name "Kal-El" suggesting a connection between God and Superman, since "El" means "God" and "Kal", "star", that is, "son of the stars". Like Jesus, his birth is presented in one of the stories as announced by the star of Bethlehem (GOMES; BARBOSA, 2019). In the middle of this changes, Weldon (2016) and Morrison (2012) understand that some traits, geared towards the common good and the needs of others, have remained unchanged since they became part of the character's profile. This paper relies on a literature review to gather data on the trajectory of the hero in the comic, as part of a research underdevelopementatthe Graduate Program in Language Studies of UFMS, which aims to observe the trajectory of the first superhero, his multiple facets in the comics, analyzing the transformations that have occurred in the profile of the character since 1933.

Keywords:
Comics. Origin. Superman.

1. Introdução

Antes de analisar o processo de (re)construção do mais conhecido super-herói de todos os tempos, destaca-se a insistência de dois jovens *nerds*, apaixonados por ficção científica, em publicar histórias permeadas de aventura, emoção e combate ao crime. A consolidação desse desejo personificou-se nas atitudes de um herói investido de ideais de justiça, que, inicialmente, luta contra a corrupção de organizações criminosas e contra atos de covardia social. O perfil do Homem de Aço vai, aos poucos, sendo reconfigurado, o que não elimina a principal motivação que permanece imutável desde a primeira versão: a obstinação em proteger a humanidade. Superman é publicado em 1938 e, com ele, uma série de experiências aventurescas são compartilhadas a toda uma geração que cresceu acompanhando as peripécias de um super-ser que, com mais de 80 anos, ainda é reconhecido e reverenciado, tanto no universo das histórias em quadrinhos, como nos filmes e nas séries.

O que pouco se discute ou conhece é como esse herói teve sua origem, ou seja, antes de ser Superman e Clark Kent, como se deram as primeiras tentativas de criação e publicação do personagem até ser conhecido como a maior referência dos quadrinhos. Como ocorreu a evolução na formatação do perfil social e psicológico do personagem, desde sua primeira tiragem, e como o processo ilustrativo de composição gráfica do desenho foi adquirindo diferentes estilos no processo criativo. Todas essas questões levaram a discutir, neste trabalho, a criação do herói, conhecido como o Homem de Aço, em suas múltiplas facetas de origem nos quadrinhos, analisando as transformações ocorridas desde as primei-

ras produções, em 1933, até sua consolidação como o herói mais conhecido dos últimos tempos.

2. Como tudo começou

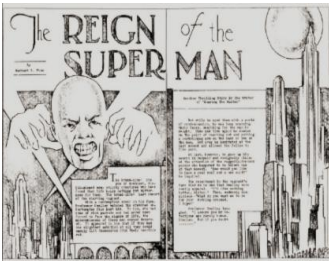
Quando alguém se remete a um super-ser mais resistenteque o aço, extremamenteveloz eforte, com poder de voar e com visão eaudição aguçadas, não imagina como todosesses atributosforam sendo elaborados ao longo do trajeto pelo qual as versões passaram, ao longo da construção do primeiro super-herói dos quadrinhos, Superman. Ao analisar o percurso que os autores Jerry Siegel e Joe Shuster seguiram na composição do Superman, considera-se que o "protótipo" doherói era, na realidade, um personagem distinto ao que se configura atualmente como características e sinônimo da figura de um super-herói. Ou seja, incialmente, Superman foi representado pela figura de um vilão, não comprometido aos conceitos de bondade, de justiça, de verdade e deproteção estabelecidos na personificação do Homem de Aço. Esses atributosforam sendo apresentados e acrescidos a partir de 1938, quando oficialmente é publicado e lançado no mercado como um super-herói.

Antes de chegar à *Action Comics* n. 1, dois jovens, Jerry Siegel e Joe Shuster, com perfis muito parecidos, por gostarem de ler obras de ficção científica e serem os típicos *nerds*, tímidos, se conheceram no colegial e acabariam estabelecendo uma forte ligação; se tornariam amigos e parceiros na engenhosa ideia de publicar uma história de superaventura que envolvesse ação e ficção, para isso, "Jerry enviou diversas ideias para revistas, mas as poucas respostas que recebeu eram cartas de rejeição" (VOLOJ; CAMPI, 2018, p. 44). Dessa forma, Jerry decidiu autopublicar uma revista com o título de *Science Fiction: The Avance Guardo of Future Civilization* (Ficção Científica: a vanguarda da civilização futura), usando o mimeógrafo da escola. O conteúdo da revista era composto por "editoriais, críticas e história sob vários pseudônimos, tudo acompanhado pelas ilustrações de Shuster e outro colega do colégio; ele cobrava quinze centavos de dólar por exemplar" (WELDON, 2016, p. 21).

No que seria o segundo número da revista, Siegel publicou uma resenha sobre um romance de Philip Wylie, *Gladiator*, que tratava de uma história de ficção científica em que um dos personagens, um cientista, injetou uma experiência com um soro na esposa grávida, dando ao filho poderes sobre-humanos. Os pais sugerem ao filho queas habilidades sejam escondidas do restante do mundo. Entretanto, quando adultoo filho

tenta usar seus poderes para ajudar seus amigos, mas é temido e odiado. No fim da história, ele confronta Deus e morte de pois de ser atingido por um raio (WELDON, 2016).

O resultado desse trabalho, teve grande influência na elaboração do que seria a primeira versão de um conto de ficção científica, de 1933, intitulado *The Reign of the Super-Man*, traduzido como *O Reino do Super-Man*. Nessa obra, o papel assumido pelo personagem foi o de um vilão megalomaníaco que queria dominar o mundo. Siegel criou um arquetípico cientista louco, o Professor Ernest Smalley, que escolhe o mendigo Bill Dunn para participar de uma experiência em troca de comida e roupa. Como resultado desse experimento, Dunn desenvolve poderes telepáticos, usados para cometer assaltos, realizar apostas e, até, chegar à manipulação da Bolsa de Valores. Com o gosto pelo poder, Dunn passa a usar o nome Super-Man.



Capa do conto ilustrado, *O Reino do Super-Man* como primeira versão do Superman.[64]

Barkman (2014, p. 126) associa o nome e essa primeira versão de Supeman (cuja grafia ainda era Super-Man) ao conceito de *Übermensch*, cunhado por Nietzsche na obra *Assim fala Zaratustra*, traduzido nas publicações da obra em inglês como "Beyond-Man", Superman" e "Overman". No texto nietzschiano, *Übermensch* significa uma meta para a humanidade, não se refere a um homem em particular, mas, a algo além (do homem), a um ser humano ideal. Um ser que "não se preocuparia com o que os outros dizem ser 'bom' ou 'mal'", acima do bem e do mal, guiado por uma necessidade de poder, independentemente do que tenha

[64] Disponível em: http://twixar.me/WDnT

que sacrificar para alcançar a "sua autorrealização" e "livre-arbítrio" (BARKMAN, 2014, p. 126). De acordo com Gomes e Barbosa (2019, p. 141), "ao desenvolver este conceito do super-homem, Nietzsche institui a oposição ao europeu moderno, domesticado, obediente,anestesiado, abarrotado de cultura, emperrado ao seu tempo", o que de certa forma inspirou os autores na concepção do primeiro formato do viria, alguns anos depois, a transformar-se no maior super-herói dos quadrinhos.

Em *O Reino do Super-Homem*, contudo, o personagem "Super--Homem" de Siegel e Shuster é inspirado, mas, não fiel ao sentido de *Übermensch* de Nietzsche, já que segundo Barkman (2014):

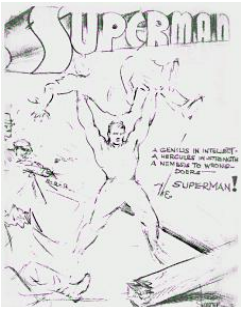
> O uso da palavra Super-Homem era uma clara alusão a Nietzsche, embora retratasse o super-homem de Nietzsche como um verdadeiro megalomaníaco voltado para a conquista global. Você deve ter acertado: o Super-Homem começou como proto-Lex Luthor e Lex Luthor era o que Siegel e Shuster pensaram que era a essência de Nietzsche e Hitler. De fato, ao fazer de seu Super-Homem um vilão, Siegel e Suster claramente tinham a intenção de subverter o conceito de Nietzsche. (BARKMAN, 2014, p. 127)

O conto ilustrado, *O Reino do Super-Man* também tem um final semelhante ao do romance científico que serviu de inspiração para Siegel. O personagem, depois de assassinar o cientista Smalley, é confrontado por um pacato repórter, chamado Forrest Ackerman, que "faz uma prece de salvação para o 'Onipotente', o soro perde o efeito, deixando apenas um 'homem desiludido e caído', duramente punido por seus atos" (WELDON, 2106, p. 22).

Ainda em 1933, os autores desenvolvem uma uma segunda versão, com o título de The Superman (sem hífen), na qual o personagem principal é chamado de Superman e assume a figura de um herói, distinto do vilão criado anteriormente. Nessa reelaboração do personagem, ele continuava sendo um ser humano, sem superpoderes, mas possuía características de um herói. Esta segunda versão já adota o formato dos quadrinhos (e não do conto ilustrado). Após Siegel ter visto o detetive Dan[65], um dos primeiros quadrinhos norte-americanos, escreveu uma história (The Superman), que Shuster desenhou, submetendo-a à mesma editora

[65] Dan Dunn foi o primeiro personagem fictício afazer sua estreia em uma revista em quadrinhos norte-americano, tornando-se o precursor de muitos heróis.Criado por Norman Marsh, ele apareceu pela primeiravez em *Detective Dan, Secret Operative* No. 48, uma revista de 1933, Humor Publications, que foi cancelada após uma edição. Disponível em: http://twixar.me/0DnT.

que publicou Dan. No entanto, a história foi rejeitada pela editora e Shuster, desanimado, destruiu toda a arte original, restando apenas a capa.



Capa que restou da segunda versão o personagem Superman, em 1933.[66]

Pela composição da capa dessa segunda versão, Weldon (2016, p. 22) observa que o herói em construção "ainda não é um lutador fantasiado contra o crime, é só um homem musculoso de regata justa e calça social levantando um criminoso sobre a própria cabeça". De 1933 até 1938, os autores não tiveram êxito em publicar as histórias de Superman. Embora a editora de Detective Dan, *Humor Publications*, tivesse mostrado interesse em publicar a história do "personagem de ficção mais impressionante de todos os tempos" (VOLOJ; CAMPI, 2018, p. 59), não houve segundo volume de edição. Diversas tentativas de lançar o Superman em jornais e editoras foram rejeitadas. Enquanto isso, Siegel e Shuster realizavam trabalhos, pela editora *New Fun*, com a publicação de personagens como Doutor Oculto Spy. Em algumas situações venderam cartuns, cartões de Dia dos Namorados. Por algum tempo, frustrados com o número de rejeição dos projetos do Superman, afastam-se. Siegel tentou novas parcerias, mas, em 1938, Siegel e Shuster retomaram a dupla, inaugurando o que seria a chamada "Era de Ouro dos quadrinhos".

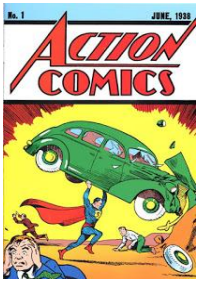
3. Finalmente a origem

A primeira aparição do Superman foi em 1938, na *Action Comics* nº 1, em uma publicação em formato de antologia, como diversas da

[66] Disponível em: http://hqmemoria.com/?p=241#.XceOajNKjIU

época. Assim, várias histórias eram publicadas em uma revista só, como por exemplo, na edição nº 1, havia onze, na nº 2, nove e assim por diante. Conforme Morrinson (2012), essa publicação marcou o início da Era de Ouro das histórias em quadrinhos americanas. Esse período refere-se ao material produzido entre o final da década de 1930 e o final da década seguinte, aproximadamente. Alguns dos mais conhecidos super-heróis foram criados nessa época – além de Superman, Batman, Mulher Maravilha, Capitão Marvel e Capitão América.

Siegel e Shuster dedicaram a primeira página da edição nº 1 para a história da origem do herói. A primeira capa da *Action Comics* nº 1 teve como ponto central a figura do Superman, já vestido com roupa de malha justa, lembrando um macacão, azul, com sunga vermelha e com capa da mesma cor. Essa combinação é associada por Morrinson (2012, p. 32) aos fortões de circo de 1930, que usavam "cuecas sobre as calças" como representação de "força e resistência ultramasculinas". Outro ponto diferencial do herói foi a exibição de um logotipo próprio estampado no peito, em forma de S, "isso soava tão absolutamente individual, que usava a sua própria inicial como insígnia". (MORRINSON, 2012, p. 33) Assim, permeado de simbologia, surge o super-herói que marcou a origem dos quadrinhos.



Primeira capa da *Action Comics* com o Superman, em 1938.[67]

Segundo Weldon (2016), a edição desse quadrinho explica a origem do herói de uma forma não tão detalhada quanto outras edições sobre a origem que se conhece atualmente. Originalmente, os quadros iniciais da obra esclarecem que um planeta (ainda sem nome) estava em perigo; e um casal, na tentativa de salvar o filho, ainda bebê, o coloca den-

[67] http://twixar.me/FFnT

tro de uma nave para enviá-lo para a Terra. Na sequência, há o resgate da criança, por um motorista, que encontra um foguete com a criança, levando-o para o orfanato. Em seguida, a criança dá sinais de grande força ao segurar um carro sobre a cabeça com uma das mãos. Logo há um salto temporal, mostrando-o já adulto, ainda sem nome e sem o traje azul, mas em ação, saltando prédios de até 200 metros (ele ainda não voava), correndo mais rápido que um trem expresso, levantando vigas de aço, sendo ressaltado na legenda que "nenhuma bala pode penetrar a pele do Superman" (WELDON, 2016, p. 31).

Surge então, na *Actions Comics* n. 1, a figura do super-herói, segundo Morrinson (2012, p. 24) é mostrada como "defensor dos oprimidos, a maravilha física que jurou dedicar sua existência a ajudar os necessitados!". A ilustração da capa da *Action Comics* n. 1, cria suspense de suspense e interrogações. Quem seria o personagem que levanta um carro sobre a cabeça? Por que ele toma esse tipo de atitude? Quem seriam as pessoas que reagem de forma tão assustadora? Esses e outros questionamentos seriam para Morrison (2012, p. 24) as indagações dos leitores acerca da apresentação do novo personagem. Para o autor, a imagem da capa foi "um truque esperto que nos serve de isca", uma vez que desperta a curiosidade para ler a obra, para então, compreender asituação inicial tão extravagante em relação à ação sugerida. "Somente lendo a história poderemos colocar a imagem no contexto". Morrisson (2012, p. 25) ainda destaca que só essa abertura curiosa e incomum já valeria o os dez centavos de dólares de "qualquer leitor sedento por fantasia durante a Grande Depressão". Faz esse comentário referindo-se ao contexto social do mundo após a Quebra da Bolsa de Valores, em 1929, repercutindo em um período de grande recessão, em que as linhas de produção estavam dispensando operários em todo o mundo industrial.

Se as perspectivas distópicas da época previam um mundo desumanizado, mecanizado, Superman sugeria outra possibilidade: a imagem de um amanhã decididamente humano, que entregava o espetáculo do individualismo triunfante exercendo sua soberania sobre as forças implacáveis da opressão industrial (MORRINSON, 2012, p. 23).

É nesse período de retração sócio-econômica que a versão inicial do personagem Superman nasce, Weldon (2016, p. 33; 38) caracteriza o perfil inicial do herói agindo de forma "impaciente, propenso a ataques de raiva e violência", destacado por atitudes radicais, sendo definido como um "cara durão em uma cidade não identificada que gostava de espancar valentões e não tinha problema algum em castigar criminosos, se

assim conseguisse o que queria". No entanto, essa visão de "paladino da justiça" era contrastada com a identidade criada para se disfarçar, a pacata e acovardada figura de Clark Kent, um repórter do *Estrela Diário*, que só passa a se chamar *Planeta Diário* depois de dois anos de publicação, na *Action* n. 22, sem nenhuma explicação. A personificação do próprio personagem, Clark, também é modificada. Em uma das cenas iniciais do primeiro quadrinho, ímpetos de coragem e ousadia são revelados quando resolve cobrir uma história policial perigosa, "Olha, chefe, se eu não conseguir descobrir alguma coisa sobre esse Superman, ninguém consegue!" Mas, quando Lois Lane entra na história, há mudanças no temperamento e na postura do repórter, "Shuster o desenha diferente do que havia feito até aquele momento: ombros encurvados, queixo baixo, atitude de súplica" (WELDON, 2016, p. 34-5) Na realidade, até Lois Lane sofreu modificações no que se refere ao seu comportamento inicial mais ingênuo, doce, responsável por escrever sobre histórias com ênfase emocional e sentimental. Foi somente na primeira aventura da rádio, em 1939, que a personagem recebeu características mais competitivas e de caráter mais agressivo.

A figura covarde e passiva de Clark Kent é compreendida pelo contraste entre este e o personagem da ilustração da capa da *Action Comics* nº 1, um ser de capa com um S no peito eque tem sobre a cabeça um carro verde, pertencente a um grupo de malfeitores que queriam sequestrar Lois. Esse contraste é gerado pela sequência das cenas, pois esta (da capa) se passa depois de, durante um encontro que Lois teve com Clark Kent, ela ser assediada por um dos malfeitores enquanto dançava com Clark. Este, por sua vez, não reage, deixando-a irritada a ponto de ela mesma dar um tapa no rosto do importunador. Decepcionada, Lois vai embora de taxi e é seguida pelos bandidos no carro verde. Clark, como Superman, segue os bandidos que perseguem o taxi de Lois e a sequestram. Superman salva Lois e, em seguida, dá corpo à cena ícone da edição nº 1 dos quadrinhos. O herói chacoalha o veículo verde jogando todos os ocupantes para fora. Esse tipo de atitude é coerente com a personalidadedo herói nas primeiras edições, quando resolvia as situações de forma mais violenta e agressiva.

Weldon (2016, p. 42) caracterizou o perfil da *Action Comics* nº 2 como trazendo "um Superman decididamente antimilitarista, muito diferente do superpatriota que se tornaria em poucos anos". Nas publicações seguintes, nº 3 e nº 4, o Homem de Aço foge um pouco do padrão inicial; os enredos são marcados por uma versão voltada para disfarcesa fim de

desvendar os crimes e organizações criminosas, enquanto a personagem Lois não aparece nas ações. Já na *Action Cominc* nº 5 há a fixação de alguns elementos que marcarão a trajetória do herói nos demais enredos: a crise contra o tempo, o herói se vê sempre em situações em que a vida das pessoas dependem de decisões e atitudes muito rápidas; Clark é contratado para cobrir as histórias, sobretudo as que envolvem o Superman; Lois é apresentada como a repórter ardilosa e competitiva; cenas de ação com ousadas façanhas do Supermanresgatando Lois, sempre em situações de perigo. E é nessa *Action* nº 5 que Superman aparece com o traje completo como qualficou conhecido por bastante tempo, com as botas vermelhas substituindo os pés das meias azuis das edições anteriores[68]. Já o poder da superaudição é apresentado na *Action Comics* nº 8. A visão de raio X é mencionada na *Action Comics* nº 11 e, na nº 12, ele é trazido como o Homem do Amanhã, como uma espécie de protetor social, enfatizando o senso de cidadania, orientando a população acerca das infrações no trânsito e das atitudes irresponsáveis na fabricação dos veículos sem segurança. Em uma de suas falas, ameaça o prefeito: "Você pode tomar providências para que as leis de trânsito sejam cumpridas e as licenças de motorista sejam concedidas somente a motoristas responsáveis!" (WELDON, 2016, p. 49).

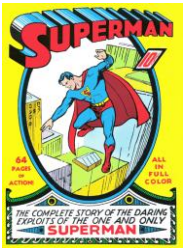
Nas histórias iniciais de Siegel e Shuster, a personalidade do Superman era rude e agressiva. O personagem interferia para parar ladrões, bandidos, mortes e violência doméstica, de forma mais brutal que nas histórias atuais. Ao longo das edições, outros autores suavizaram o personagem e incutiram um senso de idealismo e código moral de conduta. Embora não fosse sangue frio como Batman em seus primeiros contos, os quadrinhos de Superman, que apareceram na década de 1930, não se preocupavam com os danos que poderia causar a sua força, jogando vilões de modo que provavelmente morreriam, embora essas mortes fossem raramente mostradas explicitamente. Isto terminou em 1940, quando o novo editor, Whitney Ellsworth, assumiu os roteiros a partir do código de conduta obrigatório para seus personagens, o que não permitiria o Superman matar. Esta mudança refletiu-se nas histórias, em que, ocasionalmente, seja na narrativa ou no diálogo, Superman lembrava a valorização e proteção da vida humana, jurando, simbolicamente, que penduraria a capa e se aposentaria, caso o oposto acontecesse.

[68] Embora a capa da Action Comics n. 1 exiba o personagem de botas, no corpo do texto elas não estão inseridas

O fato é que a publicação da *Action Comics* nº 1, de 1938, superou o número de vendas, revelando o sucesso das histórias do personagem com a tiragem de 130 mil exemplaresda revista esgotando-se rapidamente. Na edição de nº 16, já era de 625 mil exemplares vendidos, segundo Voloj e Campi (2018). O sucesso levou, em 1939, à criação de uma segunda revista dedicada às histórias do personagem, a homônima *Superman*.

4. Primeira revista

Em abril de 1939, o Super-Homem ganha sua primeira edição exclusiva com o título *Superman* nº 1[69]. Esse fato inédito, até então, se deu com o sucesso de vendas e preferência entre os leitores, que iam até as lojas e pediam pela revista do Superman, em vez da *Action Comics*.



Primeira capa da revista do Superman, 1939.[70]

Nessa versão o super-herói tem maior espaço, dessa forma, os autores ampliam detalhes acerca da origem que foram tratados superficialmente *Action Comics* nº 1, devido ao pouco espaço. Detalhes do foguete e a menção aos pais adotivos são retratados e incluídos à história anterior. *Superman* nº 1 apresenta o planeta distante, Krypton; nela o sábio cientista, Jor-El, pai biológico de Superman, descobre que seu mundo está condenado. O cientista tenta em vão alertar o Conselho local de que o planeta estava prestes a explodir, mas sua teoria foi considerada absurda.

[69] Observa-se a ausência de numeração na capa; assim como tem-se a afirmação de 64 páginas, sendo que o total da revista são 68 páginas.

[70] http://hqmemoria.com/?p=241#.XceOajNKjIU.

Então, junto à sua esposa, Lara, decide enviar, à moda de Moisés, seu recém-nascido filho, Kal-El, para um planeta que julgara ser adequado para a sobrevivência da criança: a Terra. Viajando pelo espaço, o foguete carregando o pequeno Kal-El chega à Terra e aterrissa na pequena cidade de Smallville, Kansas, onde é encontrado por um motorista, levado para um orfanato e adotado por bondoso casal de fazendeiros, Jonathan e Martha Kent.

Na publicação de 1939, sobre a origem de Superman, Barkman (2014, p. 129-30) observa a perspectiva religiosa, envolvendo a mitologia do nome alienígena "Kal-El", do hebraico, sugerindo uma conexão entre Deus e o Superman, uma vez que "El" significa "Deus" e "Kal", "estrela", ou seja, "filho das estrelas". Como Jesus, seu nascimento é apresentado em uma das histórias como tendo sido anunciado pela estrela de Belém. O autor ainda destaque que

> O *el* hebraico não necessariamente implica uma identidade com Deus, pois poderia simplesmente sugerir uma servidão a Deus e sua correção (como no caso do nome do anjo Gabri*el*). Ademais, o Super-Homem foi inicialmente mostrado como fazendo atos de justiça, como prevenindo a violência doméstica e prendendo gângsteres – frequentemente de modo bem rudimentar e não idealizado. Isso sugere que nessa época o Super-Homem era mais como um anjo, ou Jesus o que cura e o sacerdote, do que o Cristo como figura cósmica. Assim, embora os atos locais de heroísmo e de cura de Jesus e do Super-Homem devam ser vistos como representantes da pureza de seus corações e da devoção aos mais fracos, tais atos, ao menos por conta própria, não são os de um verdadeiro herói mítico. Representando um desafio direto ao ideal de Nietzsche, o Super-Homem estava iniciando o caminho para se tornar uma figura similar a Cristo quando foi novamente imaginado na década de 1930. (BARKMAN, 2014)

Segundo essa interpretação, os detalhes da origem do Superman, na edição de 1939, remetem a um modelo de Cristo e, ao mesmo tempo, essa reinvenção do Supermanse afasta do super-homem de Nietzsche, como já comentado neste trabalho. Entre os aspectos do herói da *DC Comics* ligados à figura de Jesus Cristo,estão os descritos por Barkman (2014):

> A mãe adotiva do Homem de Aço é Martha Kent, que originalmente se chamava Mary, e seu pai adotivo, cujo nome foi dado em uma edição posterior, é Jonathan Joseph Kent. Embora essa alusão mais tarde ficasse menos clara pela mudança de "Mary" para "Martha", ela reaparece no episódio de estreia da série televisiva *Smallville*. (BARKMAN, 2014, p. 128)

Além desses aspectos acerca da origem dos nomes, em outras pas-

sagens da obra verifica-se o vínculo da história do Superman com a história da Sagrada Família Cristã representado pelos autores. Quando Siegel e Shuster começam a escrever tiras semanais para o jornal, há um alargamento das associações entre o texto das tiras e passagens da Bíblia Católica. Sendo assim, ao explicar a investigação de Jor-El sobre a situação de Krypton, parafraseia uma passagem bíblica "E então, no quinto dia, Jor-El descobre a terrível verdade...", referindo-se à iminente destruição do planeta; a paráfrase retoma o texto da criação do mundo segundo Gênesis.

Morrinson (2012) associa a origem do Superman à história de Jesus, apresentando a questão do sacrifício vicário. O autor entende que assim como Jesus, enviado por Deus para a remissão dos pecados da humanidade, Superman, enviado por Jor-El (pai celestial), também tem um preço a pagar pela sua posição de ensinar as pessoas a resolverem seus problemas e se redimirem pelo exemplo de justiça e honra. Nesse sentido, "Superman dos quadrinhos tornou-se um herói da versão judaico-cristã, que aceitou o amor pelos mais fracos", aproximando Superman e Jesus tanto nas atitudes quanto nas concepções de bondade e de altruísmo (GOMES; BARBOSA, 2019, p. 143).

Sobre o comportamento de salvador do herói, Bogaerts (2014, p. 104) define as facetas da década de 1930 como uma construção mais eloquente nas ações e na forma de lidar com os problemas sociais da elite corrupta de Metrópolis. Já em relação aos "valentões", lida com dureza e hostilidade, porém,mesmo operando "fora da lei, seu direcionamento moral estava em sintonia com os valores e ideais com os quais ele foi criado". Sendo assim, reforça valores morais já existentes voltados à "transgressão das leis". Como o autor ainda afirma, Superman "se deslocava para a Era de Prata dos Quadrinhos, seus poderes aumentaram exponencialmente, bem como seu amor pela humanidade e sua adesão à verdade, justiça e ao modo americano de vida" (BOGAERTS, 2014, p. 105).

Dentre as facetas do herói, a partir de 1939, diversas representações ocupariam as páginas de quadrinhos diante de cenários que evidenciavam a necessidade de (re)elaboração da história ou de elementos fundamentais que explicassem habilidades ou explorassem contextos como o da segunda Guerra Mundial, por exemplo. Nas tiras de jornais, Superman lutou contra os nazistas, em 1940, antes mesmo dos Estados Unidos entrarem na guerra, antecipando a icônica capa da Marvel com o Capitão América desferindo um soco no rosto de Hitler no ano seguinte. No mesmo ano, a revista *Look* chegou às bancas e encomendou para Siegel e

Shuster uma história contando "Como Superman poria fim à guerra". Os autores criaram, então, uma história intitulada *Superman captura Hitler e Stálin*. Nela, Superman agarra Adolf Hitler pelo pescoço e decola levando-o aos berros. Em seguida, captura Joseph Stálin e decola, levando os dois para a Liga da Nações em Genebra, Suíça, para serem julgados sob a seguinte alegação do Homem de Aço: "trouxe os dois canalhas loucos por poder responsáveis pelos atuais males da Europa" (WELDON, 2012, p. 60).

A revista *Superman* foi publicada em abril de 1939, mas com capa de junho. Essa estratégia, segundo Voloj e Campi (2018), servia para que as revistas não ficassem ultrapassadas nas bancas. No mês de junho o sucesso de Superman foi tanto que a primeira tiragem, de meio milhão de exemplares, esgotou-se rapidamente, fazendo com que a segunda e a terceira também tivessem seus exemplares todos vendidos. Devido a todo esse crescimento de vendas, Shuster e Siegel contrataram uma equipe de artistas para ajudar na coloração e letreiramento dos quadrinhos. No começo eles tinham liberdade para criar o que quisessem, mas depois da proporção que Superman teve, os enredos com armas e facas usados por heróis quando fantasiados deveriam ser evitados.

5. *Poderes e facetas do herói*

Os detalhes da origem do Superman, relacionamentos e habilidades, mudaram significativamente ao longo das publicações, seja nos quadrinhos, no rádio, no jornal ou no cinema. Nas primeiras histórias em quadrinhos, os poderes do Super-Homem foram relativamente limitados, consistindo de força sobre-humana, capaz de levantar um carro sobre a cabeça, correr a velocidades incríveis e saltar uma distância de duzentos metros de um prédio a outro. A resistência da pele não permitia que projéteis a atravessassem. Weldon (2016) explica sobre os poderes alieníge-nas de Superman, por meio da justificativa de Siegel e Shustera respeito de Clark Kent na seguinte comparação:

> Kent veio de um planeta cuja estrutura física dos habitantes era milhões de anos mais avançada que a nossa. Ao alcançar a maturidade, as pessoas de sua raça eram dotadas de força descomunal. Incrível? Não! A formiga é capaz de carregar algo centenas de vezes mais pesado que ela. O gafanhoto salta o que, para um homem, seria o espaço de vários quarteirões. (WELDON, 2012, p. 32)

Quando Robert Maxuwell foi contratado para levar as aventuras

de Superman para a rádio e outras mídias, em 1939, achou difícil incentivar Superman saltar com frequência, por isso o programa trocou os saltos pelacapacidade de voar. Este foi conveniente também para os desenhos de Fleischer nas animações, especialmente para curtas-metragens que de outra forma teriam gasto um tempo precioso em animar Clark Kent se movimentando de um lugar para outro. No entanto, só em 1943 o herói "foi desenhado voando na página dos quadrinhos" (WELDON, 2012, p. 58).

Em 1943, a mudança física do Superman é observada por Weldon (2016, p. 83) como efeitoda paixão de Shuster por fisiculturismo, por isso desenha o personagem com auxílio de Wayne Boring ressaltando aspectos de um herói que poderia "vencer qualquer disputa: deltoides grandes e arredondados, peitorais grossos, um tronco que estreitava na linha da cintura formando um V drástico". No ano seguinte, em 1944, um elemento crucial que representaria a destruição da invencibilidade do Homem de Aço, surge primeiramente no programa de rádio: a kryptonita. Nos quadrinhos essa versão só chega pela interferência de Al Plastino, em 1949, em *Superman* n. 16.

Conforme Weldon (2012), devido ao encerramento do contrato de Siegel e Shuster, em 1948, Bill Finger e Wayne Boring assumem mais uma versão do personagem, recriando "A origem do Superman". Nessa nova faceta, a explicação sobre Krypton é atribuída a efeitos catastróficos do planeta, semelhantes a uma bomba atômica. Diferente da origem inicial, os Kent encontram a criança na nave e o levam para um orfanato. Depois se disponibilizam a adotá-lo. O lado familiar de Clark é mais desenvolvido, demonstrando envolvimento emocional e valorização de princípios repassados pelos pais adotivos. Fisicamente, esse "novo" Superman sofre algumas alterações em relação à altura, Boring o desenha mais alto, dando assim,maior imponência ao herói. O voo também é um recurso delineado com traços mais sutis, que sugeremmenos necessidade de impulso ou força no lançamento, para que o voo transmita a sensação de maior destreza e suavidade.

Na década de 1980, o Homem de Aço teve novamente sua origem recontada por diversos roteiristas, assim como estreia de filmes como *Superman*, em 1978, *Superman* II, em 1981, *Superman* III, em 1983 e *Superman* IV em 1987. No ano de 1986, o roteirista John Byrne elabora uma faceta distinta em relação a muitos aspectos da origem e do comportamento do herói. O S no peito foi modificado e ele ganhou uma capa mais longa e imponente. O penteado também sofreu alterações deixando-

o mais jovem, com um volume menor nas laterais e maior na altura. Outra mudança está na presença dos pais adotivos de Clark que, nessa versão, permanecem vivos.

Weldon (2012) comenta a criação dos multiversos nos quadrinhos, ou, como ficou intitulado, *Um vislumbre de dois mundos,* produzido na década de 1961, com uma técnica narrativa baseada em uma dimensão paralela,com história dos heróis da DC. Essa abordagempermitiu maior exploração do universo dos personagens com histórias e versões diferentes do mesmo herói, assim como também facilitou explicar a existência dos novos heróis como a *Supergirl* e o *Superboy*. Em 1985, esses multiversos foram reunidos em uma saga do Universo DC, intitulada *Crise nas terras infinitas,*com intuito de eliminar décadas de continuidades confusas e, muitas vezes, contraditórias acerca do Superman, em suas origens nos variados universos: Terra1 (a principal continuidade), Terra 2 (os heróis da Era de Ouro), Terra 3 (os super-seressão déspotas vis), Terra C (animais engraçados), Terra-S (Família Marvel, personagens adquiridos da editora Fawcett), Terra-X (nazistas venceram a Segunda Guerra) ou Terra-Prime (nossa Terra, onde os super-heróis vivem nos quadrinhos). A publicação dessa união foi feita em forma de minissérie, em doze edições até 1986, e mudou a história do Universo DC.

Nesse ínterim, Frank Miller, publicou *O Cavaleiro das Trevas*, minissérie que mostra um Batman já aposentado, reelaborando, assim, a forma de narrar e contar histórias de super-heróis. Nessa obra Miller descreve o Homem de Aço como um "fantoche obediente e facista", tanto que ocorre uma batalha entre Batman e Superman, algo inédito na época, sobretudo para dois personagens que eram amigos. Neste mesmo ano, o editor, Julius Schwartz, decidiu publicar uma história final para o Superman, uma vez que as vendas haviam diminuído e tudo sinalizava para o fim da Era de Prata e para a chance de modificar o fio da narrativa de Shuster e Siegel. A história foi escrita por Alan Moore e ilustrada por Curt Swan, George Perez e Kurt Schaffenberger.

Nas histórias seguintes, a partir de 1986, John Byrne fica encarregado de reconstruir o personagem desde o início, representando um renascimento do Homem de Aço desde sua origem. Diversos outros escritores e desenhistas levaram adiante a tarefa de desenvolver histórias marcadas por aventurasque se dividiram entre a realidade e a imaginação, inclusive entre a vida e a morte de Superman, como anunciado em 1992. Observa-se que, ao longo dos anos, devido às mudanças contextuais tanto em decorrência da segunda Guerra, da publicação de outros quadri-

nhos de heróis, do surgimento de outras mídias como a rádio e o cinema, as mudanças foram inevitáveis. Sobretudo, porque nas mãos de outros criadores, Superman "seria transformado constante e radicalmente nas sete décadas seguintes, para manter-se atualizado com – ou, em alguns casos, prever – abalos sísmicos na moda, na política e nos perfis demográficos de público" (MORRINSON, 2012, p. 31).

6. Considerações

Nesses mais de 80 anos de existência do Homem de Aço, e nas suas mais variadas versões, observa-se que o elemento primordial do herói não se transfigurou por total. As demandas por acrescentar elementos à origem ou aos poderes são traços que se somam ao personagem orginalmente instaurado. Morrinson (2012) comenta sobre a estabilidade do herói como sendo mais real que a dos próprios roteiristas, uma vez que estes moldam-se à sua existência anteriormente estabelecida, entrando em um universo já traçado e reativando-o com facetas que renovam ou aprimoram, mas nunca excluem. Essa é a fórmula: não o modificar demais, pois assim a essência se perderia e não se ajustaria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGAERTS, A. A Redescoberta do Übermensch de Nietzsche no Super-Homem como Ideal Heroico. In: IRWIN, W.; WHITE, M. D. *Superman e a filosofia*: o que o Homem de Aço faria?. Trad. de João Barata. São Paulo: Madras, 2014.

BARKAMAN, A. Super-Homem: de Anticristo a Arquétipo de Cristo. In: IRWIN, W.; WHITE, M. D. *Superman e a filosofia*: o que o Homem de Aço faria?. Trad. de João Barata. São Paulo: Madras, 2014.

BOGAERTS, a. A Redescoberta do *Übermensch* de Nietzsche no Super-homem como Ideal Heroico. In: IRWIN, W.; WHITE, M. D. *Superman e a filosofia*: o que o Homem de Aço faria?. Trad. de João Barata. São Paulo: Madras, 2014.

BORGO, É. *O Homem de Aço*: Novo filme de Superman resgata paralelos com Jesus Cristo. 2018. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/superman-homem-de-aco-man-of-steel/o-homem-de-aco-novo-filme-de-superman-resgata-paralelos-com-jesus-cristo>. Acesso em 21 abril. 2019.

FRAN R. *Superman*: A Origem de um Mito. Disponível em: https://www.planocritico.com/entenda-melhor-superman-a-origem-de-um-mito/. Acesso em 09/11/2019.

GOMES, N. dos S.; BARBOSA, V. L. *O aspecto messiânico do Superman na graphic novel Reino do Amanhã de Mark Waid e Alex Ross*. Teoliterária V. 9, n. 18, 2019.

MORRINSON, G. *Superdeuses*. Tradução Érico Assis. São Paulo: Seoman, 2012.

VERGUEIRO, W. P*esquisa acadêmica em histórias em quadrinhos*. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2017.

VOLOJ, J.; CAMPI, T. *A história de Joe Shuster*: o artista por trás do Superman. São Paulo: Aleph, 2018.

WELDON, G. *A biografia não autorizada do Superman*. Trad. de Débora Guimarães Isidoro. 1. ed. São Paulo: Leya, 2016.

A TRANSDUÇÃO DE SINAIS COMO FLUIR NECESSÁRIO PARA O APRENDIZADO DAS GRAMÁTICAS

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A transdução de sinais é um processo emprestado da bioquímica, significando, no tocante aos estudos linguísticos e gramaticais, uma resposta cognitiva, consciente ou não, lógica ou pré-lógica, que opera a intermediação entre estímulos externos e alterações sinápticas ou neurológicas, constituindo-se como o passo de conversão do acontecimento dialógico das várias interlocuções que perpassam os indivíduos. A transdução de sinais é um dos processos pelo quais o bebê se torna semiótico, ou seja, é um processo por meio do qual o bebê deixa de ser singularidade pré-individual e se torna um indivíduo cultural e utente semiótico e/ou linguístico. A transdução linguística de sinais opera, no cérebro, nas seguintes funções: transmissão neuronal, plasticidade sináptica e sobrevivência de neurônios; atua a partir de estímulos externos ao acontecimento energético cognitivo, transformando sinais ou estímulos energéticos em outras energias semióticas.

Palavras-chave:
Alagmática. Cognição. Aprendizado de gramáticas. Transdução de sinais.

ABSTRACT

Signal transduction is a process borrowed from biochemistry, meaning, regarding language and grammar studies, a cognitive response, conscious or not, logic or pre-logic, that mediates between external stimuli and synaptic or neurological changes, constituting itself as the step of conversion of the dialogical event of the various interlocutions that permeate the individuals. Signal transduction is one of the processes by which the baby becomes semiotic, that is, It is a process whereby the baby ceases to be pre-individual singularity and becomes a cultural individual and a semiotic and/or linguistic user. Linguistic signal transduction operates in the brain in the following functions: neuronal transmission, synaptic plasticity and neuron survival; acts from external stimuli to the cognitive energy event, transforming energy signals or stimuli into other semiotic energies.

Keywords:
Alagmatic. Cognition. Grammar learning. Signal transduction.

1. Introdução

A transdução de sinais é uma resposta cognitiva que intermedeia o estímulo externo e a resposta intelectual (imagem psíquica) ou neuroló-

gica (engrama[71]), sendo o passo de conversão sinápticado agonismo dialógico de váriasinterlocuções – as verdadeiras responsáveis pela atividade dialógica e polifônica da linguagem verbal.

Dizendo de outra forma, usando a terminologia da bioquímica, a transdução de sinal é o processo por meio do qual a célula converte e amplifica um sinal extracelular num sinal intracelular que afeta alguma de suas funções e energias; em relação à nossa cognição, a transdução de sinais é o processo pelo qual, cognitivamente, nosso cérebro converte e amplifica um estímulo externo num sinal intracerebral, com transformações e metamorfoses energéticas e funcionais.

Ora, se assim a compreendemos, a transdução de sinais é o processo pelo qual o bebê se torna semiótico, ou seja, é o processo por meio do qual o bebê deixa de ser singular e se torna um indivíduo cultural e utente linguístico, sendo capaz de emitir, receber e compreender mensagens verbais.

2. A transdução de sinais e a alagmática

O sintagma transdução de sinais foi retirado, então, da bioquímica, na qual é usado como passo da conversão intracelular. Aqui, nos estudos linguísticos, passa a ser utilizado, como já foi percebido pelo leitor,como passo de conversão e de construção da arquitetura sináptica responsável pelas linguagens – arquitetura cartográfica e geográfica da mente, com atribuição de valores para as variações linguísticas, ou de qualquer outra linguagem, e para as expressões menores e individualizadas.

De acordo com Moura e Vidal:

> As proteínas G fazem parte de uma superfamília de proteínas que hoje compreende mais de 50 membros descritos. São proteínas que, no estado inativo, encontram-se acopladas a receptores no meio intracelular e, graças a propriedades funcionais e estruturais, quando ativadas por estímulos adequados podem migrar pelo citosol e ativar enzimas amplificadoras ou canais iônicos, consumando a transdução de sinais, que é o processo de ativação dos eventos intracelulares por estímulos externos. (MOURA; VITAL, 2011, p. 31)

[71] Engrama tanto é um traço ou marca no comportamento por influência de uma experiência física, quanto uma impressão deixada nos centros nervosos pelos acontecimentos vivenciados, ativa ou passivamente, pelo indivíduo.

Os receptores acoplados à proteína G ativam, assim como o próprio nome indica, as proteínas G, que constituem um grupo de proteínas reguladoras envolvidas em muitos processos de transdução de sinal. A proteína G estabelece, de fato, uma ponte de contato entre a recepção do sinal extracelular e a transmissão do sinal para o interior da célula através de mensageiros secundários, podendo levar a várias vias de transdução de sinais com diferentes mensageiros secundários.

Transportando, alagmaticamente, o conceito da bioquímica para as ciências humanas, podemos dizer que a transdução de sinais é consumada por meio da amplificação intuitiva ou perceptiva de estímulos adequados à faixa etária do indivíduo, o que, por sua vez, ativa eventos ou acontecimento psíquicos ligados à compreensão, à produção e à interpretação das energias responsáveis pelo desabrochar e pelo desenvolvimento das linguagens.

De fato, quando o bebê começa a resolver problemas usando a linguagem verbal (o caminho que leva do balbucio à frase remática), ele transforma energias em outras diferentes – a energia gasta no choro será empregada para balbuciar e, depois, para rabiscar ou traçar suas primeiras garatujas fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Continuando a observar fragmentos do texto de Moura e Vidal, percebemos a importância da transdução de sinais em ambas as formas de conhecimento:

> A transdução de sinais mediadas pela proteína Gq apresenta importantes funções no cérebro, como a transmissão neuronal, a plasticidade sináptica e a sobrevivência dos neurônios. Levando isso em conta, estudos mostraram que a deficiência da proteína Gq tem um importante papel nos processos de neurodegeneração na doença de Alzheimer. (MOURA; VITAL, 2011, p. 33)

A transdução linguística de sinais opera igualmente no cérebro, nas mesmas funções: transmissão neuronal, plasticidade sináptica e sobrevivência de neurônios; uma vez que a proteína Gq opera a partir de estímulos externos ao acontecimento energético intracelular, da mesma forma que estímulos externos ao sujeito operarão em seu cérebro, transformando sinais ou estímulos energéticos em outras energias semióticas.

Da mesma forma, ou seja, tanto na transdução bioquímica de sinais, quanto na transdução gramatical ou linguística, a maioria dos processos de transdução de sinais envolve sequências ordenadas, chamadas

de cascatas. No caso da transdução celular, a cascata se constitui de reações bioquímicas dentro da célula, resultando num caminho de transdução de sinais; já no caso da transdução linguística, a cascata se constitui de reações intuitivas, perceptivas e argumentativas dentro do processo cognitivo, resultando igualmente num caminho de transdução de sinais, desta vez gramatical. Tais processos são habitualmente rápidos, levando cerca de microssegundos para se realizar; ou de tempos maiores: horas ou mesmo dias, para completar todo o processo mnemônico, dependendo do tipo de memória a ser acessado.

3. A hibridização e o aprendizado de gramáticas

Assim como a transdução, a hibridização também é muito importante para o aprendizado das gramáticas; e, quando dizemos gramáticas, estamos considerando a pluralidade fenomenológica gramatical, desde a gramática familiar (ou materna, ser for a mãe a principal estimuladora), até a gramática dos usos padrões, passando pelas gramáticas das ruas, dos clubes, das igrejas e dos grupos marginalizados, até as gramáticas de outras linguagens – gramáticas visuais, sonoras, musicais, olfativas, tácteis, palatais, gastronômicas, dentre outras.

A hibridização, em sua esteira pragmática e fenomenológica, dever ser compreendida como processo alagmático, sendo a alagmática compreendida como coimplicação de estruturas e processos [alagmá+tica (ἀλλάγή = mudança, troca <deverbal de ἀλλάττω)].

Assim, por meio de trocas entre as várias áreas do conhecimento, da tecnologia, da filosofia e da arte, poderemos, considerando a transdução de sinais, aproximar-nos de uma aprendizagem mais natural das gramáticas – partindo das singularidades de cada criança e chegando a individuações igualmente singulares, até alcançarmos a normatividade gramatical padrão.

De fato, o bebê é um ser singular; para Deleuze, uma personagem conceitual, ou seja, um ser que carrega o conceito em potência, um bloco de afetos, um estrangeiro em sua própria terra (um forasteiro em sua própria casa). Para o bebê, não há partes, mas o todo; e seu devir vital flui entre planos de imanência e conceitos. A personagem conceitual caminha da manifestação de territórios para desterritorializações e reterritorializações absolutas, tanto do pensamento, quanto de sentimentos e percepções; já que as personagens conceituais têm seus traços diagramáticos

unidos estreitamente aos seus traços pré-singulares. Dessa forma, o bebê é como um artista, já que suas imagens pertencem ao campo transcendental sem consciência – não representando, apenas singularizando.

Existem, pois, para o bebê, na origem da linguagem, palavras e pensamentos, sons e afetos; existe, ainda, algo anterior ao pensamento, quiçá traços ou balbucios (fluências que criam afetos e afetos que criam fluências) – traços e riscos, sonoros, gestuais e, depois, verbais.

As palavras têm, em seu início e em seu desenvolvimento posterior, algo de incorporal, algo que foi percebido com clareza pelos estoicos e comentado, com igual nitidez, por Deleuze e Guattari (esse incorporal é puro acontecimento – é afeto – é energia – é troca). O incorporal das palavras é o exprimível, algo que se situa entre as palavras e as coisas, como passagem, como acontecimento de uma significação, constituindo-se como verdadeiro espaço de ligação – um espaço sem coerção (o espaço do acontecimento).

Em referência aos signos, o incorporal vai da contemplação do som à imanência do devir; em relação ao objeto, caminha da pura qualidade ao genérico simbólico; e, no que toca ao interpretante, segue do simples fluir ao argumento remático; há ainda um caminho em relação à intuição – donde o incorporal caminha do caos, enquanto movimento infinito e informe de acontecimentos, ao engrama[72] e, depois, ao grama[73].

Um segundo questionamento diz respeito ao pensamento e à linguagem enquanto conjunto de representações: devem ser compreendidos apenas como representações do mundo, natural ou cultural; ou, também, como apresentações dos traços (do traçar os mundos) – o que talvez inclua a intuição e outras atuações, ou performances humanas, como igualmente responsáveis pela criação semiótica, incluindo o diagrama (processo da criação semiótica transversal, responsável pela criação de signos localizados entre os índices e os ícones).

[72] Engramas, como já dissemos, são as marcas cerebrais deixadas por cada uma de nossas experiências; na neuropsicologia, engramas são formas como as memórias, sendo hipoteticamente guardadas devido a mudanças biofísicas ou bioquímicas no cérebro (e outros tecidos neurais), em resposta a estímulos externos.

[73] Gramas são traços, desde as garatujas infantis, até as letras e diagramas mais complexos; desses gramas é que surgiu, entre os gregos, a palavra gramática – a técnica de decifrar gramas, já que as primeiras gramáticas tinham, como objetivo principal, ensinar a ler, tarefa difícil no início da compreensão do texto grego antigo, sem pontuação e somente com letras maiúsculas.

A hibridização é pragmaticamente alagmática, é troca, é mudança. O aprendizado das gramáticas que usaremos no decorrer de nossa existência linguística é igualmente híbrido e alagmático, já que línguas e gramáticas são usadas na construção de qualquer tipo de conhecimento.

A hibridização e a alagmática sugerem a diagramática, ou seja, a técnica ou o procedimentos de operar com diagramas. E, para compreendermos melhor esta noção, algumas palavras de Becker nos ajudarão:

> O diagrama também não pode ser concebido como uma "ideia transcendente", afinal, o poder "tem como característica a imanência de seu campo, sem unificação transcendente". De sua informidade, não se pode concluir que o diagrama seja inativo; pelo contrário, ele nada representa, mas produz. É porque o diagrama age como causa do dispositivo, uma causa imanente, ou seja, "aquela cujo efeito o atualiza, integra e diferencia"; do que se pode afirmar que o dispositivo atualiza, integra e diferencia o diagrama, sem o que este restaria na "dispersão de uma causa não-efetuada". (BECKER, 2014, p. 22)

O que pode ser confirmado também por palavras de Deleuze, fonte de Becker: "a máquina abstrata é como a causa dos agenciamentos concretos que efetuam suas relações" (2013, p. 46). Para Deleuze, Foucault construiu uma filosofia dos dispositivos, sendo que essa filosofia poder ser vivenciada como uma maquinaria de três peças: o lado de fora, o diagrama e o dispositivo.

4. Considerações finais

Concluamos, a partir do que dissemos, que a transdução de sinais faz parte do processo transdutivo e alagmático (Gilbert Simondon e Gilles Deleuze), responsável pelo aprendizado "natural" de todas as línguas, já que mães, pais, avós, babás e outros parentes ou estimuladores, ensinam pela troca alagmática de carinhos, afetos, palavras, balbucios, cantigas e de outros estímulos, sempre baseados na troca de energias e não em explicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, R. C. *Direito e poder em Vigiar e punir: os conceitos de dispositivo e diagrama em Michel Foucault* (uma leitura a partir de Gilles Deleuze). 2014, 122 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2014.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Qu'est-ce que laphilosophie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1991.

LEVY, T. S. *A experiência do fora*: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MOURA, P. R. de e VIDAL, F. A. P. Transdução de sinais: uma revisão sobre proteína G. In: *Scientia Medica*, Porto Alegre, V. 21, n. 1, 2011.

A UNIDADE LÉXICA "FEMINISMO": O QUE DIZ O DICIONÁRIO AURÉLIO?

Laiza Rodrigues Oliveira (UFT)
laiza.tavares3@gmail.com
Ana Cláudia Castiglioni (UFT)
anacastiglioni@hotmail.com

RESUMO

O artigo analisa as unidades léxicas *feminismo* e *feminista* no contexto de um texto jornalístico veiculado no portal de notícias O Globo – que evidencia diferentes posições ideológicas dos sujeitos – estabelecendo relação com o que se entende por feminismo na perspectiva das filósofas e escritoras contemporâneas Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie, fazendo um contraponto comas definições atribuídas aos verbetes *feminismo* e *feminista,* encontrados na 2ª, 3ª e 4ª edição do Dicionário Aurélio. Dessa maneira, verificar se existe confirmação ou refutamento dos discursos encontrados na notícia e na fala das escritoras em relação ao que há no dicionário. O presente trabalho desenvolve-se seguindo os critérios da pesquisa bibliográfica segundo Tozoni-Reis (2009). A fundamentação teórica volta-se para os estudos do léxicode Biderman (1984), para a Lexicografia Discursiva de Nunes (2010) e para os estudos do discurso de Orlandi (2000).

Palavra-chave:
Dicionário. Feminismo. Léxico. Lexicografia Discursiva.

ABSTRACT

The article analyzes the feminist and feminist lexical units in the context of a journalistic text published in the O Globo news portal – which shows different ideological positions of the subjects – establishing a relationship with what is meant by feminism from the perspective of contemporary philosophers and writers Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie, in contrast to the definitions given to feminism and feminist entries, found in the 2nd, 3rd and 4th edition of the Aurélio Dictionary. Thus, verify if there is confirmation or refutation of the discourses found in the news and in the writers' speech in relation to what is in the dictionary. The present work is developed following the criteria of bibliographic research according to Tozoni-Reis (2009). The theoretical foundation turns to the studies of Biderman's lexicon (1984), Nunes's Discursive Lexicography (2010) and Orlandi's discourse studies (2000).

Keywords:
Dictionary. Feminism. Lexicon. Discursive Lexicography.

1. *Introdução*

Os dicionários mais populares são os de padrão da língua e mono-

língues. Os monolínguessão categorizados conforme o público que irá consultar o material como, o dicionário infantil, dicionário escolar, dicionário padrão da língua, cuja diferença está na quantidade de verbetes que cada um possui. A lexicógrafa e dicionarista brasileira Maria Tereza Camargo Biderman, em um dos seus estudos, faz declarações sobre como é constituído o dicionário e arremata com uma constatação, como mostra o seguinte fragmento.

> O dicionário é um instrumento cultural que remete tanto à língua como à cultura. O lexicógrafo descreve ambas — língua e cultura — como um todo pancrônico, embora se situe numa perspectiva sincrônica. Um dicionário é constituído de entradas léxicas que ora se reportam a um termo da língua, ora a um elemento da cultura. A entrada tem como seu eixo básico a definição da palavra em epígrafe. Essa definição nada mais é que uma perífrase metalingüística da palavra posta como entrada. Essa é a pedra de toque da tarefa lexicográfica, nem sempre executada adequadamente. Nas culturas ocidentais os dicionários têm-se copiado uns aos outros perpetuando erros e inadequações. (BIDERMAN, 1984, p. 28)

No trecho, a autora afirma que "o dicionário é um instrumento cultural", isto é, quando o lexicógrafo desenvolve seu trabalho na descrição da língua e da cultura que abrange aspectos da evolução histórica da língua, bem como o estágio que a língua se encontra no momento, ela revela enunciados culturais, visões de mundo, que os sujeitos histórico-sociais estabeleceram numa conjuntura.

No fragmento, Biderman acrescenta a estrutura do dicionário, que possui uma entrada – verbete – que tem sua definição/significado no formato de epígrafe, que é uma espécie de "minicitação". E o conceito do verbete é a descrição de como uma determinada sociedade o (re)conhece no mundo, e tal descrição é realizada por meio da metalinguística, em outras palavras, no dicionário utiliza-se da linguagem para explicar a própria linguagem.

Nesse contexto, a autora apresenta um problema relativo ao trabalho do lexicógrafo, pois como as definições são reflexos do "pensamento" e do que se entende sobre um determinado léxico na sociedade, e levando-se em consideração que a sociedade se modifica ao longo do tempo, as formas de pensar, de enxergar o universo transformam-se. É necessário que ao concretizar os discursos, as formas de dizer da sociedade, o lexicógrafo esteja atento às mudanças, para que seja "atualizada" a descrição da língua e cultura nos dicionários, uma vez que, conforme a autora, "nas culturas ocidentais os dicionários têm-se copiado uns aos outros perpetuando erros e inadequações" (BIDERMA, 1984, p. 28).

A abordagem teórica da Lexicografia Discursiva propõe que uma vez compreendido que o dicionário possui discursos, que são carregados de ideologias, significados e interpretações que refletem conceitos consolidados pela sociedade, compreende-se que não cabe um olhar ingênuo, pois são conceitos passíveis de dúvidas, já que sempre podem ser outro, podendo conter contradições entre diferentes posições de leitura.

Neste trabalho se considerao aspecto discursivo,exposto anteriormente, presente nos dicionários. Oobjetivo é analisar como são apresentadas as definições para as unidades léxicas *feminismo* e *feminista*, partindo dos conceitos atribuídos as palavras sob a ótica das filósofas e escritoras contemporâneas Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie, como também observar as definições dadas pelas edições de 1986, 1999 e 2009 do dicionário Aurélio. Dessa forma, estabelecer uma relação com os discursos veiculado no portal de notícias O Globo, cuja matéria está intitulada "Mulher de Moro faz jantar para o marido e posta: 'Sorry feministas'"– que evidencia diferentes posições ideológicas dos sujeitos –, publicada em 25 de agosto de 2019. Assim, verificar se existe confirmação ou refutamento dos discursos encontrados na notícia e na fala das escritoras em relação ao que há no dicionário.

Para desenvolver esta pesquisa optamos pela pesquisa bibliográfica segundo Tozoni-Reis (2009), sendo uma escolha metodológica mais eficiente para atingir os objetivos traçados para esta pesquisa.Deste modo, a pesquisadora explica em seu trabalho sobre Metodologias da Pesquisa que a pesquisa bibliográfica "tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta dos dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar (...) vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido" (TOZONI-REIS, 2009, p. 25).

2. *O dicionário e suas atribuições*

O dicionário Aurélio exerce grande influência entre os brasileiros, assumindo um papel normativo, que poucos se atrevem a questionar, já que carrega o peso de estar "sempre certo", pois os consulentes o utilizam como um material confiável de consulta e, restringindo-se a isso, impossibilita que haja um processo reflexivo sobre as significações apresentadas nas definições, uma vez que o dicionário, conforme a Lexicografia Discursiva, é um objeto simbólico e histórico.

> O dicionário de tipo padrão tende a exercer um papel normativo dentro da comunidade dos falantes. Na sociedade brasileira contemporânea o *Aurélio* vem exercendo essa função há uma década. Se o leitor se reportar à crítica feita ao *Aurélio* no capítulo anterior, verá que o *Aurélio* assumiu o papel de *norma lingüística*em virtude de não existir uma obra de mesmo tipo e melhor elaborada que concorresse com ele, uma vez que toda nação civilizada contemporânea carece desse instrumento cultural. [...] Note-se que o usuário atribui ao dicionário o conhecimento inequívoco da linguagem a fim de dirimir as suas dúvidas. Em outras culturas o papel exercido pelo *Aurélio* no Brasil, é preenchido pelo *Petit Robert* no caso do francês, pelo *Zingarelli*, caso do italiano, pelo *Webster*, *Longman*, *ConciseOxford*, caso do mundo de língua inglesa. (BIDERMAN, 1984, p. 28)

Biderman reitera que o dicionário é um instrumento cultural que a nação civilizada necessita, e que o Aurélio instaurou-se há várias décadas como norma linguística, por não haver material melhor elaborado que viesse concorrer com ele, já que ele possui um pouco mais de cem mil verbetes e subverbetes. Isso não ocorre apenas no Brasil, a autora aponta outros materiais que exercem grande influência em suas respectivas culturas. Nota-se, então, que a crença no inequívoco do dicionário tem aberto portas para a perpetuação de ideologias controversas e por vezes preconceituosas e pejorativas.

É relevante salientar que o dicionário não deve ser restringido apenas a um olhar ligeiro ou trivial. Esse material pode ser objeto de várias análises com diversas possibilidades de discussões. Sobre a ótica da Lexicografia Discursiva o dicionário não contém apenas conceitos das palavras, mas possui discursos, ou seja, ao analisar os verbetes é possível averiguar os sentidos contidos e silenciados nele. Utilizar o material apenas em sua função, que é ensinar a composição correta das palavras e seus respectivos significados, faz com que o indivíduo não reflita e discuta sobre as definições dadas por ele.

Para contribuir com a Lexicografia Discursiva, a Análise do Discurso,que é uma ciência que atua no campo da comunicação e tem como objeto de estudo a linguagem, agrega no sentido de que são realizadas análises estruturais para que a partir da averiguação seja possível compreender as construções ideológicas presentes no objeto da análise. Conforme essa teoria, o discurso dos sujeitos em si são construções linguísticas que transparecem as ideologias dos indivíduos que desenvolvem o texto, ideologias estas que são diretamente afetadas pelo contexto político-social do mesmo.

Apoiado nessa ciência consegue-se realizar um estudo profundo das definições dadas por dicionários, já que será analisado o texto en-

quanto discurso ideológico, podendo assim, identificar os possíveis equívocos da língua e contradições históricas. Orlandi (2000, p. 98) apresenta que "o dicionário adquire aqui o sentido de uma tecnologia própria à configuração de relações sociais específicas e entre seus sujeitos, na história. Ele é, desse modo, constitutivo na formação social".

Orlandi (2000, p. 111)em seu estudo sobre a Lexicografia Discursiva, no qual ela utilizou três dicionários de língua portuguesa – Aurélio, Michaelis e Laudelino – para analisar alguns verbetes buscando trazer reflexões sobre a censura. Acrescenta na conclusão do seu trabalho que "as palavras não são neutras, que a linguagem não é facilmente domesticável-le de que, além de não termos controle sobre os sentidos, eles nos afetam e se representam de muitas maneiras, sendo a dicionarizaçãoum lugar importante em que isso se dá". Isto é, os sentidos dado aos verbetes nos dicionários vêm carregados de ideologias, acredita-se em uma suposta neutralidade, mas que se melhor averiguado nota-se que não há, pois as construções sociais sobre um determinado fenômeno no mundo concretizam-se no dicionário.

Corroborando com as pesquisas de Eni Orlandi, Nunes (2010, p. 325) também expõe que "considerando os desenvolvimentos do estudo discursivo dos dicionários, pode-se dizer que trabalhamos no sentido de 'observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas". Nesse sentido, "a Lexicografia Discursiva concebe, portanto, o dicionário como objeto simbólico, histórico, não apenas como objeto normatizador ou de consulta" (NUNES, 2010, p. 325). Ou seja, para o lexicógrafo analisar o dicionário sob a ótica desse estudo é preciso levar em conta que o conceito dado aos verbetes no dicionário é uma representação concreta da língua, onde se pode encontra indícios da maneira como a sociedade produz a linguagem.

3. *Apresentação e análise dos dados*

No dia 25 de agosto de 2019 uma matéria publicada pelo portal de notícias O Globo, intitulada "Mulher de Moro faz jantar para o marido e posta: 'Sorry feministas'", causou bastante alvoroço nas redes sociais. A notícia tratou de uma foto publicada em uma rede social pela advogada Rosangela Moro, esposa do atual Ministro da Justiça e Segurança Pública do Brasil, cuja foto apresentou uma mesa de jantar posta e uma legenda polêmica que dizia:

> Mesa posta. Esperando o Ministro da Justiça chegar no Lar! Curitiba gelada e sopinha para aquecer o corpo. Sorry feministas. Mas AMO cuidar de quem eu Amo. Eu trabalho eu pago boletos eu dou emprego e eu motivo , mas amo Cuidar !! Bom final de semana! Beijo gelado de Curitiba. (O GLOBO, 2019)

A partir desse comentário, a esposa do deputado federal Marcelo Freixo, Antônia Pellegrino, demonstrando incômodo publicou uma foto, também de uma mesa de jantar posta, em tom de ironia em resposta à Rosangela Moro, que tinha a seguinte legenda:

> Mesa posta. Esperando o mais gato deputado de Brasília pra jantar @marcelofreixo! Rio de Janeiro gelado e sopinha para aquecer o corpo. Sorry @RosangelaWMoro. Mas também AMO cuidar de quem eu amo. Eu também trabalho, também pago boletos, emprego e motivo, e também amo cuidar! Pobres das que tem acesso à informação mas optam pela ignorância e preconceitos típicos de quem ignora o que diz. De nada adianta ter poder e dinheiro para pagar boletos e não buscar aprender o conceito básico daquilo que se predispõe a falar (achava que era um mal apenas do marido, mas pelo visto é de família). Você vai fazer muito bem ao seu marido se entender melhor o que é feminismo. Da próxima vez, ao tentar expor sua felicidade, sugiro que não tente atacar milhões de mulheres que lutam por um mundo mais igual, inclusive para você. Bom final de semana! Beijo caloroso (de muito amor) do Rio. (O GLOBO, 2019)

Com base nos comentários das duas mulheres percebe-se que a unidade léxica central da discussão é feminismo (dita por Antônia) e feminista (dita por Rosangela). No discurso de Rosangela Moro, a expressão "Sorry feministas" é tratada de modo antagônico ao fato de amar cuidar de alguém. Quando a advogada utiliza a conjunção "mas" entre as orações, esse sentido é evidente. É possível pressupor que o discurso apresenta um imaginário de que feministas não são pessoas que também querem cuidam, fazer trabalhos domésticos, se casar, etc.

Já no segundo discurso, que foi exposto por Antônia Pellegrino, assim como no primeiro discurso, é abordada a questão do amar cuidar de quem se ama. E, ainda, acrescenta uma crítica ao fato de se ter acesso à informação, contudohá quem escolhe optar em permanecer na ignorância e preconceito, que não basta ter uma vida economicamente farta e ativa se não buscar compreender sobre aquilo que se propõe a falar. Nesse sentindo, um dos pontos importantes nesse discurso é o seguinte: "não buscar aprender o conceito básico".

Observa-se que nesse ponto se pode pressupor que existe a necessidade de se ter conhecimento a respeito dos conceitos atribuídos aos vocábulos, isto é, saber o que realmente significa a unidade lexical que se

propõemencionar. Outra frase escrita por Antônia Pellegrino que é relevante destacar diz: "Você vai fazer muito bem ao seu marido se entender melhor o que é feminismo". Com base no exposto, compreende-se que verificar o que diz o dicionário nesse contexto é importante para esse processo de não "ignorar o que diz", de "buscar aprender" e de "entender melhor" o feminismo.

A seguir apresentam-se os significados para 'feminismo' e 'feminista' em Ferreira (1986, 1999, 2009).

Quadro 1: Significado do verbete feminismo no Dicionário Aurélio.

Versão de 1986	Versão de 1999	Versão de 2009
1. Movimento daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher, ou a equiparação dos seus direitos aos do homem.	1. Movimento daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher, ou a equiparação dos seus direitos aos do homem. 2. Presença congênita ou adquirida de caracteres sexuais secundários femininos em homem.	1. Movimento daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher, ou a equiparação dos seus direitos aos do homem. 2. Presença congênita ou adquirida de caracteres sexuais secundários femininos em homem.

Fonte: Dicionário Aurélio

Quadro 2: Significado do verbete feminista no Dicionário Aurélio.

Versão de 1986	Versão de 1999	Versão de 2009
1. Relativo ao, ou próprio do feminismo. 2. Que é partidário do feminismo. 3. Partidário do feminismo.	1. Relativo ao, ou próprio do feminismo. 2. Que é partidário ou militante do feminismo. 3. Partidário ou militante dele.	1. Relativo ao, ou próprio do feminismo. 2. Que é partidário ou militante do feminismo. 3. Partidário ou militante dele.

Fonte: Dicionário Aurélio

Percebe-se que as edições do dicionário Aurélio de 1999 e 2009 mantêm os mesmos significados para ambos os léxicos que em relação à edição de 1986 há o acréscimo de significado médico para a palavra 'feminismo' e do termo militante para somar ao significado de 'feminista'. Pode-se observar que o discurso da advogada Rosangela Moro é refutado pelos discursos expostos nos verbetes, já que o sujeito feminista trabalha para que haja igualdade de direitos civis e políticos para as mulheres, sem haver hierarquia de gênero. Ou seja, para que a mesma pudesse ter e continue tendo o direito de trabalhar, pagar boletos, gerar empregos, motivar e ainda sim ter o poder de escolha para amar e cuidar do seu marido

e de quem quer que seja, pessoas partidárias ou militantes do feminismo tiveram que lutar por esses direitos.

Já em relação ao discurso de Antônia Pellegrino, quando ela diz: "Da próxima vez, ao tentar expor sua felicidade, sugiro que não tente atacar **milhões de mulheres** que **lutam** por um mundo **mais igual**, inclusive para você", compreende-se que o discurso da mesma corrobora com o significado dado pelo dicionário. Pois, quando se entende que, segundo o dicionário, feminista é quem milita, é quem toma partido de algo relativo ao feminismo que, por sua vez, é o movimento de pessoas que lutam por igualdade de direitos civis e políticos da mulher, então quando Antônia destacou que "milhões de mulheres lutam", está se referindo às feministas, e quando ela escreve "por um mundo mais igual", ela está se tratando do feminismo.

Como foi apresentado no início deste trabalho, Biderman expõe que o dicionário é um instrumento cultural e sabe-se que ele pode ser objeto de várias análises com diversas possibilidades de discussões. E que nesse momento, observa-se que os discursos em circulação sobre o 'feminismo' e o 'feminista' concretizados no dicionário Aurélio de 1986, 1999 e 2009, ora corroboram e ora refutam os discursos de hoje. Mas, para ter maiores certezas em relação aos equívocos e inadequações contidos nos dicionários é necessário não se pautar apenas em discursos cotidianos, pois há divergência de opiniões como, por exemplo, de Rosangela e Antônia, e isso não pode ser o único parâmetro para se gerar conclusões sobre o assunto. Verificar o que os estudiosos dizem a respeito do significado de 'feminismo' e 'feminista'é bastante relevante.

Nesse ponto, a filósofa política e feminista Djamila Ribeiro aborda em suas produções acadêmicas o feminismo negro no Brasil, apropriando-se da internet como meio de veiculação dos ideais feministas. A pesquisadora possui duas obras publicadas e inúmeras participações em congressos, entrevistas, debates, etc. Uma de suas obras intitulada "Quem tem medo do feminismo negro?", publicada em 2018 pela editora Companhia das Letras, composta por relatos autobiográficos e pelo compilado de artigos publicados no blog da revista Carta Capital, trata sobre o feminismo no Brasil.

Nessa obra a autora explica que "de uma forma geral, pode-se dizer que o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero: o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão" (RIBEIRO, 2018, p. 44). Nesse sentido, a pesquisadora apre-

senta um ideal de sociedade igualitária, onde exista igualdade econômica, política e social entre homens e mulheres.Olhando atentamente nota-se que esse sentido dado pela pesquisadora corrobora com o significado dado ao termo feminismo no dicionário Aurélio, no aspecto de promover a igualdade de direitos. No entanto, podemos notar um silenciamento no discurso do dicionário quanto à opressão.

Segundo a autora, as mulheres sofrem inúmeras opressões, sendo elas de gênero, racismo, lesbofobia, transmisoginia, etc. E que esses assuntos não devem ser tratados como secundários, pois há pessoas sendo mortas todos os dias por conta dessas opressões. Djamila Ribeiro (2018) mostra que há pessoas que se propõe a tratar do feminismo sem conhecer minimamente sobre o assunto discutido, assim, ela os denomina como "especialistas em opinião" e a ação deles age sobre o outro como forma de opressão, como mostra a seguir:

> Existe no Brasil uma categoria quase profissional chamada "especialista em opinião". Sua função consiste em dar opinião sobre os mais variados temas, mesmo que ele não tenha a mínima ideia do que esteja falando. Para fazer uma crítica pertinente a algo, seria necessário conhecer bem seu objeto de crítica, certo? Aponto para o fato de que ninguém tem obrigação de saber de nada, mas, quando alguém se propõe a falar sobre um assunto, deveria saber minimamente a seu respeito. Ou ter a humildade de reconhecer que precisa aprender, não há problema algum nisso; estamos em constante aprendizado, que bom. Porém, o especialista em opinião não se importa, o que ele deseja é mostrar uma postura pseudorrevoltada e impositiva. (RIBEIRO, 2018, p. 33)

Isto é, no mundo de acesso rápido e fácil as informações, no mundo onde as pessoas são rodeadas por formadores de opinião, nunca se houve tanta falta de embasamento teórico. Pessoas querem discutir o que não sabem e nem buscam conhecer. Tais "especialistas" tem a função de propagar a desinformação que, conforme a autora, além de não conhecer minimamente do que falam, ainda negam as pesquisas que revelam o índice de violência contra mulheres no Brasil. E, quando a tentativa de imposição de opiniões desses "especialistas" não vigora, partem para a agressividade e opressão, como mostra a pesquisadora:

> Pesquisas e estudos são feitos para mostrar o mapa da violência no Brasil, mas a pessoa diz que não é bem assim porque ela simplesmente acha que não. Ou porque ela não vê. Ela nem sequer cogita a possibilidade de ser míope. E, quando, ainda pacientemente, argumentamos, mostramos os dados, o especialista em opinião parte para a grosseria. Somos chamadas de feminazis, coitadistas, vitimistas. E isso simplesmente por falar sobre fatos sociais. (RIBEIRO, 2018, p. 33-4)

Como foi possível notar na notícia exposta anteriormente, quando a advogada diz "sorry feministas" como forma de desdenho à militância, sem ao menos se preocupar com o peso social que esse termo carrega, propaga ideologia preconceituosa e opressiva. Portanto, uma das formas que se pode compreender o feminismo é como algo que vai contribuir para a não legitimação da opressão sofrida pelas mulheres. Este é claramente um dos os modos de entender o feminismo na sociedade, que poderia estar contribuindo para a formação de sentido do léxico e que o dicionário Aurélio, nas três versões analisadas, silencia.

A pesquisadora, escritora e feminista Chimamanda Ngozi Adichie é uma nigeriana que exerce grande influência como uma jovem autora anglófona, que atrai uma nova geração de leitores de literatura africana. A autora possui alguns livros e contos publicados, assim como palestras em universidades e festivais. Dentre suas obras, uma delas chama-se "sejamos todos feministas", publicada pela companhia das Letras em 2014, esse livro foi formado a partir de uma palestra sobre o feminismo, realizada em 2012 no TEDxEuston.

Assim como a Djamila Ribeiro (2018), Chimamanda dedica-se às questões feministas. A pesquisadora trata que apesar de existir os direitos humanos para garantir os direitos básicos de todas as pessoas, o feminismo traz especificidades que os direitos humanos não abrangem. E que não se deve negar a questão de gênero, pois por um longo tempo na história da civilização um grupo foi excluído e oprimido pelo outro. A autora nos mostra essa realidade no seguinte trecho:

> O feminismo faz,obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como "direitos humanos" é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato. (ADICHIE, 2014, p. 15-16)

Chimamanda (2014), no fragmento anterior, volta com a questão da opressão sofrida pelas mulheres. Evidenciando, mais uma vez, uma possibilidade de leitura que poderia estar inclusa na definição do verbete feminismo. Em relação à unidade léxica'feminista', a autora aborda que visões preconcebidas que se alimentam da falta de conhecimento sobre o assunto, tem limitado e moldado a forma de pensamento das pessoas,

quando diz: "Tenho a impressão de que a palavra 'feminista', como a própriaideia de feminismo, também é limitada por estereótipos" (ADICHIE, 2014, p. 1). A pesquisadora ainda relata um acontecimento, onde o estereótipo criado sobre o ser feminista provoca uma confusão no sentido de distanciar a palavra do seu real significado.

> Não lembro exatamente o teor da conversa. Mas eu estava no meio de uma argumentação quando Okolomo olhou para mim e disse: "Sabe de uma coisa? Você é feminista!" Não era um elogio. Percebi pelo tom da voz dele – era como se dissesse: "Você apoia o terrorismo!". Não sabia o que a palavra "feminista" significava. E não queria que Okoloma soubesse que eu não sabia. Então disfarcei e continuei argumentando. A primeira coisa que faria ao chegar em casa seria procurar a palavra no dicionário. (ADICHIE, 2014, p. 2)

Quando a autora relata sua conversa com o amigo, fica evidente no discurso dele que houve um distanciamento do significado original da palavra 'feminista', ocasionado pelo estereótipo construído. Outro ponto a ser observado na narrativa é que ao ser confrontada pelo amigo, Chimamanda recorreu ao dicionário, isso mostra que o uso desse material exerce influência em uma sociedade, portanto, segundo a Lexicografia Discursiva, o dicionário possui discursos e ao consultá-lo não se deve deixar levar pela falsa ideia de neutralidade, uma vez que são carregados de ideologia. Nesse ponto, compreende-se que não cabe um olhar ingênuo, pois são conceitos passíveis de dúvidas, já que sempre podem ser outro, podendo conter contradições entre diferentes posições de leitura.

Ao analisar os discursos publicado na reportagem, como também os discursos relatados pelas autoras, nota-se que as confusões e os estereótipos criados em relação a unidade léxica 'feminismo' e 'feminista' se dá porque as pessoas estão tomando como base o significado de 'machismo' para explicar o 'feminismo', como se um fosse o contrário do outro. E, para compreender melhor esse fenômeno, foram pesquisados também os significados dos verbetes 'machista' e 'machismo'. A seguir apresenta-se os textos dos verbetes assim como constam nas edições dos dicionários:

Quadro 3: Significado do verbete machismo no Dicionário Aurélio.

Versão de 1986	Versão de 1999	Versão de 2009
1. Qualidade, ação ou modos de macho; macheza.	1. Atitude ou comportamento de quem não aceita a igualdade de direitos para o homem e a mulher, sendo contrário, pois, ao feminismo. 2. Qualidade, ação ou modos de	1. Atitude ou comportamento de quem não aceita a igualdade de direitos para o homem e a mulher, sendo contrário, pois, ao feminismo. 2. Qualidade, ação ou modos

	macho; macheza, machidão.	de macho; macheza, machidão.

Fonte: Dicionário Aurélio

Quadro 4: Significado do verbete machista no Dicionário Aurélio.

	Versão de 1999	Versão de 2009
O verbete machista não consta na versão de 1986	1. Relativo ao, ou que é adepto do machismo. 2. Próprio de machista. 3. Pessoa machista.	1. Relativo ao, ou que é adepto do machismo. 2. Próprio de machista. 3. Pessoa machista.

Fonte: Dicionário Aurélio

Nesse aspecto, nota-se que os relatos dados, tanto por Chimamanda (2014), quanto por Djamila Ribeiro (2018) revelam uma espécie de confusão da parte de alguns e que se exemplifica no discurso da advogada Rosangela Moro quanto ao real significado de 'feminismo' e 'feminista'. Há uma confusão de significados, onde equivocadamente se entende por feminismo algo que é o contrário de machismo. E observando o que diz o dicionário Aurélio sobre a unidade léxica 'machismo' e 'machista', pode-se notar que o dicionário, nesse contexto, concretizou em seu texto uma visão equivocada, que tem contribuído para a perpetuação de erros em suas edições.

4. *Considerações finais*

Este estudo apresentou a análise de uma notícia, cujo foco esteve em torno dos discursos de duas mulheres em relação ao que se entende por 'feminismo' e 'feminista', segundo as pesquisadoras Djamila Ribeiro (2018) e Chimamanda Ngozi Adichie (2014). Nesse sentindo, foi possível notar confusão de significados em relação aos termos, as autoras também expuseram situações vivenciadas por elas, onde puderam notar que o significado de feminismo é rodeado por estereótipos e más interpretações.

Ao comparar o discurso de Rosangela Moro e Antônia Pellegrino ao que diz o dicionário Aurélio, percebe-se que o significado do verbete 'feminismo' e 'feminista' refutou a fala de Rosangela e corroborou com a de Antônia. Contudo, foi necessário compreender se o dicionário estava de alguma forma contribuindo para a perpetuação de equívocos.

Nesse contexto, fundamentado nos estudos lexicográficos Biderman (1984, p. 28) entende-se que "a entrada tem como seu eixo básico a definição da palavra em epígrafe. Essa definição nada mais é que uma perífrase metalingüística da palavra posta como entrada". Isto é, a entrada de um verbete menciona outra para a complementação de significados. Notou-se, então, que as confusões de significados em relação ao verbete 'feminismo' só puderam serexplicadas ao verificar o que dizia o dicionário sobre o verbete 'machismo'.

Como se pode observar, é nos enunciados lexicográficos das entradas 'machista' e 'machismo' que se encontra um discurso que vai ao encontro do que as autoras mencionadas discutem. Está reverberado no dicionário a posição ideológica que entende o machismo como "ao contrário de feminismo". Posição equivocada, como já explicado por Adichie (2014, p. 15-16), que acaba colaborando para gerar uma divisão entre os seres humanos, colocando as mulheres em uma posição de inferioridade em relação aos homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Trad. de Christina Baum. Companhia das Letras, p. 1-20, 2014.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O dicionário padrão da Língua. In: *ALFA*: Revista de Linguística. São Paulo, p. 27-43, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Novo Aurélio Séc. XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Coordenação: Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

Mulher de Moro faz jantar para o marido e posta: 'Sorry feministas'. O Globo. São Paulo, 25 de ago. de 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/ela/gente/mulher-de-moro-faz-jantar-para-marido-posta-sorry-feministas-23902810. Acesso em: 30 de ago. de 2019.

NUNES, José Horta. O dicionário infantil e a criança: Análise discursiva. In: Barros, Lidia Almeida; Isquerdo, Aparecida Negri (Org.). *O léxico em foco*: Múltiplos olhares. São Paulo: Cultura acadêmica, p. 323–330,

2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Lexicografia Discursiva. In: *ALFA*: Revista de Linguística. São Paulo, V. 44, p. 97-114, 2000.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 120p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 136p.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM COM OS SONS

Dayse Sampaio Lopes Borges (UENF)
dayseslborges@gmail.com
Renato Augusto DaMatta (UENF)
renato@uenf.br

RESUMO

O presente trabalho tem como temática apresentar a importância da música nas práticas cotidianas da educação infantil. O trabalho foi construído através de entrevista com nove professores da educação infantil. Utilizou-se para o levantamento de dados um questionário com perguntas fechadas onde os professores puderam expressar as suas concepções sobre a utilização da música no processo ensino-aprendizagem da educação infantil. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar as compreensões das atividades pedagógicas da música no cotidiano escolar da educação infantil. Os resultados deste trabalho demonstram que a música é muito utilizada na educação infantil e os professores entrevistados afirmam que a música é uma proposta metodológica de fácil acesso e de grande utilidade para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e do processo ensino-aprendizagem das crianças da educação infantil.

Palavras-chave:
Música. Educação Infantil. Atividades pedagógicas.

ABSTRACT

The present work has as its theme to present the importance of music in the daily practices of early childhood education. The work was built through an interview with nine early childhood teachers. A questionnaire with closed questions was used for data collection where teachers could express their conceptions about the use of music in the teaching-learning process of early childhood education. The bibliographic research was also used with the objective of substantiating the comprehension of the pedagogical activities of music in the daily school of early childhood education. The results of this work demonstrate that music is widely used in early childhood education and the teachers interviewed affirm that music is a methodological proposal of easy access and of great use for the development of the pedagogical activities and the children's teach-learning process of early childhood education.

Key words:
Music. Child education. Pedagogical activities.

1. Considerações iniciais

A música está presente nas atividades da humanidade. O seu valor

para as pessoas é um consenso não somente para músicos, mas para todos os segmentos da sociedade. A importância da música para os seres humanosultrapassa ao da utilização para o lazerou da indústria do entretenimento. Música é arte, consolo, motivação, refrigério, relaxamento, terapia e uma grande possibilidade de outras definições.

Santo Agostinho no século IV, escreveu sobre a relação da música com a poesia, que de acordo com o preceito clássico, seriam inseparáveis. "Mas falando a respeito de música, não hesita em classificá-la como ciência" (FONTERRADA, 2008, p. 32).

Atualmente, paradoxalmente, embora a música esteja em toda parte, em praticamente todas as ações que envolvem os seres hmanos, quase onipresente em todos os espaços, ela ainda é pouco valorizada na escola. "Em contrapartida, talvez a necessidade da arte para o ser humano seja tão premente que, mesmo quando o sistema educacional fecha-lhe espaços, ela teima em aparecer" (FONTERRADA, 2008, p. 280).

A música é arte. "É dever da escola transmitir os conhecimentos produzidos pelo homem, tanto dos científicos como os artísticos" (JEANDOT, 2005, p. 132). Ademais a música desperta sentimentos, emoções e trazem à memória as lembranças de etapas da vida das pessoas.

A música também possibilita identificações. É comum sentir emoção ao ouvir o Hino Nacional Brasileiro em uma final de Copa do Mundo, por exemplo. A música congrega e identifica as pessoas em um momento como esse.

Na educação a música também produz significados. De acordo com Bréscia (2011), a música sendo uma linguagem, não necessita de ser traduzida, pois comunica diretamnente com as pessoas ultrapassando inclusive o espaço que separa as línguas e etnias. Em qualquer língua é possível identificar uma música que expressa tristeza, luto, dor e diferenciá-la de uma música que promove alegria, contentamento e motivação. Nas práticas escolares a música tem sido utilizada para diversas práticas pedagógicas.

Nessa pesquisa, entrevistou-se oito professores que atuam na Educação Infantil e utilizou-se para o levantamento de dados um questionário com perguntas fechadas. Os resultados dessa pesquisa corroboram que a música é uma atividade pedagógica de grande utilidade no proces-

so ensino–aprendizagem da Educação Infantil.

2. A música e sua importância

A música está presente na sociedade em diversos setores. Ademais apreciar uma determinada música remete a lembranças, sentimentos, memórias antigas. "É possível, ao escutar uma canção, experimentar uma sensação de tranquilidade, paz, alegria, [...] também é possível associar a música a situações ruins" (BORGES e DAMATTA, 2019, p. 122).

É possível reconhecer a música nas pessoas impondo seu ritmo nas próprias necessidades biológicas vitais como o ritmo cardíaco. Segundo McClellan (1994, p. 45) "cada célula do corpo humano, portanto, produz uma frequência ou harmônico ressonante". Toda a vida humana fundamenta-se em um ciclo onde o ritmo pulsa e faz sua música. A respiração, o pulsar, o timbre da voz, a música está presente na vida. McClellan (1994, p. 45) ainda afirma que "os átomos que formam cada célula contêm elétrons que estão em constante movimento e que, portanto, irradiam ondas eletromagnéticas". Sekeff (2007) corrobora sobre isso que:

> O poder da música remete assim à biologia e à psicologia do som, às vibrações e às relações sonoras repercutindo no indivíduo todo, induzindo ecos e ressonâncias. Seu estímulo abala o sistema sensorial, motor, afetivo, mental; provoca mudanças no metabolismo, acelera e altera a regularidade da respiração, determina efeito acentuado mas variável sobre o volume sanguíneo, o pulso e a pressão arterial, abaixa o limiar em relação a estímulos sensoriais de diversos tipos, participa das bases fisiológicas da gênese das emoções, repercute sobre as glândulas da secreção interna, atua sobre o córtex cerebral, o sistema neurovegetativo, o ritmo cardíaco, a amplitude respiratório, o sistema neuroendócrino, e no caso de sons mais agudos, evoca um efeito mais positivo nos ouvintes; motiva, emociona, move a química cerebral e influencia a conduta. (SEKEFF, 2007, p. 78)

O som é uma manifestação de energia. Existe uma variedade musical muito grande a envolver os indivíduos. "O som é uma forma de energia causada por vibração. Combinado com o ritmo, resulta na música" (McCLELLAN, 1994, p. 15). Segundo Sekeff (2007, p. 35) "a música tem sentidos plurais, é polissêmica". Plural nas mais diversas áreas de atuação e influência onde quer que esteja o indivíduo: na educação, na sociedade, na cultura, na religião, em tratamentos de doenças, em tratamentos psicológicos, entre outros. Sekeff (2007) complementa que:

> [...] música não fala, não diz, não pensa, não significa, como se sabe; mas, por outro lado, ela *co-move* por meio de seu(s) sentido(s), simplesmente *semostrando*. Ela seduz o ouvinte possuindo-o na escuta de suas estruturas poéticas, nas combinações que suscita, nos movimentos sintáticos e relacionais que estabelece, nas seleções e combinações de sua feitura singular, nos encadeamentos e combinatórias que quebram a expectativa da mesmice. (SEKEFF, 2007, p. 67)

De acordo com Sacks (2012) a música possibilita um extraordinário acervo de benefícios para os seres humanos de todas as idades, seja no campo psicológico, emocional, pedagógico, entre outros.

A música promove significações para os seres humanos ainda no útero materno, pois "o bebê tem os ouvidos totalmente formados e em pleno funcionamento. O bebê ouve tudo o que acontece ao seu redor e grava esses sons para reconhecê-los futuramente" (BORGES, 2018, p. 52). De acordo com Bréscia (2011):

> Antes do nascimento, sons chegam até nós através do líquido amniótico e dos ossos da cabeça. Ouvimos a serenata do pulsar vascular, vibrações respiratórias e o batimento do coração de nossa mãe. Somos embalados pelos ritmos de caminhada, corrida, dança. Às vezes somos surpreendidos por sons altos num mundo externo longínquo ou acalmados pela melodia de vozes familiares ou sons agradáveis. (BRÉSCIA, 2011, p. 61)

"As crianças são muito receptivas à música" (BORGES, 2018. P. 53). Segundo Campbell (2007) as vivências da música na vida das crianças se estabelecem com valores e funções que a música exerce sobre elas. No período da infância a escola é muito musical. Há música para fila, para lavar a mão, para o lanchinho e as clássicas cirandas e brancadeiras de roda. De acordo com Borges e DaMatta (2019, p. 124) "a música sempre tem espaço na vida das pessoas".

A música é uma linguagem que promove significados. Para Bréscia (2011, p. 76) "a música é tida como um dos melhores meios de expressão e socialização do ser humano". Jeandot (2005, p. 20) corrobora que a "música é linguagem" e segundo Borges e DaMatta (2019, p. 123) "a música também é um tipo de linguagem que fala diretamente aos sentidos e promove a comunicação". E Sekeff (2007, p. 67) complementa que a música:

> *Comove* por meio de seu (s) sentido(s), simplesmente se mostrando. Ela seduz o ouvinte possuindo-o na escuta de suas estruturas poéticas, nas combinações dque suscitam, nos movimentos sintáticos e relacionais que estabelece, nas seleções e combinações de sua feitura singular, nos encadeamentos e combinatórias que quebram a expectativa da mesmice.

(SEKEFF, 2007, p. 67)

A semiótica é a ciência que estuda as diferentes formas de linguagem, a construção de significado e o processo do signo e seu significado na comunicação. A linguagem, portanto, relaciona-se aos fenômenos comunicativos e onde há comunicação, há linguagem. De acordo com Borges (2018), "relacionar música com a linguagem é algo que tem sido feito desde a antiguidade". Ademais, de acordo com Borges e DaMatta (2019, p. 124) "é possível identificar povos, culturas, sociedades através da preferência musical". Granja (2010) corrobora que a música é uma linguagem pois na música há:

> O reconhecimento sensório e a interpretação conceitual que articulam-se num processo contínuo, superando a dicotomia entre percepção e concepção. A música é uma linguagem mais apta para promover a aproximação entre o percebido e a percepção, ou dito de outra forma, entre a sensação e a interpretação conceitual. Caberia à escola procurar contemplar essa articulação em suas práticas, evitando a polarização em torno da dimensão conceitual em detrimento da perceptiva. (GRANJA, 2010, p. 61)

A música portanto está fundamentada na comunicação e por isso é uma boa atividade pedagógica para a Educação Infantil, conforme a concepção de professores da Educação Infantil entrevistados nessa pesquisa.

Na Educação Infantil, Nascimento (2018) investigou como a musicalização contribui para a aprendizagem de alunos. O levantamento de dados da pesquisa aconteceu por intermédio de uma entrevista estruturada com questões abertas e fechadas com quatro professores da educação infantil. Os resultados da pesquisa comprovaram que a música exerce importante papel na educação das crianças, pois atua na socialização e auxilia na cognição das crianças.

3. Atividades pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem

Nessa pesquisa entrevistou-se nove professoras que trabalham na Educação Infantil na cidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Cinco professoras atuam na rede pública municipal e quatro na rede privada. Todas as professoras receberam um codnome, Docente 1, docente 2 e assim por diante para que sua identidade não fosse reconhecida.

Para o levantamento de dados utilizou-se um questionário com cinco perguntas abertas onde as professoras puderam expressar as suas

concepções sobre a música ser uma proposta para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Os resultados da pergunta de número 1 estão expressas abaixo na tabela 1.

Tabela 1: Resposta dos docentes à pergunta 1: Você reconhece a música como uma importante atividade didático-pedagógica na Educação Infantil?

Docentes	Resposta à pergunta 1
Docente 1	*Sim. A música é muito importante na Educação Infantil.*
Docente 2	*Sim. Todos os dias uso musiquinhas na minha sala de aula.*
Docente 3	*Sim. Não imagino dar aula para Educação Infantil sem a música.*
Docente 4	*Sim.*
Docente 5	*Sim, pois as crianças adoram e gravam muito bem as atividades com música.*
Docente 6	*Sim. Não conheço nenhuma escola que não use em algum momento uma música para as crianças dessa idade.*
Docente 7	*Sim. A música é muito importante para as crianças dessa idade.*
Docente 8	*Sim, concordo que a música é muito importante.*
Docente 9	*Sim. Sempre uso a música nas atividades da minha turma, seja para avisar a hora do recreio, ou seja para ensinar regras ou o conteúdo.*

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos docentes entrevistados corroboram com a colocação de Snyders (2008, p. 103) ao afirmar que "a palavra cantada prolonga, completa, leva a termo as possibilidades contidas na palavra falada". Por isso, os alunos apresentam comportamentos de disciplina ao ouvirem, por exemplo, uma música que sugere guardar os brinquedos, todos os alunos levantam das suas cadeiras e iniciam o recolhimento dos brinquedos, já se preparando para irem para o recreio.

A segunda pergunta do questionário interrogou aos professores se os mesmos utilziam a música diariamente em sua sala de aula. As respostas da pergunta 2 foram apresentadas na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Resposta dos docentes à pergunta 2: Você trabalha com música todos os dias na sua sala de aula da Educação Infantil?

Docentes	Resposta à pergunta 2

Docente 1	*Sim. Todos os dias uso a música.*
Docente 2	*Sim. Uso a música em várias atividades dentro e fora da sala de aula.*
Docente 3	*Sim, todos os dias.*
Docente 4	*Sim, trabalho com a música todos os dias na sala de aula.*
Docente 5	*Sim, temos música para várias atividades durante a aula.*
Docente 6	*Sim.*
Docente 7	*Sim. Todos os dias canto músicas com meus alunos.*
Docente 8	*Sim. Sempre uso a música na turma da Educação Infantil.*
Docente 9	*Sim.*

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas da pergunta 2 encontram fundamento nas afirmações de Gainza (1988, p. 34) quando afirma que "a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca". Ademais os alunos mesmo na mais tenra idade se acostumam com a disciplina que a música promove. Borges e DaMatta (2017) também afirmam que:

> A música está presente na cultura e sociedade e tambék deve estar atuante na educação. Ademais a utilização da música como uma estratégia educacional colabora com o processo ensino-aprendizagem, já que se trata de um recurso acessível e efetivo. (BORGES; DAMATTA, 2017, p. 179)

Tabela 3: Resposta dos docentes à pergunta 3: Cite um trecho de uma música que você trabalha (canta) com seus alunos e em qual momento da rotina da aula você canta com a turma.

Docentes	Resposta à pergunta 3
Docente 1	*Hora do recreio. "Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer. Prá ficar fortinho, prá ficar fortinho e crescer. E crescer!"*
Docente 2	*Chegada. "Alô! Bom dia! Como vai você? Um olhar bem amigo, um alegresorriso aberto e um aperto de mão. E a gente sem saber como e porque. Se sente feliz e sai a cantar essa alegre canção".*
Docente 3	*Hora do Dever de Aula. "O b é bonitinho, ele não gosta de ficar sozinho, b com a, ba. B com a, ba".*
Docente 4	*Hora de recreação. "A canoa virou, pois deixa-la virar, foi por causa do _____ que não soube remar".*
Docente 5	*Hora do recreio. "Dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou. Já passou a chuva, o sol já vem surgindo, e a dona aranha..."*
Docente 6	*Hora da chegada na aula. "Cinco dedos nessa mão. Outros cinco nessa estão. Cruzo assim e faço a minha oração. Oh! Pai bondoso. Vem nos guiar. No bom caminho. Eu quero andar".*
Docente 7	*Hora da recreação. "... É mentira da barata ela tem é uma só. Ra rara! Rororo! Ela tem é uma só."*
Docente 8	*Hora da chegada na sala. "Ao chegar na minha escola quero já cumpri-*

	mentar meus amigos, professoras. Boa tarde, quero dar! Boa tarde".
Docente 9	*Hora do início da aula. "Boa tarde coleguinha como vai? Boa tarde coleguinha como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Boa tarde coleguinha como vai?*

Fonte: Dados da pesquisa.

McClellan (1994, p. 145) afirma que a música possibilita que o cérebro leve sinais ao sistema límbico que interage com o sistema glandular endócrino, "que por sua vez influencia a respiração, o pulso, a circulação sanguínea e as secreções de várias glândulas". Essa afirmação corrobora que a música influencia a manté a cognição mais ativa. Uma criança na mais tenra idade já sabe diferenciar uma música de acalanto ou de motivação. Marsh (2011) reforça a concepção que a criança tem compreensões de alta complexidade sobre a música de acordo com as influências que recebe, estabelecendo assim as expressões culturais, provenientes de diversas fontes que influenciam as crianças. Assim, uma criança que canta sempre determinada música para iniciar o lanchnho, por exemplo, ao iniciar o cântico da música, seu cérebro envia o comando que está na hora do recreio e por isso é comum se ver as crianças arrumando para iniciar o horário do recreio.

Tabela 4: Resposta dos docentes à pergunta 4: Comente como os alunos se comportam quando cantam a música quer você apresentou na pergunta 3.

Docentes	Resposta à pergunta 4
Docente 1	*Quando iniciamos o cântico da música "Meu lanchinho",alguns alunos já começam a guardar os brinquedos e outros vão direto para o setor onde estão as lancheiras e já pegam as lancheiras para merendar.*
Docente 2	*Com a música "Alô! Bom dia! Como vai você?" os alunos já começam a se cumprimentar e sorrir, brincando, abraçando, etc. É um momento que eles ficam muito descontraídos e querem abraçar uns aos outros.*
Docente 3	*Quando cantamos a música que junta a consoante com a vogal, os alunos começam a querer se apresentar e mostrar que sabem o que estão cantando. Alguns alunos mostram os seus cadernos e apresentam o "pedaço" (a sílaba) que se está cantando. Mostrando com isso que sabem.*
Docente 4	*Com a música "A canoa virou" os alunos gesticulam bastante e se mostram bem descontraídos fazendo os gestos que a música propõe.*
Docente 5	*Com a música "Dona aranha subiu pela parede" eu trabalho muito com os alunos a gesticulação das mãos. Os alunos cantam e fazem os*

	movimentos com as mãos imitando uma aranha. Quando inicio a música eles já armam as mãozinhas fazendo o movimento da aranha.
Docente 6	*Eu inicio o cântico da musiquinha da oração com os alunos já sentados na cadeira junto da mesa. Os aluninhos juntam as mãozinhas e fecham os olhinhos e iniciam o cântico da musiquinha da oração.*
Docente 7	*A musiquinha da Barata quando cantamos, estamos em pé, geralmente em roda e os alunos estão bem motivados. Quando iniciamos a música os alunos fazem todos os gestos que já tem costume. As crianças gostam muito.*
Docente 8	*Sempre cantamos essa música no início da aula. Os alunos vão cantando e guardando a merendeira no local adequado e ao mesmo tempo cumprimentando os coleguinhas e a professora. Eles fazem essa ação de forma automática e tem alguns alunos que não sentam na sua cadeira enquanto não cumprimentarem todos os coleguinhas.*
Docente 9	*Essa musiquinha cantamos com a turma logo no início da aula. Geralmente os aluninhos já estão sentados nas cadeirinhas. E é um momento que eles se cumprimentam e alguns levantam e saem dos seus lugares para ir ao encontro dos demais colegas para cumprimentá-los.*

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com com Jourdain (1998) e Jensen (2000), letras associadas à música podem transportar diversas informações. Foi possível confirmar essa premissa com a pesquisa. Os alunos associam a música aos gestos, ou ao horário da atividade escrita, hora do recreio, horar de merendar, entre outras ações. E para Borges e DaMatta (2018, p. 155) "a música promove a atenção do educando. A música emociona, causa impacto e é concreta, simboliza, representa, evoca, entre outros". A música leva o indivíduo à ação. Na educação a música promove muitos benefícios e por isso ela tem o poder de atuar sobre o processo educacional. . O neurologista Sacks (2012) atesta tal ideia ao afirmar que:

> Todos nós usamos o poder da música dessa maneira, e pôr palavras em musica, especialmente nas culturas pré-letradas, tem um papel fundamental nas tradições orais da poesia, do contar histórias, da liturgia e da oração. Livros inteiros podem ser memorizados – a Ilíada e a Odisséia são célebres exemplos disso. Podiam ser citadas na íntegra porque, como as baladasm tinham ritmo e rima. [...] tanto "rima" como "ritmo" derivam do grego e contêm sifnificados combinados de medida, movimento e sucessão. Uma sucessãio articulada, uma melodia ou prosódia, [...] e isso é algo que une a linguagem e a música, e pode tirando concluões científicas apropriadas. (SACKS, 2012, P. 251)

Gainza (1988, p. 83) corrobora que "quando a música aparece associada a uma determinada situação vivida [...] forma-se um engrama. Cada vez que se repete o fato ou a atividade musical" a situação reaparece inconscientemente na memória da pessoa. Isso justifica as crianças associarem determinada música ser específica do lanche, e outra

música ser da hora da recreação. Esses registros musicais formam uma memória na criança associada a determinada ação.

4. Considerações finais

A música na Educação Infantil transita por diversas possibilidades de atividades musicais que oferecem inúmeras oportunidades para que a criança desenvolva sua habilidade cognitiva, motora e aprenda a controlar seus músculos aopossibilitar maior desenvoltura. A criança que tem contato com a música, forma sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros.

Ao entrar em contato com a música na Educação Infantil a criança tem a ampliação de seus conhecimentos que ao se tornarem mais amplos,aumentam a sensibilidade e permitem à criança a descoberta do mundo a sua volta de forma prazerosa.

A criança que se envolve com a música, tem sua interação e relações sociais marcadas através deste contato e sua cidadania também pode ser trabalhada através dos conceitos que são passados através das músicas. A música portanto é uma estratégia que permite que a educação se relacione com outras áreas de conhecimento, através do desenvolvimento da autoestimada criança que aprende a se aceitar com suas capacidades e limitações. A música, portanto é uma ferramenta que ajuda alunos a desenvolverem o grande universo do conhecimento. Afinal a música conjuga expressão de sentimentos, suas ideias, valores culturais e auxilia a comunicação do indivíduo com o mundo exterior e seu universo interior.

Nas concepções dos sujeitos dessa pesquisa – os nove professores da Educação Infantil – foi possível perceber a música como uma estratégia muito utilizada na rotina escolar da Educação Infantil. A música se mostra como uma estratégia que auxilia o processo ensino-aprendizagem das crianças, também proporciona aconchego e empatia quando se cantadeterminadas músicas no início da rotina escolar e também é muito utilizada de forma recreativa.

À guisa de conclusão concorda-se com a afirmação de Sekef (2007) que a música age psicopedagogicamente sobre a atenção do aluno, levando-o a sustentar a atenção com a afirmação de Borges e DaMatta (2018, p. 158) que “educar utilizando a música é ter a oportunidade de crescer de forma alegre”.. A música também se estende à faculdade da memória, pois favorece à disciplina e a recuperação de conhecimentos

armazenados. Portanto, a utilização da música deve ter seu uso sempre mais evidente na Educação Infantil, pois a ludicidade da música favorece ao desenvolvimento de várias habilidades nas crianças que favorecem o processo ensino–aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Dayse Sampaio Lopes. *Música na escola*: saberes em cantos. 1. ed. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018.

BORGES, Dayse Sampaio Lopes; DAMATTA, Renato Augusto. A música e seus desdobramento sociais, culturais e educacionais. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; AMARAL, Shirlena Campos de Souza (Orgs). *Educação, Cultura e Sociedade*: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

_____. A música e seus desdobramento sociais, culturais e educacionais. In: DEPS, Vera Lúcia; PESSIN, Gisele (Orgs). *Psicologia da educação em perspectiva*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

_____. Produções multimodais musicalizadas para a aprendizagem: paródias musicalizadas. *In:* BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; ROSA, Gian Luigi de; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de (Orgs). *Leitura e produção de textos multimodais*. Linguagem on-line e práticas digitais no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. 2. ed. Campinas: Átomo, 2011.

CAMPBELL, P. S. Musical meaning in children's cultures. *In:* BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 881-94

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e Fios*. Um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. 2. ed. 6. impressão. São Paulo: Scipione, 2005.

JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase*. Como a música capta a nossa imaginação. New York, NY: Harper Press, 1998.

MARSH, K. Meaning making through musical play: cultural psychology of the playground. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 41-60

MCCLELLAN, Randall. *O poder terapêutico da música*. Trad. de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Siciliano, 1994.

NASCIMENTO, A. M. L. R. *A música na educação infantile suas contribuições na aprendizagem*: uma análise a partir do olhar de professores. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Mãe do Rio, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1231.> Acesso em: 10 nov. 2019

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais*. Relatos sobre a música e o cérebro. 2. ed. 1. reimp. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música. Seus usos e recursos*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2007.

SNYDERS, George. *A escola pode ensinar as alegrias da música?*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Beatriz Santana do Carmo (UEMASUL)
beatriz-santana1995@hotmail.com
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
mariadaguiats@gmail.com
Roniela Almeida Moreira (UEMASUL)
ronielameida@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se insere na área dos estudos linguísticos, especificamente na Sociolinguística. Ele teve como objetivo verificar como se dá a interferência da oralidade na escrita e qual a percepção linguística do professor no contexto escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola de Zona Rural, no município de Imperatriz-MA, tendo como público-alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e professores das turmas-alvo, com foco nas aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Neste estudo, foram feitas observações, entrevista semiestruturada com a professora de Língua Portuguesa, registro de informações e análise documental de textos dos alunos. No aporte teórico encontra-se, principalmente, Bortoni-Ricardo (2004), Martins *et al*. (2014) e Marcuschi (2001). Para o estudo, partiu-se do princípio de que são poucas as pesquisas realizadas em escolas de zona rural e que a maioria dos alunos inseridos nesse tipo de contexto são usuários de uma variedade linguística, que comumente é estigmatizada. Os resultados mostram que os alunos mesmo em fase final do Ensino Fundamental, ainda, apresentam dificuldades no domínio da escrita; com o uso da língua padrão. A produção escrita deles contém marcas de oralidade. Percebeu-se que os professores buscam solucionar ou minimizar as dificuldades dos alunos, mas sem muitos avanços. O ideal seria fazer acompanhamento individual dos alunos, mas não é possível. Este estudo é relevante para a área educacional, por poder fortalecer a prática pedagógica do professor, ao tratar de questões linguísticas existentes na escola, com peculiaridades do meio rural. Essa prática pode ser relacionada, principalmente à produção textual, bem como contribuir para o combate ao preconceito linguístico.

Palavras-chave:
Ensino. Oralidade. Variação linguística.

ABSTRACT

The present work is in the area of linguistic studies, specifically in Sociolinguistics. It aimed to verify how the interference of orality in writing occurs and what is the teacher's linguistic perception in the school context. The research was conducted in a school in the Rural Area, in the city of Imperatriz-MA, targeting students from the final years of elementary school and teachers of the target classes, focusing on Portuguese language classes. This is a research with qualitative approach of ethnographic nature. In this study, observations were made, a semi-structured interview with the Portuguese teacher, information recording and document analysis of student texts. In the theoretical contributions, we find mainly Bortoni-Ricardo (2004), Martins *et al*. (2014)

and Marcuschi (2001). For the study, it was assumed that there is little research conducted in rural schools and that most students in this type of context are users of a linguistic variety, which is commonly stigmatized. The results show that students even in the final phase of elementary school still have difficulties in the domain of writing with the use of the standard language. Their written production contains oral marks. It was noticed that the teachers seek to solve, minimize student difficulties, but without much progress. Ideally, students should be individually monitored, but it is not possible. This study is relevant for the educational area, as it can strengthen the pedagogical practice of the teacher, when dealing with language issues in the school, with peculiarities of the rural environment. This practice can be related mainly to textual production, as well as contribute to the fight against linguistic prejudice.

Keywords:
Orality. Teaching. Linguistic variation.

1. Considerações iniciais

Refletir sobre a educação na zona rural, em um primeiro momento, é pensar a função social que esta exerce na formação da identidade sociocultural e linguística dos sujeitos que vivem no campo. É neste processo que a escola deve se estabelecer, como um espaço de fortalecimento de valores, vivência e cultura das comunidades camponesas. Desse modo, o Brasil é, por sua formação histórica, um país plurilíngue, e apresenta um dinamismo inerente à variabilidade da língua.

Assim, esta pesquisa parte do princípio de que são poucas as pesquisas realizadas em escolas de zona rural e que a maioria dos alunos inseridos nesse contexto são usuários de uma variedade linguística, que comumente é estigmatizada. O fato é que o aprendiz ao chegar à escola se depara com a língua culta – aquela que até então não se encontrava tão presente no seu cotidiano. Dessa maneira, aqueles que estão inseridos em contextos fora da sala de aula, nos quais pouco se faz uso da norma padrão, acabam sofrendo preconceito por parte daqueles que já a conhecem e julgam a forma de falar, que não seja a considerada como culta.

Em se tratando do uso da língua em sala de aula, pode-se dizer que a escola é um lugar que pode contribuir muito para a ampliação do conhecimento do aluno quanto à diversidade linguística. Nela, ele pode aprender que a língua varia e que, embora a forma de falar varie todas elas são legítimas. Assim, como há variação na fala, é provável que, principalmente nos anos iniciais, o aluno transfira a variação da fala para a escrita.

Nesse contexto, insere-se o presente estudo, que tem como objeti-

vo verificar como se dá a interferência da oralidade na escrita e qual a percepção linguística do professor no contexto escolar. Assim, foi realizado em uma escola da Zona Rural, pertencente à rede pública municipal de ensino, localizada a vinte e cinco quilômetros da cidade de Imperatriz, Maranhão.

A pesquisa faz parte dos estudos linguísticos, especificamente Sociolinguística, que surgiu com o propósito de estudar/analisar a linguagem e suas estruturas dentro da sociedade. Assim, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, que teve como público-alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, oitavo e nono ano, e professores das turmas-alvo, com foco nas aulas de Língua Portuguesa. No aporte teórico, encontram-se, principalmente, Bortoni-Ricardo (2004), Martins *et al*. (2014) e Marcuschi (2001).

Este estudo é relevante para a área educacional, por poder fortalecer a prática pedagógica do professor, ao tratar de questões linguísticas existentes na escola, com peculiaridades do meio rural. Essa prática pode ser relacionada, principalmente à produção textual, bem como contribuir para o combate ao preconceito linguístico.

Além disso, contribui para a formação de uma prática pedagógica reflexiva, que leve em consideração a realidade dos educandos, principalmente os de escola do contexto de zona rural, especialmente o conhecimento sobre o tratamento da variação linguística e o uso da língua, seja escrita ou falada.

2. A sociolinguística e suas contribuições

A sociolinguística é uma das subáreas da Linguística, termo que fixou-se em 1964, a partir de um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Ela leva em consideração a vivência linguística dos falantes, estudando a língua em situações reais de uso (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 33).

Mollica e Braga (2003, p. 10) destacam que a sociolinguística leva em consideração "a importância da linguagem, dos pequenos grupos socioculturais a comunidades maiores". Assim, o que se nota é que em toda comunidade linguística, a língua apresenta variação, caracterizando-se por diferentes modos de falar.

Cabe destacar que a língua seja ela falada ou escrita, reflete na or-

ganização da sociedade, principalmente, no que se refere ao modo como os indivíduos se relacionam. Marcuschi (2010) enfatiza que a oralidade e a escrita são duas formas de expressão e de comunicação, sendo consideradas como práticas sociais. A primeira se caracteriza por ser um fator de identidade social e regional dos indivíduos, enquanto que a segunda não é tida como um fator de identidade, por não ser estigmatiza e por seguir um padrão.

Na perspectiva da sociolinguística, a escrita é analisada por um ângulo diferenciado da língua oral, pois na escrita não são aceitas as chamadas transgressões ortográficas, uma vez que esta é baseada no código prescrito pela gramática, não permitindo, desta forma, variações (BORTONI-RICARDO, 2004). Ao contrário da oralidade, a diferença na forma de falar não deve ser considerada como "erro", mas apenas como uma questão de inadequação.

Assim, o professor precisa alertar seu aluno sobre o que se deve levar em consideração ao fazer uso da língua. Por exemplo, ele deve atentar para o contexto de produção e com quem fala, e fazer as adequações. Não se deve cometer o equívoco de supor que a fala é um lugar de desordem e entender somente "a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua" (MARCUSCHI, 2001, p. 28). Destarte, deve-se oportunizar ao aluno o entendimento do sistema linguístico segundo seu aspecto sociointeracionista, variacionista, desmistificando a ideia errônea da língua como algo homogêneo e estanque, em todos os seus aspectos.

2.1. A oralidade e a escrita no contexto escolar

Em se tratando da língua, é pertinente ao homem procurar entender os aspectos que fundamentam a escrita e a oralidade, bem como elas devem ser ensinadas em sala de aula: de forma que não seja desprestigiado o que o aluno adquiriu em contextos não escolares. Conforme Martins et al (2014, p. 14), "o professor de língua portuguesa precisa (re)conhecer essa pluralidade de normas com as quais efetivamente terá de trabalhar na sala de aula". Assim, a linguagem deve ser abordada como um fenômeno composto pela pluralidade de uso.

Por sua vez, a fala é proveniente do cotidiano, da informalidade que está presente principalmente no meio familiar, na Igreja, na comunidade na qual o falante está inserido. Já a escrita se manifesta nas instituições que utilizam situações formais e a escola é uma delas (MARCUS-

CHI, 2001).

Sabe-se que a escrita e a oralidade possuem aspectos próprios que se distinguem em diversas formas. É relevante lembrar, ainda, que apesar de seguir padrões linguísticos rígidos, pode-se encontrar traços de oralidade no texto escrito. O aluno que não se apropriou da escrita, ao redigir um texto utilizará os vocábulos que são geralmente conhecidos na sua oralidade e assim, ele procura registrar a grafia segundo a pronúncia das palavras. Pois, certa parcela dos aprendizes tem a tendência de trazer para sua escrita influência da fala. A respeito disso, Coelho *et al*. (2015) reiteram que:

> [...] a criança manifesta espontaneamente "ecos" naturais de sua pronúncia e também incorpora aspectos convencionais da escrita encontrados na sociedade em que está inserido. [...] Ela recorre à oralidade para levantar hipóteses sobre a escrita e, ao usar alguma convenção da escrita, conduz também uma análise da própria fala. (COELHO *ET AL*. (2015, p. 149)

No Brasil, a variação linguística sempre esteve presente na fala da população, mesmo que muitos a menosprezem. Nos próprios PCN é ressaltado que a "variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá" (BRASIL, 1998, p. 29). Assim, é evidente que a valorização da variação linguística é relevante para o avanço educacional do nosso país, pois para a obtenção de resultados satisfatórios, faz-se necessário aceitar estas variações como algo positivo, visto que enriquece a nossa língua.

2.1.1. O papel do professor e da escola

O trabalho do professor, principalmente o de língua portuguesa é primordial para a boa formação linguística dos educandos. Cabe a ele orientá-los e ajudá-los a desenvolverem a capacidade comunicativa da melhor maneira possível. Assim, o professor precisa ter conhecimento teórico da sociolingüística para poder oferecer ao seu discente, subsídios que contribuam para valorização da língua culta quanto a considerada como não culta – as outras variedades linguísticas. O ideal é que se consiga retirar o rótulo do falar certo e do falar errado e/ou de que não se sabe falar. Em relação a isto, é descrito nos PCN (BRASIL, 1998) que:

> [...] para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de

> que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 31)

Neste contexto, entende-se que para que se tenha este tipo de avanço no ensino da língua faz-se necessário que aconteçam mudanças na pedagogia, na educação, tendo uma atenção específica em relação à linguagem coloquial – a que muitos, no ambiente escolar, consideram como "erros de português" (BORTONI-RICARDO, 2004). O fato é que uns reagem de forma preconceituosa constrangendo o seu discente, ou não faz nenhuma intervenção no sentido de mostrar a eles as variedades linguísticas existentes na língua portuguesa.

Não há dúvidas de que a escola, como a principal instituição responsável pela formação de cidadãos letrados e críticos, precisa ter como prioridade a formação do sujeito. E deve fazer o trabalho levando em conta a sua vida escolar, profissional, como também as questões relacionadas à comunidade da qual faz parte, e isto contribui para este ter uma visão mais ampla do mundo que o cerca. Então, quando se fala em linguagem não se pode esquecer que a escola tem a função de criar condições, que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento do repertório linguístico dos discentes.

Neste sentido, pode-se dizer que não há como falar de variedade sem abordar a variação linguística. Sem se considerar que há fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam a fala, e que podem ser refletidos na escrita. Entre estes, podem se destacar "fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala" (BRASIL, 1998, p. 29), principalmente quando se trata de pessoas de contextos mais isolados, como os de zona rural.

3. A educação na zona rural

O atraso educacional, consequentemente, contribuiu e ainda contribui para a desigualdade social no Brasil, muitos brasileiros vivem em condições precárias, sobretudo na zona rural, onde, em geral, predomina a pobreza e a exclusão educacional. Em 1808, período em que D. João VI estava no poder, ele realizou diversas ações em vários setores da sociedade, mas na área do ensino básico e médio nada se fez, "especialmente no tocante a uma educação rural, que, se hoje ainda é um sonho, mais ainda naquela época, em que a população rural era formada, na sua maioria, de índios, negros escravos e brancos pobres" (MARINHO, 2008, p.

34).

Nesse contexto, outro fator que se deve levar em conta ao insucesso das escolas rurais é a falta de condições básicas na educação. Há muitas instituições educacionais funcionando de forma precária, principalmente no que se refere aos requisitos de infraestrutura e professores com formação superior. Na Educação Básica do Brasil, "cerca de um quarto dos profissionais ainda não tem formação superior" (BRASIL, 2016, p. 106). Neste sentido, não são asseguradas melhorias ideais ou significativas na qualidade do ensino, principalmente na escola de zona rural.

Como resultado, são vários os problemas a serem superados, como a inserção do educando em sala de aula na idade certa e a sua permanência no ambiente escolar. Observa-se, que na zona rural existem muitos alunos que não se encontram de acordo com a idade-série, e isto pode estar relacionado à qualidade do ensino que é ofertado, uma vez que, nem sempre ele atende os anseios destes educandos.

Nas últimas décadas já se percebe uma melhora em alguns aspectos da educação rural. O Brasil tem procurado fazer mudanças no que diz respeito ao avanço da educação na zona rural. Mas, ainda é significativa a disparidade entre a escola rural e a urbana, o Censo Escolar de 2014 revela que "em 2000, a proporção de crianças e adolescentes fora da escola nas zonas rurais era de 13%, contra 5,1% nas zonas urbanas. Em 2010, os índices eram de 5% e 2,9%, respectivamente" (BRASIL, 2014, p. 39), percebe-se um crescimento.

A educação rural deve primar por um currículo com aspectos que enfatizem os valores das famílias camponesas; com metodologias e ações que venham valorizar o homem do campo. A valorização deve ser principalmente no que se refere àsua cultura, ao seu modo de vida, à parte integrante da sua identidade.

4. Análise e discussão

A pesquisa teve como principal objetivo verificar como se dá a interferência da oralidade na escrita e qual a percepção lingüística do professor no contexto escolar.

Como o foco principal da pesquisa foram os educandos e educadores foram feitas algumas anotações, observações e entrevistas infor-

mais, porém o corpus principal foram os textos escritos pelos alunos, e a escolha dos mesmos para análise se deu de forma eventual.

Para a análise, foram elaboradas algumas categorias, com foco nos objetivos, as quais são: a variação linguística no contexto escolar e a percepção do professor; as dificuldades para escrever e o tratamento dado aos textos dos alunos, pelo professor. Porém, inicialmente, vai ser levantado o contexto sociocultural dos alunos.

4.1. Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pertencente à rede pública municipal de ensino, localizada em um povoado que dista vinte e cinco quilômetros da cidade de Imperatriz. Esta escola fica à margem da Estrada do Arroz, nas proximidades da empresa "Suzano papel e celulose".

Conforme um dos gestores, a escola foi fundada em 1973, mas não funcionava em espaço adequado. Em 1982, foi construído um pequeno prédio, e hoje a escola conta com cinco salas de aula, uma sala para os professores, uma cantina, um auditório, uma dispensa, uma secretaria, dois banheiros com acessibilidade.

Além disso, possui energia elétrica, TV, uma impressora, computadores na área administrativa, DVD, *notebook*, um projetor de multimídia e um laboratório de informática. No entanto, o *notebook* e os computadores do laboratório não estão funcionando. Na escola é oferecida merenda para os alunos.

A instituição funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que neste último atende aos educandos da Educação de Jovens e Adultos. A escola conta com duzentos e cinquenta alunos, que são provenientes, também, de outras localidades vizinhas como Matança, Açaizal, Esperantina, Bacaba, São Félix, entre outras.

A turma alvo da pesquisa era composta por vinte e três alunos no oitavo ano e vinte no nono, com faixa etária de treze a dezessete anos de idade. Vale ressaltar que a maioria dos colaboradores era do sexo feminino. Na turma, havia professores com curso superior e outros que ainda estavam cursando.

Com relação ao povoado, nele reside cerca de duzentas famílias, a maioria de baixa renda, que possuem o sustento baseado na agricultura familiar.

4.2. A concepção linguística do professor

O uso da língua se dá de forma distinta em cada grupo da sociedade e isso se chama de variedade linguística. Ela se encontra em todos os contextos sociais, inclusive nas instituições educacionais. Dessa forma, esses aspectos precisam ser tratados/dialogados em sala de aula e o professor deve ter consciência disso.

Os próprios PCN tratam da variedade linguística e deve-se ter o intuito de oferecer um ensino inovador; adotar métodos que venham fortalecer o processo ensino–aprendizagem. Foi pensando nisso, que atualmente já há autores de manuais e livros didáticos, atendendo a recomendações legais, estão procurando trazer estas questões para serem trabalhadas no contexto escolar, mesmo por já ser uma das exigências legais do Ministério da Educação e Cultura – MEC, para a aprovação dos manuais didáticos.

Os resultados mostram que a maioria dos professores colaboradores desta pesquisa percebe as dificuldades dos alunos tanto na leitura quanto na escrita, em especial a de Língua Portuguesa, que começou a trabalhar na escola no primeiro semestre de 2017. Assim, foram feitos alguns questionamentos à professora de língua materna por acreditar que ela tivesse maior conhecimento sobre as questões linguísticas; por trabalhar diretamente com o ensino de língua e por ter conhecimento da teoria sociolinguística. Vale ressaltar que existe um "rodízio" de professores, pois a maioria é contratada pelo período de um ano, então a cada ano possui um novo quadro de docentes. Apresenta-se a seguir, um extrato da entrevista:

> **Fragmento 1 –** Entrevista com a professora
>
> **Pesquisadora:** *Pelo o que você observa em sala de aula, a fala dos alunos possui características próprias da sua comunidade e se possui, isso interfere na escrita deles?*
>
> **Professora:** *Sim, eles possuem muitas dificuldades na escrita, mas isso não se deve apenas ao fato de pertencerem a comunidade rural, mas também outros fatores, defasagem de ensino, por exemplo.*
>
> **Pesquisadora:** *Eu percebi nos textos e em algumas atividades que determinados alunos escrevem com reflexos da fala. Quais são as medidas que você toma para tentar sanar as dificuldades dos alunos, na escrita?*
>
> **Professora:** *"Não tenho como abraçar o mundo com as pernas" as dificuldades que eles possuem já vem há anos, são resultado do péssimo sistema, eles não sabem ler e nem escrever, mas passa de ano em ano empurrados pelo sistema, e o que estou fazendo para melhorar a atual situ-*

> *ação é trabalhar leitura e a escrita juntamente com a gramática os instigando também para o posicionamento crítico.*
>
> **Pesquisadora:** *Professora, você notou alguma diferença com as medidas já tomadas para aprimorar a escrita dos alunos?*
>
> **Professora:** *Muitas, assim que cheguei na escola eles se quer abriam a boca, agora se posicionam abertamente e mesmo com muitas dificuldades, eles escrevem*. (E.: 29/ 07/ 2017)

Os dados mostram que a colaboradora da pesquisa percebe as dificuldades que os alunos possuem em relação à escrita. Ela não vê os problemas de escrita dos alunos como um fator que seja exclusivamente oriundo dos falares da comunidade e, ressalta que existe um conjunto de fatores que contribuem diretamente na aprendizagem dos discentes e cita como exemplo a "defasagem no ensino".

Além disso, ela destaca a dificuldade que tem enfrentado no ambiente escolar devido aos graves erros cometidos pelos alunos na escrita e estes não deviam ser tão recorrentes, por já estarem em anos finais do ensino fundamental. No entanto, esta triste realidade perdura na sala de aula, não só nesta escola, mais em várias escolas brasileiras. Diante disso, é notória a necessidade de um ensino transformador, que não apresente apenas quantidade, como também qualidade na educação brasileira.

A professora faz uma crítica referente ao sistema educacional, que alguns alunos, apesar de não saberem ler e escrever. Para ela, o aluno "*passa de ano em ano empurrados pelo sistema*", e assim conclui o Ensino Fundamental e muitos ingressam no Ensino Médio sem ter domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, o aluno que já tem um histórico de repetência cursa o ano seguinte para não ter distorção da idade-série, visto que, nem sempre o sistema preza pelo avanço educacional, mas sim por estatísticas.

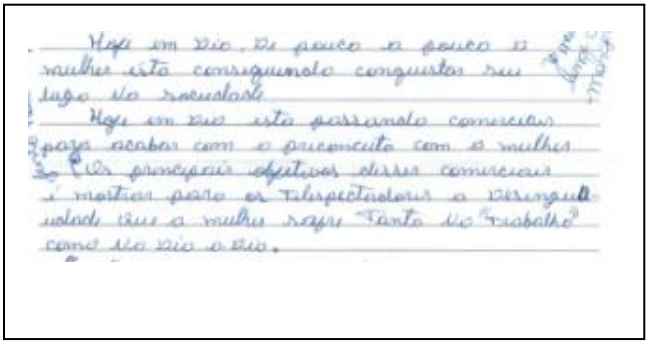
Percebe-se, ainda, a preocupação da professora em relação ao reflexo da oralidade na escrita, pois como ela mencionou, tem buscado alternativas na tentativa de sanar as dificuldades dos discentes, como trabalhar "*leitura e escrita juntamente com a gramática*", por exemplo. Contudo, ela ressalta que não é uma tarefa fácil, devido às dificuldades dos discentes persistirem há anos, e que ao chegar à escola se deparou com alunos que "*se quer abriam a boca*" e com as suas estratégias de ensino já conseguiu realizar algumas mudanças referentes a isso, uma vez que, os alunos começaram a participar durante as aulas e "*escrevem mesmo com dificuldades*".

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância de os professores terem conhecimento teórico da sociolinguística e o utilizarem em sala de aula, com o intuito de oferecer subsídios necessários para o discente se apropriar do sistema linguístico. Assim, ele deve contemplar no ensino não somente a gramática normativa, mas também outros aspectos como as variedades linguísticas para o aluno ter conhecimento do uso da linguagem formal e informal e saber utilizá-la nos mais diversos contextos de comunicação (BRASIL, 1998).

5. Implicações das marcas de oralidade na escrita

Neste tópico será feita a análise dos textos de forma a perceber se há marcas de oralidade na escrita e discutir o porquê de tal fenômeno, se for o caso. Além disso, para fazer algumas reflexões a respeito das dificuldades dos alunos e o tratamento dado pelo professor ao corrigir os textos dos discentes, serão usados fragmentos de textos escritos pelos alunos, como o a seguir:

Fragmento 02 – Texto de um aluno do 8° ano, de 15 anos.



Transcrição do fragmento do texto do aluno do 8° ano, de 15 anos.

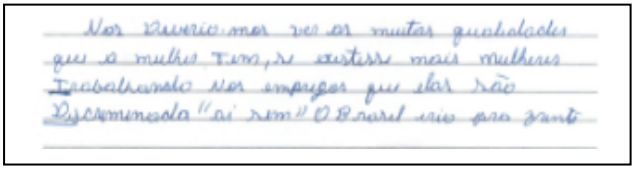
(1) Hoje em **Dia**, **De** pouco a pouco a
(2) mulher **ésta** conseguindo **conquestar** seu
(3) **luga Na sociedade**
(4) Hoje em **Dia** esta passando comerciais
(5) para acabar com o preconceito com a mulher
(6) Os **prencepais** objetivos desses **comerceais**
(7) é mostrar para os **Telespectadores** a **Desengua-**
(8) **udade Que** a mulher sofre **Tanto No** "**Trabalho**"
(9) como **No Dia** a **Dia**.

Neste fragmento, pode-se identificar erros decorrentes do não domínio da estrutura da língua como causados por variação entre fala e escrita a exemplo disso, uso impróprio da letra maiúscula em 'dia' > Dia, 'de' > 'De', 'na' > 'Na', 'telespectadores' > 'Telespectadores', 'desigualdade' > 'Desenguaudade', 'que' > 'Que', 'tanto' > 'Tanto', 'no' > 'No' e 'trabalho' > 'Trabalho' (linha 1, 2, 4, 7, 8 e 9); e a ausência do pingo no 'i' nos vocábulos 'conquistar' > 'conquestar', 'comerciais' > 'comerceais', 'principais' > 'prencepais' e 'desigualdade' > 'desenguaudade' (linha 2, 6 e 7).

Além disso, outros problemas foram identificados, a acentuação indevida, na primeira sílaba do verbo 'ésta' > 'está' (linha 2), houve um deslocamento do acento, evento chamado de sístole. Na palavra 'desigualdade' ocorre assimilação, pois a consoante /l/ foi transformada na vogal /u/, o que resultou em 'desiguaudade' (linha 7). A falta de concordância verbal ficou explícita no verbo 'mostram' > 'mostra' e a supressão do 'r' no infinitivo na palavra 'lugar' > 'luga' (linha 3). Mas, deslizes como este não significa que o discente não tenha discernimento da marca do infinitivo, dado que no decorrer do texto ele registra diversas palavras no infinitivo de forma correta. Ressalta-se que não se identificou o que foi feito, no sentido de mostrar, para o aluno, a forma correta de se escrever as palavras.

A seguir, apresentam-se mais um fragmento:

Fragmento 03 – Texto de um aluno do 8° ano, de 15 anos.



Transcrição do fragmento do texto do aluno do 8° ano, de 15 anos.

(1) **Nos Deveria-mos** ver as **muetas qualedades**
(2) que a mulher **Tem**, se **exestesse** mais mulheres
(3) **Trabalhando Nos** empregos que elas são
(4) **Descremendada** "**ai sem**" **O** Brasil iria **pra** frente.

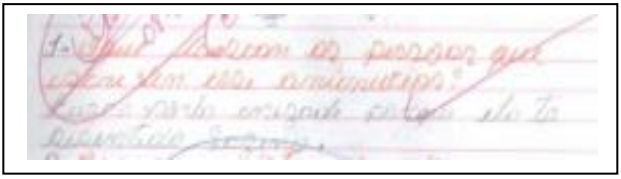
No fragmento antecedente, o pronome pessoal 'nós' > 'nos', e os termos 'têm' > 'tem' e 'deveríamos' > 'deveria-mos' (linha 1 e 2) não foram acentuados pelo aluno. Ele faz o uso do hífen de forma inapropriada

no último verbo citado (deveríamos). Além disso, o discente continua usando as letras maiúsculas incorretamente e empregando o ‘e’ ao invés do ‘i’, que é uma marca de oralidade, e mais uma vez ele faz a supressão da letra ‘a’ na palavra ‘para’.

Percebe-se, que o aluno pouco fez o uso da pontuação no decorrer da redação e este fator pode estar ligado a questões da própria oralidade, de modo que o aluno pontua conforme o ritmo da sua fala. Também, ficou perceptível que ele ainda não possui o conhecimento necessário da língua padrão, pois cometeu muitos erros ao escrever.

Na amostra a seguir, será analisada a atividade de uma aluna. Assim, podemos verificar as marcas de oralidadee o tratamento que o professor dá à escrita deste em escolas rurais.

Fragmento 04 – Atividade de uma aluna do 8° ano, de 14 anos.



Transcrição do fragmento da atividade da aluna do 8° ano, de 14 anos.

(1) 1 – O que buscam as pessoas que escrevem **esse** anúncios?
(3) **busca nova anizade** porque ela **ta**
(4) sisentido Sozino.

As perguntas desta atividade foram copiadas do livro de Língua Portuguesa. Nota-se, que a aluna, ao copiar as perguntas comete alguns erros, como na primeira questão, o pronome demonstrativo ‘esses’ > ‘esse’ (linha 2) não está fazendo concordância com os termos ‘escrevem’ e ‘anúncios’, pois se encontram no plural e o pronome citado está no singular.

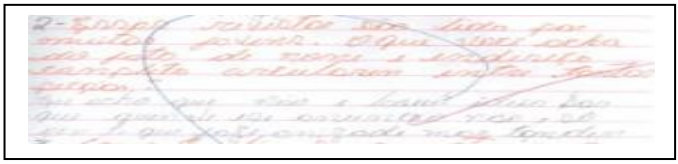
Na resposta da questão, se tomar como base a pergunta, identificam-se inadequação na expressão ‘buscam novas amizades’ > ‘*busca nova anizade*’ (linha 3), pois não é feita a concordância dos termos, como também há troca da letra ‘m’ por ‘n’na palavra **‘**amizade’ (linha 3).

Além disso, ficam evidentes as marcas de oralidade na escrita,

uma vez que, o fragmento mostra que a discente escreve diversas palavras segundo a pronúncia, como é perceptível na sentença 'está se sentindo sozinha' > '*tasisentidoSozino'* (linha 4). Nesse caso, o 'tá' é bem característico da fala, mas na escrita não deve ser utilizado, visto que, foge da norma padrão, porque é realizada a supressão de dois fonemas no início da palavra, evento designado como aférese. No termo 'se sentindo' > '*sisentino*' ocorrem vários fenômenos, como a falta de segmentação(junção dos termos) 'se' e 'sentindo' e o apagamento da consoante 'd'. Assim como, é notável na palavra 'sozinho' > '*Sozino*' o emprego inapropriado da letra maiúscula e a supressão do 'h' (TAVEIRO-SILVA, 2012).

O próximo fragmento dá mais subsídio para a análise:

Fragmento 05 – Atividade de uma aluna do 8° ano, de 14 anos.



Transcrição do fragmento da atividade da aluna do 8° ano, de 14 anos.

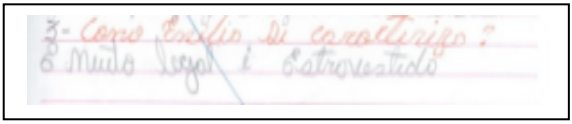
(1) 2 – Essas revistas são **lida** por
(2) muitos jovens. O que você acha
(3) do fato de **none** e endereço
(4) conpleto circularem entre tantas
(5) **peçoas**?
(6) Eu acho que não **e boua** ideia **por**
(7) quequenveese anuncio não **e so**
(8) gen te que **faze anizade mar tanden.**

Neste fragmento, que contém a segunda questão, verificamos um erro muito habitual na escrita dos alunos que é a ausência da concordância nominal, pois como é de se perceber o termo 'lidas' > 'lida' (linha 1) não está concordando com o verbo de ligação 'são' e com o substantivo 'revistas'. Ademais, percebe-se a dificuldade da aluna em diferir os segmentos sonoros 'm' e 'n' e dessa maneira ela faz a troca das mesmas nas palavras 'nome' > '*none*', 'completo' > '*conpleto*', 'quem' > 'quen', 'amizade' > '*anizade*' e 'também' > '*tanden*' (linha 3, 4, 7 e 8) (BORTONI-RICARDO, 2004).

Pode-se observar também que, a aluna faz a troca de segmento sonoro em decorrência da pronúncia, nos vocábulos 'pessoas' > '*peçoas'* e 'boa' > '*boua'* (5 e 6). Na primeira palavra, ela usa o 'c' cedilha no lugar do dígrafo 'ss', e no segundo termo sucede o acréscimo da letra 'u' no interior da palavra, fenômeno conhecido como epêntese. Além disso, está "incorreto" o uso do 'porque' (6), por ser uma explicação ele deve ser escrito junto ao invés de separado.

Outro erro notado foi a ausência de acento no verbo de ligação 'é' > 'e' e nos termos 'vê' > 've', 'só' > 'so', 'anúncio' > 'anuncio' e 'também' > '*tanden'*. A aluna faz a supressão do 's' no interior do pronome 'esse' > '*ese*', evento assinalado como síncope. Além disso, a troca das consoantes oclusivas 'b' pela 'd' no vocábulo 'também' >*tanden* e, no termo 'gente' (linha 8) a discente interpreta a última sílaba da palavra como morfema livre. Na sequência, há mais um fragmento:

Fragmento 06 – Texto de uma aluna do 8° ano, de 14 anos.



Transcrição do fragmento da atividade da aluna do 8° ano, de 14 anos.

(1) 3- Como **Enílio** se caracteriza?
(2) E muito legal **i Estrovestido**

Neste fragmento, a educanda, por não saber diferenciar o 'm' do 'n', como já foi mencionado anteriormente, escreve 'Emílio' > '*Enílio'*(linha 1), com a letra 'n' no interior do vocábulo. Outro erro foi o alçamento da vogal 'e' e em 'extrovertido' > '*estrovestido'* ocorre a troca das consoantes surdas 'x' por 's', e este episódio é identificado como assimilação e a troca do 'r' pelo 's' acontece ao contrário do anterior, é o evento chamado de dissimilação.

Como se pode perceber, a aluna cometeu muitos 'erros', entretanto, na atividade não foi feita nenhuma observação, apenas foi dado o visto na atividade da discente. Assim, a partir dos textos analisados é notória a necessidade de se ter um olhar perceptivo para se atentar das possíveis dificuldades dos alunos.

Nos textos analisados fica notório o reflexo da fala sobre a escrita. Os alunos têm muita dificuldade para escrever de acordo com a língua padrão. Nesta perspectiva, alguns alunos escrevem certas expressões do modo como falam**.** Os alunos cometem muitos erros que não deveriam mais persistir em anos finais do Ensino Fundamental. Assim, pode-se verificar que as dificuldades dos alunos são de diversas ordens e de diversos aspectos.

6. Considerações finais

Este estudo buscou analisar as marcas de oralidade na escrita de alunos de anos finais do Ensino Fundamental. Nesta etapa de ensino deve-se trabalhar para que o aluno entenda que a fala e a escrita são distintas e que não se escreve como se fala.

Os resultados mostraram que, mesmo sendo os últimos anos do ensino fundamental, os alunos ainda escrevem da forma como falam/com muitas marcas de oralidade, o que pode ser um problema para a sua vida acadêmica. Assim, pode-se dizer que ainda há muito a ser feito pela educação, principalmente a da zona rural.

É evidente que a variedade linguística está dentro das escolas e precisa ser trabalhada para proporcionar aos alunos a autonomia linguística. A escola deve assegurar aos seus educandos o conhecimento linguístico, levando em conta a realidade linguística do aluno; da comunidade e valorizando a sua cultura e a identidade.

Diante dos dados pode-se dizer que:

- o professor até percebe a diversidade linguística em sua sala de aula, mas não consegue fazer um trabalho com foco nela;
- muitas são as dificuldades enfrentadas pelos colaboradores para escrever.

Além das marcas de oralidade, a escrita dos alunos revela outras dificuldades, como problemas de:

- falta de segmentação;
- domínio do uso de maiúsculas;
- domínio do uso de algumas letras, como o “m” e “n”; entre outros.

Por a pesquisa estar voltada para o Ensino Fundamental, onde os passos são fundamentais para o processo de letramento, é natural se encontrar problemas na escrita dos alunos, porém desde que estes não sejam recorrentes e que sejam corrigidos gradativamente.

O contexto desta pesquisa precisa de uma atenção especial, pois não é aceitável que 'erros' como os que foram encontrados na produção destes alunos permaneçam. Percebe-se que algumas das inadequações são muito simples e que deveriam ter sido corrigidas nos primeiros anos da inserção do discente na escola, com um trabalho voltado para esses aspectos, como uma metodologia que abordasse um ensino contextualizado, para atender as reais necessidades dos educandos.

Portanto, pode-se reiterar que é relevante o trabalho realizado em sala de aula, no que tange ao combate da interferência da oralidade na escrita, pois foi possível perceber a necessidade de a escola oferecer um trabalho que aborde a variedade linguística, pois os alunos necessitam de orientações específicas, de forma que eles aprendam e saibam as diferenças existentes entre estas duas modalidades de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. -Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Anuário brasileiro da educação básica*. Moderna, 2014.

_____. *Anuário brasileiro da educação básica*. Moderna, 2016.

COELHO, Izete; GORSKI, Edair; SOUZA, Christiane; MAY, Guilherme. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Ernandes Reis. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Maria Alice; TAVARES, Silvia Rodrigues. *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 10. ed. São Paulo: Cortez , 2012. V. 1. 312p.

TAVEIRO-SILVA, Maria da Guia. *Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

ABORDAGEM SOBRE OS ASPECTOS SEMÂNTICOS EXPLANADOS NO LIVRO DIDÁTICO *NOVAS PALAVRAS*, 1º ANO, DE EMÍLIA AMARAL, MAURO FERREIRA, RICARDO LEITE E SEVERINO ANTÔNIO (2016) EM IMPERATRIZ-MA

Débora Silva Bastos Carvalho (UEMASUL)
deboralys10@hotmail.com
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul. edu.br

RESUMO

Essa pesquisa faz parte do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Desse modo, temos como objetivos deste estudo elencar, verificar e analisar como a Semântica é abordada no livro didático de Língua Portuguesa "Novas Palavras", 1° ano do Ensino Médio, de Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa (2016), utilizado em escolas estaduais de Imperatriz-MA. Tendo em vista que o Livro Didático é um material de apoio utilizado para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, temos uma análise qualitativa, buscando, assim, evidenciar como a Semântica é explanada no material didático citado, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, embasamo-nos, principalmente, em Luciano Amaral Oliveira (2008), Marcia Cançado (2008), Rodolfo Ilari (2001), Celso Ferrarezi Junior e Renato Basso (2013) como base teórica para a fundamentação da pesquisa. Os autores do manual didático analisado valorizaram aspectos relacionados à significação linguística tanto nas explicações quanto nos exercícios presentes na obra. Assim, os discentes que utilizam a obra *Novas Palavras* têm explicações e atividades bem estruturadas que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual em língua materna.

Palavras-chave:
Ensino. Semântica. Língua portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT

This research is part of the Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), in Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Therefore, our objectives are to catalogue, verify and analyse how semantics is approached in the Portuguese textbook "Novas Palavras", 1st grade of high school, by Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa (2016), currently used in state schools of Imperatriz-MA. Taking in consideration that the textbook is a background material used to assist in the teaching-learning process, we have a qualitative analysis, seeking thus highlighting how semantics is explained in the textbook mentioned, through a bibliographic research. For this purpose, we are based specially in Luciano Amaral Oliveira (2008), Marcia Cançado (2008), Rodolfo Ilari (2001), Celso Ferrarezi Junior and Renato Basso (2013) as a theoretical basis for the grounding of this study. The writers of the textbook we analysed valued

aspects related to the linguistics meaning both in explanations and in exercises contained in the book. Consequently, those students who used the textbook book *Novas Palavras* have well structured explanations and activities which allows the development of the reading and writing skills in their mother language.

Keywords:
Portuguese. Semantics. Teaching. Textbook.

1. Considerações iniciais

O processo de significação das palavras vem ganhando mais espaço nos materiais didáticos, pois, assim como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, a semântica possui grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Com esse avanço semântico nos livros didáticos, os mais beneficiados são os alunos que têm acesso aos diversos aspectos concernentes à semântica, facilitando o seu desenvolvimento linguístico.

Tendo em vista que esta pesquisa faz parte do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, propomos verificar e analisar como a Semântica é abordada no *corpus,* livro didático de Língua Portuguesa "Novas Palavras", 1° ano do Ensino Médio, de Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa (2016), utilizado em escolas estaduais de Imperatriz/ MA.

O Livro Didático é um material de apoio utilizado em sala de aula para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professores. Desse modo, a análise é qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Embasamo-nos, principalmente, em Oliveira (2008), Cançado (2008), Ilari (2001), Ferrarezi Junior e Basso (2013).

Diante disso, a pesquisa está dividida da seguinte forma: no primeiro tópico, buscamos situar a semântica, teoricamente, para evidenciarmos o quanto o estudo acerca da significação linguística é imprescindível para os estudos da língua portuguesa. Na segunda parte, especificamos sobre o livro didático enquanto a ferramenta mais utilizada em sala de aula. E, no último tópico, verificamos e analisamos como a semântica é abordada no material didático.

2. Semântica: a ciência das significações

A Semântica é uma parte do conhecimento linguístico que vem sendo estudada desde a antiguidade. Inicialmente, "os filósofos gregos foram os primeiros a abordarem questões relacionadas ao significado. [...] da Antiguidade até o começo do século XX, os filósofos dominaram os estudos semânticos [...]". Logo, estudar o significado da língua era preocupação dos filósofos "uma vez que a linguística começa a tomar contornos de disciplina independente apenas no século XIX, consolidando-se no século XX" (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

Embora a Semântica fosse estudada pelos filósofos, "a supremacia filosófica sobre os estudos do significado, [...] começava a ceder terreno para a linguística do século XIX". Assim sendo, Reisig (*apud* OLIVEIRA, 2008, p. 47) foi "o primeiro a afirmar e a justificar a autonomia da semântica lexical (a semântica voltada para o estudo do significado das palavras)". Desse modo, Oliveira (2008, p. 48) afirma que, "em 1897, Bréal publica o livro *Essai de semântique – science des significations*, considerado por muitos a obra que inicia a semântica como a ciência das significações". Logo, é perceptível que a Semântica vem sendo estudada desde os tempos antigos para que seu objeto de estudo fosse estabelecido.

Por conseguinte, entre os vários fenômenos semânticos investigados por muitos estudiosos, é relevante compreendermos sobre o desenvolvimento da Semântica Linguística uma vez que "A Semântica Argumentativa ou Teoria da Argumentação na Língua estuda o sentido construído pelo linguístico". A Semântica Linguística tem como objeto de estudo "o sentido linguístico que se produz, não na língua, mas no discurso, ou seja, no emprego da língua" (BARBISAN, 2013, p. 21). A sua relevância se dá, portanto, pelo fato desse fenômeno semântico possibilitar que o sentido seja compreendido por meio da relação entre o objeto e a teoria, como explica Barbisan (2013):

> A de ser uma semântica porque vai em busca da explicação do sentido; a de ser semântica linguística, porque explica o sentido construído pela relação entre palavras, enunciados, discursos; a de ser uma semântica linguística do discurso, isto é, do emprego da língua, não da palavra ou da frase isoladas; a de ser uma teoria explicativa do sentido discurso, sempre olhando a linguagem a partir das bases epistemológicas que a sustentam. (BARBISAN, 2013, p. 21-2)

O estudo do sentido das palavras dentro de um contexto é, desse modo, o principal foco de estudo da Semântica Linguística, por meio da

construção do sentido a partir das palavras, discursos e enunciados. Nessa perspectiva, o sentido dessas palavras deve ser investigado, levando em consideração o emprego da língua, isto é, dentro de um contexto e não de forma isolada.

A Semântica Lexical, por sua vez, também possui relevante contribuição para os estudos semânticos linguísticos, haja vista que ela estuda a significação das palavras por meio de sua interação com outros aspectos linguísticos, tendo, como objeto de estudo a "relação entre o léxico e estruturas sintáticas: a informação semântica do item provoca em certa medida restrições gramaticais. O escopo de atuação dessas informações está entre o verbo [...] e seus argumentos (sujeito e objeto)" (WACHOWICZ, 2013, p. 153).

De acordo com Cançado (2008, p. 12), "Semântica é o estudo do significado das línguas". Partindo do pressuposto de que a semântica estuda a significação da língua, esse estudo é voltado, também, para a linguística, uma vez que a linguística, enquanto ciência, "assume que o falante de qualquer língua possui diferentes tipos de conhecimento em sua gramática", tais como "o vocábulo adquirido, como pronunciar as palavras, como construir as palavras, como construir as sentenças e como entender o significado das palavras e das sentenças". Desse modo, a autora acrescenta as diferentes formas de análise das descrições linguísticas, sendo estas:

> [...] o léxico, que é o conjunto de palavras de uma língua; a fonologia, que é o estudo dos sons de uma língua e de como esses sons se combinam para formar as palavras; a morfologia, que é o estudo das construções das palavras; a sintaxe, que é o estudo de como as palavras podem ser combinadas; e a semântica, que é o estudo do significado das palavras e das sentenças. (CANÇADO, 2008, p. 12)

Destarte, assim como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, a semântica também possui sua relevância para a compreensão da língua, uma vez que possui um fator primordial para tal compreensão, o qual possibilita que o falante/estudante da língua consiga entender o significado das palavras e das sentenças. Sobre isso, Ilari (2001, p. 11) destaca que "uma das características que empobrece o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação", levando em consideração que "o tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com 'problemas' como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros".

3. O livro didático e seu papel no processo de ensino–aprendizagem

O livro didático é um material de apoio utilizado em sala de aula no processo de ensino–aprendizagem, haja vista que tais mecanismos "são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem", de acordo com Bittencourt (2004, p. 295). Esta pesquisa tem como *corpus* o Livro didático, pois buscamos identificar e analisar como a Semântica é explanada no livro didático selecionado.

No Brasil, todas as escolas devem adotar um manual didático que consta os conteúdos programáticos das disciplinas do currículo, destarte, "o manual didático é o suporte, o depositário dos conhecimentos e técnicas que, num dado momento, uma sociedade acredita ser importante para a formação de seus jovens" (LIMA, 2014, p. 24). Diante disso, os livros didáticos são trocados a cada três anos, conforme a política-linguística do país, pois o que é importante hoje pode não ser no futuro.

Mesmo sendo o suporte metodológico mais utilizado em sala de aula, "[...] o livro didático não pode ser considerado como único recurso, mas precisa ser compreendido como aquele que tem uma linguagem adequada à realidade do discente e que está acessível ao aluno [...]" (SILVA; PINHEIRO, 2017, p. 19).

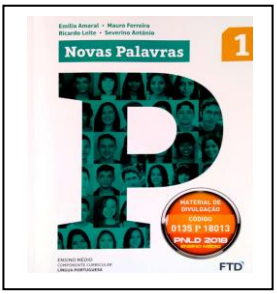
Diante disso, é relevante destacar que o material didático enquanto a ferramenta mais utilizada em sala de aula "[...] pode ser considerado fundamental para todos os componentes curriculares, pois este é um excelente recurso metodológico que vai enriquecer o processo de ensino e aprendizagem" (SILVA; PINHEIRO, 2017, p. 19). É preciso que os livros didáticos abordem todos os conteúdos necessários para que os alunos tenham acesso não só às regras gramaticais, no caso do livro de língua portuguesa, mas, ainda, de conteúdos como a Semântica, tendo em vista que os estudos semânticos aguçam o senso crítico e reflexivo.

4. Abordagem semântica no livro didático de língua portuguesa

O manual didático "Novas Palavras" 1° ano do Ensino Médio, de Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa (2016), conforme a capa apresentada na **Figura 1**, tem seus conteúdos divididos em temáticas: literatura (oito capítulos), gramática (oito capítulos) e leitura e produção textual (seis capítulos). O capítulo destinado à gramática é composto por oito capítulos, os

quais representam: gramática...gramáticas, noções de variações linguísticas, noções de semântica, figuras de linguagem, acentuação gráfica, estrutura e formação de palavras, substantivo/adjetivo, artigo/numeral.

Figura 1: capa do material didático.

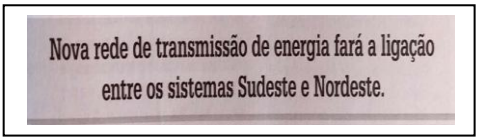


Fonte**:** Amaral *et al*.(2016).

Os autores mostram-se preocupados em oferecerem informações relacionadas ao desenvolvimento da linguagem para que os discentes compreendam a arte de falar, ler e escrever durante as aulas. Na **apresentação**, em uma conversa com os alunos, o capítulo destinado à gramática traz "as reflexões sobre as diferentes maneiras de falar e de escrever se desenvolverão com o estudo das estruturas que estabelecem a organização e o sentido dos textos [...]" (AMARAL *et al*., 2016, p. 03).

O capítulo 3, intitulado *Noções de semântica*, é iniciado pela pergunta: *o que é semântica?* Assim, é a partir desta pergunta que os autores expõem seis significados para a palavra **ligação** e, posteriormente, mostram que a palavra **ligação** tem diferentes sentidos, dependendo do contexto em que estiver inserida. Desse modo, os autores colocaram o seguinte fragmento retirado de uma notícia jornalística, na **Figura 2**:

Figura 2: exemplo de enunciado semântico.



Fonte: Amaral *et al*. (2016).

No fragmento da **Figura 2**, o termo **ligação** tem o sentido de comunicação entre os sistemas Sudeste e Nordeste

Na **Figura 3**, há um cartaz bem ilustrado sobre a semana nacional do trânsito o qual mostra a palavra ligação em um contexto diferente do anterior. Na frase: celular e direção uma ligação perigosa, a palavra **ligação** pode significar que a junção entre celular e direção pode ser fatal, o que é perceptível pelos quatro acidentes visíveis no cartaz. Somente depois de mostrar a palavra ligação em dois contextos e com sentidos diferentes, os autores conceituam que "Semântica é o estudo da significação das palavras, expressões e enunciados que constituem os textos (AMARAL et al., 2016, p. 177). Verifica-se que, antes de conceituar semântica, os teóricos preferiram exemplificar que uma mesma palavra pode ter diferentes significados, dependendo do contexto em que estiver empregada para que, somente depois desse entendimento, os alunos entendam o que é a Semântica.

Figura 3: exemplo de enunciado semântico.

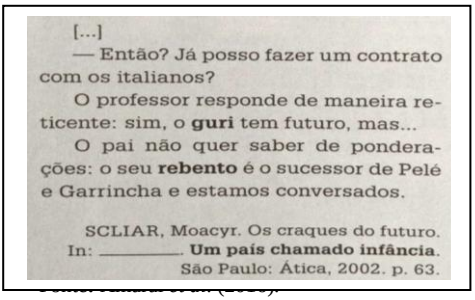
Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

O capítulo 3, destinado à Semântica, aborda diversos aspectos referentes à significação linguística, tais como: *sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, expressão idiomática, paráfrase, polissemia e ambiguidade*. No final de cada módulo, tem o *resumindo o que você estudou* para fixação, seguido de atividades.

Os *sinônimos* são conceituados como "vocábulos que, empregados em determinado contexto, têm o mesmo significado ou significados muito semelhantes" (AMARAL et al., 2016, p. 178).

Para o estudo dos sinônimos, os autores apresentam vários exemplos, dentre eles os da **Figura 4** e da **Figura 5**:

Figura 4: exemplo 1 de sinônimo.



[...]

— Então? Já posso fazer um contrato com os italianos?

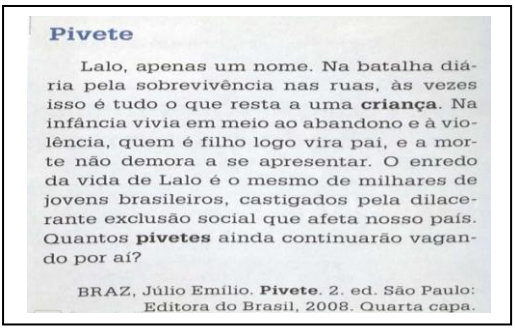
O professor responde de maneira reticente: sim, o **guri** tem futuro, mas...

O pai não quer saber de ponderações: o seu **rebento** é o sucessor de Pelé e Garrincha e estamos conversados.

SCLIAR, Moacyr. Os craques do futuro. In: _____. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 2002. p. 63.

A palavra criança, nas **Figuras 4** e **5**, é representada pelos sinônimos: guri, rebento e pivete.

Figura 5; exemplo 1 de sinônimo



Pivete

Lalo, apenas um nome. Na batalha diária pela sobrevivência nas ruas, às vezes isso é tudo o que resta a uma **criança**. Na infância vivia em meio ao abandono e à violência, quem é filho logo vira pai, e a morte não demora a se apresentar. O enredo da vida de Lalo é o mesmo de milhares de jovens brasileiros, castigados pela dilacerante exclusão social que afeta nosso país. Quantos **pivetes** ainda continuarão vagando por aí?

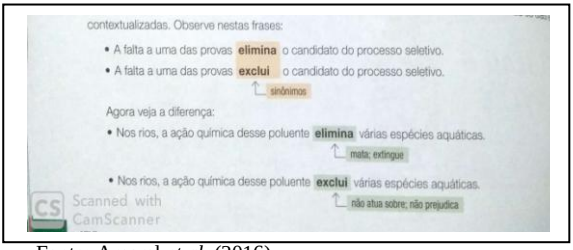
BRAZ, Júlio Emílio. **Pivete**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008. Quarta capa.

Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

Desse modo, as palavras citadas formam um conjunto de sinônimos usados para representarem a palavra criança.

Ademais, as palavras *exclui* e *elimina* são usadas para reforçar a ideia de que os sinônimos têm significados semelhantes, quando estão contextualizadas (1° exemplo), mas, dependendo do contexto, as mesmas palavras têm significados diferentes, como na **Figura 6**:

Figura 6: exemplo de sinônimo.

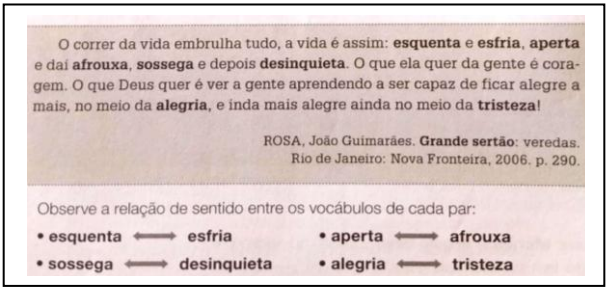


Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

O material didático faz uma abordagem sobre os antônimos, os quais, segundo os autores, "são vocábulos que, em um determinado contexto, têm significados opostos ou aproximadamente opostos" (AMARAL et al., 2016, p. 180).

Os antônimos possuem sentidos opostos como na **Figura 7**:

Figura 7: exemplo de antônimo.



Fonte**:** Amaral *et al*. (2016)

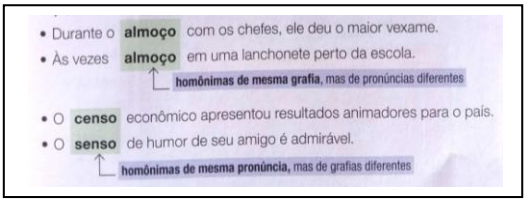
Os homônimos são classificados como "vocábulos diferentes que têm ou a mesma grafia e a mesma pronúncia, ou apenas a mesma grafia, ou, ainda, apenas a mesma pronúncia". Os autores usam uma tira humorística para mostrar que a palavra *chata* é usada duas vezes e na grafia são iguais, mas possuem diferentes sentidos, pois os contextos são opostos. Assim, "as duas palavras – **chata** e **chata** – **têm a mesma pronúncia e a mesma grafia**, por isso, formam um par de **homônimas**" (AMARAL et al., 2016, p. 181). Observa-se o uso das duas palavras citadas na **Figura 8**:

Figura 8: exemplo 1 de homônimo.

Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

Ademais, os autores mostram que as palavras homônimas podem ter a mesma grafia, mas podem ter pronúncias diferentes e/ou a mesma pronúncia e grafias diferentes, como nos exemplos da **Figura 9**:

Figura 9: exemplo 2 de homônimo.



Fonte**:** Amaral *et al*. (2016)

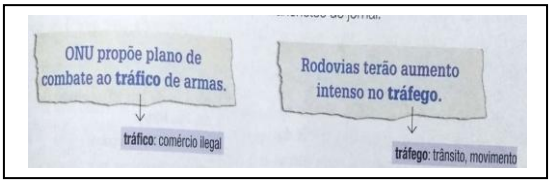
Os *parônimos*, segundo os autores, são "vocábulos semelhantes na grafia e na pronúncia" (AMARAL et al., 2016, p. 183). Desse modo, a parte designada a explicar o que são palavras parônimas é iniciada com uma imagem em que aparece na **Figura 10**:

Figura 10: exemplo 1 de parônimo.

Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

A palavra *tráfico*, na imagem, não se refere ao tráfico de drogas, mas que o veículo em destaque tem permissão para trafegar no trânsito. Logo, o sentido em que as palavras são empregadas deve ser bem analisado para não ocorrerem confusões. Ainda sobre a palavra tráfico, os autores dão mais dois exemplos que comprovam os diferentes sentidos entre tráfico e tráfego na **Figura 11**:

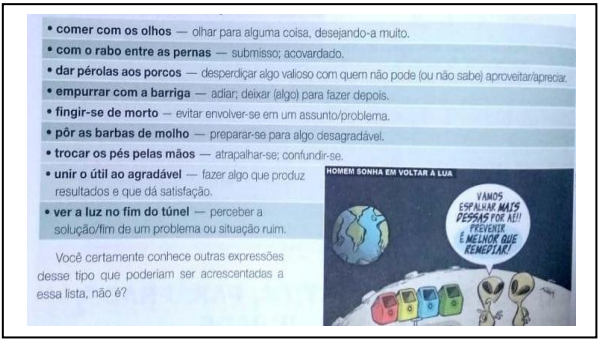
Figura 11: exemplo 2 de parônimo.



Fonte: Amaral *et al*. (2016)

O próximo aspecto semântico abordado no manual didático é a *expressão idiomática*, a qual é "toda expressão formada por um grupo de palavras que constituem uma estrutura fixa (suas palavras não podem ser mudadas) e de sentido único, invariável" (AMARAL e*t al*., 2016, p. 186) A expressão idiomática é usada, sobretudo, na linguagem coloquial, em que as pessoas usam determinado grupo de palavras na comunicação para representarem o que querem falar, de acordo com a **Figura 12**:

Figura 12: exemplo de expressão idiomática.



Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

Ademais, os autores explicam que a *paráfrase* é "todo e qualquer enunciado (frase, trecho de texto, ou texto) que estabelece com outro e-

nunciado uma equivalência geral de sentido" (AMARAL *et al*., 2016, p. 187). Logo, dois interlocutores podem dizer a mesma coisa, mas, dando enfoque ao que acham mais necessário, de acordo com suas diferentes visões de mundo, conforme dois exemplos de paráfrase na **Figura 13**:

Figura 13: exemplo de paráfrase.

Fonte**:** Amaral *et al*. (2016).

A *polissemia*, por sua vez, vem de "(polys [muito] + sema [significação] + ia) é o conjunto dos diferentes significados que uma palavra pode apresentar" (AMARAL *et al*., 2016, p. 188).

Figura 14: exemplo de polissemia.

Fonte**:** Amaral *et al*. (2016)**.**

No exemplo da **Figura 14**, a palavra *campo* representa vários aspectos em que o Brasil tem melhorado a cada ano o que tem favorecido seu reconhecimento no mundo. Assim sendo, o país tem melhorado seu desempenho em diversos campos.

Por fim, a *ambiguidade* é o último aspecto semântico abordado no capítulo 3. Depois de o aluno ter noção do que são sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, expressão idiomática, paráfrase e polissemia, é possível que a *ambiguidade* seja compreendida com mais facilidade, levando em consideração o conhecimento semântico adquirido anteriormente. A *ambiguidade* ocorre, portanto, quando "é possível atribuir [...]

mais de um sentido, mais de uma interpretação. A ambiguidade de um enunciado pode ser uma qualidade ou um defeito em um texto. Na poesia, nos anúncios publicitários, [...] o duplo sentido é criado de propósito". Além disso, os autores enfatizam que "em outros casos, [...] a ambiguidade resulta da falta de habilidade de quem fala (ou escreve) e, nesse caso, é, evidentemente, um elemento prejudicial à clareza e à qualidade do texto" (AMARAL et al., 2016, p. 190). Sendo assim, os autores dão vários exemplos de ambiguidade.

Na **Figura 15**, um exemplo de ambiguidade:

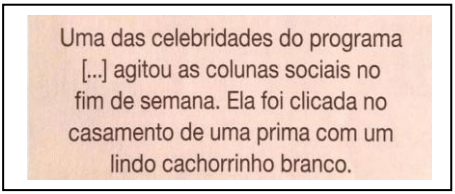
Figura 15: exemplo 1 de ambiguidade.

Fonte**:** Amaral *et al*. (2016)**.**

Diante do exemplo, na **Figura 15**, nota-se que o termo **gol de placa** remete tanto a gol impecável quanto por estar sendo feito entre placas.

Na **Figura 16**, observa-se outro exemplo de ambiguidade:

Figura 16; exemplo 2 de ambiguidade.



Fonte**:** Amaral *et al*. (2016)

Pode-se verificar que, na **Figura 16**, existe um descuido na construção textual da notícia, gerando uma ambiguidade problemática dentro do texto, a qual faz com que o leitor pense que a prima casou-se com um

cachorrinho:

5. Considerações finais

Os autores do manual didático analisado valorizaram aspectos relacionados à significação linguística, tanto nas explicações quanto nos exercícios presentes na obra. Os exercícios propostos aos alunos são estruturados em forma de revisão, os quais apresentam perguntas sobre todos os aspectos semânticos estudados ao longo do capítulo. Além disso, as atividades levam o aluno a refletir sobre o sentido e o significado das palavras em determinado contexto, possibilitando que seja desenvolvida a capacidade de ler, escrever e compreender o uso da língua. As questões são, portanto, de interpretação textual. Todas as perguntas são retiradas de um texto.

Assim, os discentes que utilizam a obra *Novas Palavras* têm explicações e atividades bem estruturadas que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual em língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. *Novas Palavras 1° Ano*. Emília Amaral... [*et al.*]. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016. (Coleção novas palavras)

BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Orgs). *Semântica, semânticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-30

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CANÇADO, Marcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios/ Marcia Cançado. Belo Horizonte. UFMG, 2008.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. *Língua Portuguesa*: linguagem e interação. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

LIMA, Noé Ninácio. *Uma contribuição para a história do livro didático maranhense*: a obra O Maranhão, de Fran Paxeco (1913-1923). Dissertação de Mestrado. São Luís, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de Semântica*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Maria da Penha Lima da; PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. *O livro didático e suas contribuições para o ensino religioso*. Educação, Psicologia e Interfaces, 2017. p. 15-22

WACHOWICZ, Tereza Cristina. Semântica Lexical. FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Orgs). *Semântica, semânticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013. p. 153-70

ABORDAGEM FUNCIONALISMO & NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Lorrane Estacio do Prado da Silva (UNIFSJ)
lorraneestacio10@gmail.com
Igor Pereira Muniz (UNIFSJ)
munizguin19@gmail.com
Joane Marieli Pereira Caetano (UNIFSJ)
joaneiff@gmail.com

RESUMO

Este artigo tematiza a relação entre a abordagem funcionalista e o ensino de língua conforme os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteado pela seguinte questão problema: de que modo o documento oficial, a saber da BNCC, recomenda e orienta o uso do funcionalismo durante as práticas pedagógicas do ensino de língua materna? Diante desse questionamento, objetiva-se, de um sentido mais amplo, analisar como este documento oficial se apropria do funcionalismo em suas habilidades requeridas. Mais especificamente, pretende-sediscorrer sobre o funcionalismo; logo após, contextualizar a nova BNCC no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, traçando um retrospecto histórico da construção do documento, em menção às suas principais alterações; por fim, analisar a segunda e a última versão deste documento comparando as habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, observando se ocorreram mudanças da versão anterior para a versão final se tratando, assim, de uma abordagem mais funcional da língua. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, seguida de uma análise documental.

Palavras-chave:
BNCC. Funcionalismo. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between the functionalist approach and language teaching according to the assumptions of the Common National Curriculum Base (CNCB), guided by the following question: how does the official document, knowing the CNCB, recommends and guides the use of functionalism during the pedagogical practices of mother tongue teaching? Faced with this questioning, it is intended, in a broader sense, to analyze how this official document appropriates functionalism in its required skills. More specifically, it is intended to discuss about functionalism; right after, contextualizing the new CNCB regarding the teaching of Portuguese Language, tracing a historical background of the construction of the document, in reference to its main alterations; Finally, it will analyze these condand last version of this document by comparing the skills proposed for the final years of Elementary School, noting if there were changes from the previous version to the final version in terms of a more functional approach to language. Methodologically, it is a bibliographic research, followed by a documentary analysis.

Keywords:
CNCB. Functionalism. Pedagogical practices.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial, que tem como finalidade direcionar os currículos e as práticas pedagógicas de toda instituição Brasileira da Educação Básica, seja a privada ou a pública, para assim, garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC é considerada pelo MEC como um importante instrumento de gestão pedagógica para o auxílio dos docentes, e é tida também como uma exigência do sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A versão atual desse documento sofreu várias alterações até que chegasse oficialmente a versão final homologada, visto que foi elaborada por diversos especialistas de todas as áreas do conhecimento.

Este trabalho tem como temática suceder a existência de uma abordagem funcionalista nas habilidades propostas pela nova Base Nacional Comum Curricular, já que a educação é regida por este documento. Busca-se verificar, se na formação dos estudantes é desenvolvida e trabalhada a forma funcionalista da língua, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Objetiva-se analisar as habilidades deste documento, mais especificamente do 8° e 9° ano do Ensino Fundamental comparando com as mudanças sofridas da versão anterior a oficial.

Partindo da perspectiva do funcionalismo linguístico contemporâneo "a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso" (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015, p. 21). Ou seja, especula explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua a qual afirma que a forma gramatical depende do uso que se faz da língua, sendo sua estrutura motivada pela situação comunicativa em que se encontra.

Contraditoriamente, parte-se do pressuposto de que o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa (LP) ainda tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se em classificações e nomenclaturas sen-

do na maioria das vezes, aplicada sem um fim linguístico, não correspondendo, assim, às expectativas da abordagem funcionalista.

O ensino de Língua Portuguesa deve pressupor de uma forma mais funcional da língua, adquirindo ao seu ensino a contextualização do conteúdo de maneira reflexiva aos alunos.

Com isso, este trabalho pretendeanalisar abordagens funcionalistas nas habilidades de língua portuguesa no documento que rege a Educação, comparando as mudanças da segunda versão com a versão final homologada. Para discutir, portanto, sobre suas alterações. Este trabalho está dividido em três seções. Inicialmente, objetiva-se traçar um retrospecto histórico da construção do documento (BNCC); em seguida, discorrer sobre a perspectiva funcionalista e o formalismo e por fim, analisar quais mudanças foram feitas e se as habilidades adquiriram uma função mais funcional da língua em relação ao ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujas técnicas empregadas são a revisão bibliográfica e a análise documental, seguindo os pressupostos teóricos de Martelotta, Oliveira e Cunha (2015) para a análise do funcionalismo. Além disso, utilizou-se o guia da Nova Escola: *BNCC na prática aprendendo tudo sobre as Competências Gerais*, para contextualizar as informações sobre a BNCC.

2. A Perspectiva Funcionalista e Formalista do Ensino de Língua Materna

O ensino de língua dá-se por duas vertentes linguísticas: na primeira destaca-se o polo formalista que ressalta a forma linguística como a língua se aplica, ou seja, ficando sua função em segundo plano. Já o segundo polo, denominado funcionalista, sua forma linguística se desempenha no ato comunicativo tendo como papel predominante.

Esses dois polos se contradizem, pois o polo funcionalista defende que a língua deve ser entendida como um sistema funcional, no sentido de ser designada para determinado fim. De acordo com as palavras de Fontaine (1978:22), referindo-se ao Círculo Linguístico de Praga, "a intenção do locutor apresenta-se como a explicação "mais natural" em análise linguística: essa intenção do locutor é que fundamenta o discurso." Ou seja, a discursivização, estratégias criativas utilizadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para determinado ouvinte em dada

situação.

O polo formalista caracteriza-se por conceituar a língua em termos gerais, como objeto de análise autônoma, cuja sua estrutura não depende de seu uso em situações comunicativas reais. Conforme o linguista Hjelmslev (1975, p. 3) que propusera a língua como conjunto de fatos não linguístico que se encerra em si própria totalmente dissociada de seu ato comunicativo e sua interação social. Considerava a língua apenas como um mecanismo de caráter abstrato e estático.

No entanto, tendo em vista toda apresentação do polo formalista, o polo funcionalista apresenta abordagens funcional da língua, na qual concebe a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisada isoladamente, mas sim, como uma estrutura maleável, das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua formação gramatical. Não há separação intransponível entres esses dois aspectos da linguagem, pela definição teórica do funcionalismo. Saussure influenciou a escola de Genebra, cujos princípios representados são Charles Bally, Albert Sechehaye e Henri Frei. Frei se fez promotor da linguística de base funcional, que associava os fatos linguísticos a determinadas funções a eles relacionadas. De acordo com a linguística cognitiva que:

> Caracteriza-se por adotar alguns pressupostos contrários à tradição formalista. Entre esses pressupostos está, por exemplo, a ideia de que a significação não se baseia numa relação entre símbolos e dados de um mundo real de vida independente, mas no fato de que as palavras assumem seus significados no contexto, o que implica a noção de que os conceitos são resultado de padrões criados culturalmente.

3. Um breve percurso histórico da Base Nacional Comum Curricular

A base Nacional Comum Curricular é a base para a Educação Brasileira, através dela pode-se acreditar em uma educação de qualidade, que seja uniforme a todas as instituições de ensino. Para a criação da BNCC, o primeiro passo foi conhecer e estudar os documentos curriculares que já foram construídos e estavam em vigência nos Estados, Distrito Federal e municípios de todo Brasil. Este documento mobilizado pelas equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, em muitos lugares do país, contam com uma grande participação ativa dos envolvidos no processo educacional.

> Os documentos oficiais da educação propõem uma aplicação funcional da língua, tal como:A Base Nacional Comum Curricular, um docu-

> mento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n° 9.394/1996), a BNCC norteia os currículos, propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2016)

No que diz respeito ao Ensino Médio (EM), houve a necessidade docurrículo direcionar olhares mais cautelosos, pois em 2016 aconteceu a reforma, a qual modificou todo andamento que já estava preparado em sua segunda versão. No entanto, apesar da relevância desse documento oficial que rege a educação, a primeira parte da última versão chegou em 2017 e só foi homologada em 2018.

A versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular, com novas versões e atualizações, concluída mediante amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, garante conteúdos e aprendizagens essenciais a todos os discentes brasileiros.

O desenvolvimento integral se dá por meio de Dez Competências Gerais para a Educação Básica, apoiando a continuidade dos estudantes aos estudos, como também os seus projetos de vida. A BNCC por si só não altera o quadro de desigualdade que vivenciamos na educação brasileira, mas já é um grande avanço para que a mudança tenha início.

A BNCC foi apresentada em três versões: a primeira, em 2015, passou por uma consulta pública na plataforma *on-line*, de modo que toda a sociedade pudesse contribuir para a formulação desse documento, tendo a análise dos especialistas brasileiros. A segunda, em 2016, foi regida a partir das contribuições da consulta pública. Esta iniciativa fez com que mais de 12 milhões de contribuições fossem enviadas ao Ministério da Educação (MEC) com seminários estaduais sobre a BNCC e sistematização das contribuições.

Por fim, em 2017, saiu a primeira parte da versão final, considerando as versões anteriores do documento. O MEC findou as contribuições feitas e direcionou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), designada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, para que em 2018, fosse homologada a base completa, incluindo a parte destinada ao Ensino Médio, sendo um período de (re) elaboração dos currículos estaduais e municipais. A oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país imple-

mentação do documento em pauta até 2020. (MOVIMENTO PELA BASE, 2019).

O Ensino Fundamental compreende uma das etapas da Educação Básica, categorizado por um período de nove anos, que ao longo de todo processo recebe crianças e adolescentes a partir dos seis anos de idade, alunos em constantes transformações tanto físicas, quanto cognitivas e emocionais. Nesse contexto, esta etapa requeruma problematização para pensarmos num currículo à luz do público atendido, considerando suas bagagens históricas, necessidades, sem perder de vista os direitos de aprendizagem a eles garantidos de acordo com a BNCC. Arroyo, em suas contribuições reforça a complexidade e necessidade de elaborarmos currículos para:

> [...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos e humanos. (ARROYO, 2007, p. 45-6).

O conceito de competência, professado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social podendo ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelece as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (Artigos 32 e 35). Por meio de sugestões claras do que os alunos devem "saber", levando em consideração, a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, sobretudo do que eles devem "saber fazer" para resolver demandas complexas da vida cotidiana, cidadania e do mundo de trabalho.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade devido à necessidade de se apropriarem das distintas lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas de ensino. Tendo em vista essa maior especialização, é importante retomar e ressignificar o aprendizado do EF em diversos contextos e principalmente nos componentes curriculares, buscando aprofundar e ampliar o conhecimento dos alunos. Diante dessa perspectiva é relevante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendolhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Nessa direção, nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens

em relação ao seu futuro, como também a continuidade dos estudos no Ensino Médio.

4. O documento oficial da educação numa análise funcionalista

A BNCC é um documento oficial da educação direcionada ao ensino, que por sua natureza própria, lida com metodologias e conteúdos sedimentados, como afirma o Parecer CNE/CEB 7/2010:

> Por essa razão, o processo de planejamento deve ter caráter estratégico e se desenvolver de forma sistemática em etapas articuladas nas UES. As dinâmicas a serem estabelecidas devem favorecer a investigação sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, a análise e a elaboração por parte dos educadores, sobre as mediações pedagógicas necessárias para que, de fato, a aprendizagem se realize. (BRASIL, 2010)

A partir de todas as considerações realizadas acerca da construção metodológica da BNCC e da abordagem funcionalista, esta seção apresentará uma análise documental da base curricular, sob as mudanças e alterações ocorridas da segunda versão para a última versão final atualizada, no que diz respeito às habilidades específicas do 8°e 9° do ensino fundamental, buscando averiguar de que maneira essas versões se apropriaram da abordagem funcionalista para o ensino de Língua Portuguesa.

Desenvolveu-se alguns recortes da BNCC para ratificar tal pesquisa, pois essa foi a que se mostrou mais relevante a este estudo. Na medida em que todos os seus apontamentos partem das práticas de escrita e leitura no ambiente pedagógico.

Partindo do texto legal, comparando os dois documentos, percebe-se que ocorreram algumas mudanças a respeito das habilidades do Ensino Fundamental (EF). Inicialmente, fazendo os estudos da 2ª versão com a versão final, pode-se observar que os textos introdutórios do EF nos anos finais das habilidades específicasfoi reutilizado da segunda versão para o documento oficial homologado. Em relação ao texto direcionado ao EF e sua abordagem linguística, apresentam para os educadores formas contextualizadas de se trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula, e a sua importância para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Em contrapartida, comparando o texto-base que foi utilizado nos dois documentos da BNCC, a terceira versão apresenta o uso mais funcional da língua nas habilidades específicas de Língua Portuguesa do 8° e

9°anos do EF, ou seja, direcionou mais cautelosamente a atenção e a aplicação do texto-base para tal atividade, o que não foi identificado na segunda versão, em que o texto-base era utilizado como pretexto, pois grande parte das suas habilidades eram formalistas, assim, não levando a contextualização do conteúdo, a reflexão do aluno e nem uma abordagem funcional da língua.

Os quadros a seguir sistematizam a análise feita, para que posteriormente, se compreendam as discussões que serão efetuadas. Esse trabalho busca mostrar essas mudanças, começando pela segunda versão e encaminhando para a averiguação da terceira versão.

Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma são construídos e mobilizados na leitura e produção de textos. Eles envolvem posição ativa dos estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções.

Quadro 1: Eixo: Conhecimento sobre a Língua e sobre a Norma.

Habilidades da BNCC na segunda versão – Ensino Fundamental 8°e 9° anos
(EP09LP30) Compreender a estrutura da sentença complexa: estruturas sindéticas e assindéticas; o papel da vírgula, dos conectores, dos pronomes relativos.
(EP09LP31) Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos irregulares mais usados).
(EP09LP33) Compreender figuras de linguagem, com destaque para a ironia, a antítese e paradoxo.
(EP08LP36) Compreender a conjugação dos verbos no português brasileiro (verbos regulares).

Nota-se que a segunda versão vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, era contida por algumas habilidades tradicionais, sem uma contextualização para o conteúdo. As habilidades indicadas, designavam ao aluno apenas o conhecimento mecânico da língua e sua estrutura, não que isso seja algo irrelevante, mas não desenvolvia no estudante a reflexão da língua em uso.

Essas habilidades apenas estariam formando estudantes estáveis a norma culta. Como fragmento comprobatório podemos destacar que a

maioria das habilidades encontradas na segunda versão da BNCC pertenciam ao polo formalista. O recorte das habilidades acima, demonstram um ensino monitorado da língua portuguesa, o que devia estar buscando trazer uma abordagem funcionalista na formação desses educandos que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a habilidade (EP08LP36) que está totalmente descontextualizado para o ensino de língua, pois, basta somente que o aluno decore as terminações de cada conjugaçãosem um contexto de aplicação. Demonstra-se que não há uma abordagem linguística para analisar o português em uso, ou seja, conjugam-se formas verbais isoladamente sem o auxílio de um texto ou atividade linguística, por isso, não provoca no aluno a reflexão sobre o que está sendo transmitido.

Com isso, observa-se que para os anos finais do Ensino Fundamental, esse documento apresenta falhas que precisam ser melhoradas para se ter um ensino eficaz. Percebe-se nitidamente uma contradição, pois um documento que rege a educação e reitera em seus conceitos desenvolver diversas aptidões nos alunos, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado, não deveria apresentar em suas habilidades específicas a contemplação de apenas uma das diversas variações linguísticas.

Quadro 2: Eixo – Prática de linguagem. Todos os campos de atuação/ Análise linguística e semiótica.

Habilidades da BNCC atual do Ensino Fundamental – 8° ano e 9°ano
(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com seu uso no português coloquial
(EF09LP11) Interferir efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentidos do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

Cabe ressaltar que o documento *BNCC* é dividido em competências específicas e suas habilidades, cujas competências se relacionam aos seguintes campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, prática de linguagem e todos os campos de atuação. O documento sinaliza a qual competência específica cada habilidade dos campos de atuação está relacionada.

Na terceira versão, as habilidades exigidas são mais contextualizadas que a anterior. Algumas mudanças foram realizadas, principalmente no que se trata ao ensino de língua. Buscou-se relacionar esses dois polos linguísticos, utilizou o texto-base como forma de reiteração de tudo que o texto apresenta, e contextualizou de uma melhor forma o ensino de LP para o aprendizado dos alunos.

Percebe-se uma mudança em relação ao ensinamento das figuras de linguagem, pois o documento anterior compreendia as figuras de linguagem por meio de olhares direcionados apenas para a hipérbole e ironia. A BNCC atual em sua habilidade de LP busca na habilidade (EF89LP37) analisar os efeitos de sentidos do uso de figuras de linguagem dentre outros conteúdos, visando sua estrutura com o seu uso, tratando positivamente da abordagem funcionalista e as estruturas gramaticais.

A (EF08LP16) explica os mecanismos em uso juntamente com o texto base para explicitar as estratégias de utilização da coesão em cada âmbito, não apenas ensinar nas aulas de LP os termos isoladamente. Essa nova versão faz com que os professores trabalhem em suas aulas os conteúdos formalistas em consonância com os aspectos linguísticos, principalmente a abordagem funcionalista.

5. Conclusão

Sendo assim, diante de todas as análises realizadas sob as habilidades de língua portuguesa propostas pelo documento oficial da Base

Nacional Comum Curricular, conclui-se que a segunda versão é deficiente, pois ao analisar as suas habilidades sobre o ensino de língua encontrou-se uma perspectivamais formalista. Destaca-se de forma geral, que a última versão buscou melhorias tanto no ensino quanto em suas habilidades, já que anteriormente tinha uma abordagem tradicional da língua na formação dos anos finais do Ensino Fundamental reformulando para a associação desses dois elementos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2. versão revista. MEC: 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 09 set. 2019.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015.

MELLO, Adriene Ferreira de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia. In: *Revista Philologus.* Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 25, n. 73, p. 96-109, jan-abr.2019. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73su pl/09.pdf> Acesso em 09 set. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. A construção da BNCC. 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/ aconstrucao-da-bncc/>. Acesso em 09 set. 2019.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice. *A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional*: breve levantamento bibliográfico (2014-2016).

AÇÕES LETRADAS NO ENSINO DE LITERATURA: DISTINÇÕES ENTRE REDIGIR E PRODUZIR TEXTOS

Penha Élida Ghiotto Tuão Ramos (UENF)
elidatuao@hotmail.com
Analice de Oliveira Martins (UENF)
analice.martins@terra.com.br

RESUMO

Dentre os conteúdos que compõem o programa das aulas de Língua Portuguesa, é possível destacar os estudos linguísticos, os estudos literários e os estudos de gêneros textuais, seja no Ensino Fundamental, seja no Médio. Vinculadas a essa ementa, estão atividades de leitura e de escrita, as quais não só contribuem para o desenvolvimento e êxito de ações letradas como também constituem uma condição para a existência destas. Ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de se apropriar destas habilidades e saber manipulá-las criativamente. Assim, ações letradas no âmbito educacional têm a ver com a proposição de atividades que visem ao letramento do educando. Trazendo o conceito de letramento para o campo literário, este estudo teve como objetivo discutir questões ligadas à escrita na escola, distinguindo redação de produção de texto. Para tanto, foram consideradas as contribuições teóricas de Cosson (2016), Geraldi (1987), Possenti (1988; 2002; 2005; 2013) e Guedes (2009), entre outras. A fim de ilustrar tais discussões, foi considerado o trabalho bimestral denominado *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, realizado no IFF – *campus* Macaé, no ano letivo de 2019. É possível afirmar que o exercício da escrita na escola tem grande potencial criativo e deve ser estimulado e praticado a partir da perspectiva da produção textual.

Palavras-chave:
Literatura. Redação. Produção de texto.

ABSTRACT

Among the contents that set the class program of Portuguese Language, it is possible to high light the linguistic studies, the literary studies and studies of textual genres, both in elementary school or in high school. Linked to this menu, there are reading and writing activities, which not only contribute to the development and success of literate actions but also constitute a condition for their existence. Being literate is not just being able to read and write, but also being able to appropriate these skills and manipulate them creatively. Thus, literate actions in the educational field have to do with the proposition of activities aimedat the student's literacy. Bringing the concept of literacy to the literary field, this study aimed to discuss issues related to writing at school, distinguishing writing from text production. Therefore, among others, Cosson's (2016), Geraldi's (1987), Possenti's (1988; 2002; 2005; 2013) and Guedes' (2009) theoretical contributions were considered. In order to illustrate such discussions, we took into consideration the bimonthly work entitled *Reception and Production of Literature through the connection between the medieval world and the contemporary world*, held at IFF – Macaé campus, during the 2019 school year. School writing as

great creative potential and should been courage and practiced from the perspective of textual production.

Keywords:
Literature. Writing. Text production

1. Introdução

A escola constitui a principal responsável pela formação de leitores. Nela os estudantes recebem não só a instrução formal para a leitura e a escrita, mas também o acesso a conteúdos literários: se há, na família, desde os primeiros anos, o contato com alguma manifestação literária,por meio de contos de fadas, por exemplo,é na escola queesse encontrose intensifica. Mais que o acesso aconteúdos literários, as aulas de Língua Portuguesadevem trazer ao leitor em formação situações de interação com o texto e com outros leitores, não reduzindo a abordagem da literatura a meros aspectos gramaticais e formais da língua. Asaçõesdesenvolvidas na escola precisam promover a reflexão dos leitores sobre as "historinhas" que lhes são contadas,passando por atividades como o reconto de histórias, a ilustração de livros, a produção de novos desfechos para narrativas clássicas, as rodas de conversa, entre outras. A literatura no Ensino Infantil e no Fundamental é, assim, diluída nas aulas de leitura e escrita, propondo aos estudantes, desde tenra idade, a experimentação e a apropriação do texto. Contexto esse que se formaliza no Ensino Médio quando o ensino de literatura passa a ser contextualizado por aspectos teóricos e históricos, como a periodização estética ou escolas literárias: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, entre outras.

Nessa perspectiva, as atividades de ler e de escrever extrapolam o princípio de decodificação e codificação e passam a compor a subjetividade do indivíduo, fazendo com que a experiência com o texto literário seja distinta daquela com o texto informativo. Nota-se que, na literatura,há uma força humanizadora, a partir da qual, o leitor projeta expectativas, percepções e experiências,valendo-sedo texto e das imagens que este desperta. Repercutindo em sensações e prazeres, a leitura mobiliza a atenção do leitor e provoca um intenso exercício de alteridade, permitindo-lhe a vivência da narrativa, das ações e sentimentos dos personagens, dos gestos incubados nos verbos, dos detalhes que saltam com as descrições. Construindo referências implícitas e explícitas, aleitura contém o potencial de alimentar o trabalho de escrita e promover o exercício de apropriação do texto literário.

Da mesma forma que a leitura, a escrita constitui-secomo um espaço de experimentação linguística e sensorial, no qual o estudante assume papel simultâneo de autor e de leitor, de responsável pelo texto e pelo efeito deste sobre quem o lê. Escrever, nessa perspectiva, passa a linha da objetividade informativa e se aloca na subjetividade criativa, diante da qual a escrita assume uma função expressiva.

Considerando a possibilidade de uma perspectiva autoral para a escrita realizada na escola, esta pesquisa tem como objetivo discutir a distinção entre atividades de redação e atividades deprodução texto, adotando como hipótese a relevância destas sobre aquelas. Compreende-se, assim que a escola,além de responsável diretapelo ensino formal da língua, é uma instituição que deve unirformação intelectual e cultural em prol de sujeitos autônomos e criativos.

2. Metodologia

Quanto ao seu objetivo, esta pesquisa caracterizou-se como exploratória e seguiu um cunho bibliográfico, considerando as contribuições teóricas de Cosson (2016), Geraldi (1987), Possenti (1988; 2002; 2005; 2013) e Guedes (2016), entre outros. Sua proposta consiste na distinção entre os conceitos de redação e de produção textual, encaminhando a discussão para o campo literário e educacional, refletindo sobre a escrita realizada em contexto escolar. Para ilustrar a discussão, foi considerado o trabalho intitulado *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, realizado em 2019, no IFF, *campus* Macaé, na disciplina Língua Portuguesa e Literatura, ministrada pela professora Olívia de Melo Fonseca. Tal atividadeenvolveu quatro turmas de 1º ano de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (cerca de 120 alunos) e resultou a produção e exposição de livros artesanais,desenvolvidos em coautoria por grupos compostos de dois, três e quatro alunos.

Os textos produzidos pelos estudantes tiveram como ponto de partidaos estudos literários realizados no decorrer de um bimestre letivo e resultou em 27 livros, dos quais três foram selecionados para ilustrar a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa. Adotando a perspectiva do Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg,foi realizada uma leitura atenta e analítica dos textos que compuseram a amostragem desta pesquisa, tendoatenção aos detalhes ou evidências que sinalizam vestígios de autoria. Assim, a pesquisa tomou um rumo qualitativo, ao qual

importou a singularidade dos dados e a discussão que se desejou fazer sobre as relações entre sujeito e linguagem, autor e texto produzido.No intuito de preservar a identidade dos estudantes, não foram revelados nomes, sendo informadas apenas as suas iniciais.

3. Literatura: aspectos culturais e didáticos

Para que serve a literatura? Eis uma pergunta que muito reflete o caráter utilitário de nossa época, como propõe e problematiza Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 82), em *Mutações da literatura no século XXI*. O contexto formado pelo declínio do prestígio social e cultural da literatura no final do século XX, pelo pragmatismo do sujeito contemporâneo e pelo domínio tecnológico e econômico trouxe ao estudo de literatura – e até à sua permanência no cenário cultural – o questionamento a respeito de sua finalidade.Compagnon (2009) já havia trazido essa questão para o livro *Literatura para quê?*,detalhando-a a partir de quatro aspectos que discorrem sobre a importância da literatura e conduzem para algumas respostas possíveis à pergunta que nomeia a obra. Com algumas adaptações, podemos assim sintetizar a proposição de Compagnon (2009) a respeito da literatura:

- O poder moral que a literatura detém, seu valor como constituição do ser humano;
- A liberdade que a literatura promove ao leitor por removê-lo da sujeição a posicionamentos autoritários;
- Alinguagem literária que ultrapassa os limites ordinários;
- A negação de poder da literatura além do exercício sobre ela mesma: "A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino". (COMPAGNON, 2009, p. 42)

No ensaio *Apropriação singular das obras e cultura literária*, Rouxel (2013, p. 165) também discorre sobre a função ou finalidade da literatura, tendo em vista seu conteúdo existencial, ou seja, as emoções fundamentais da psique humana, compreendendo que a leitura das obras literárias permite construir o humano no sujeito. O leitor apresenta uma capacidade de singularização do texto e a cultura literária constitui-se umespaço simbólico "composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade. Ela [a cultura literária] não é essa abstração, lugar de um consenso ilusório, mas um conjunto limitado e móvel de dados concretos, marcados pela singu-

laridade do sujeito e constituindo-a" (ROUXEL, 2004, p. 168).

A relação da leitura e da literatura com a formação do sujeito perpassa o contexto escolar, especialmente quando se discute o tipo de leitura – ou literatura –, ao qual os estudantes têm acesso ou pelo qual têm interesse. Se, por um lado, a escola se constitui como a representante formal das práticas de leitura, direcionando os estudantes para os cânones, por outro, os estudantes já possuem seus próprios interesses e gostos, compondo seu próprio repertório ou lista de leitura. Assim, há um leitor em formação que sofre influência de duas instâncias, uma externa e outra interna, respectivamente, interferências escolar e privada:

> Se considerarmos agora a questão dos dois *corpora* (escolar e privado), observamos as seguintes situações: ora o jovem leitor lê com o mesmo prazer e sem hierarquizar tanto obras literárias reconhecidas quanto *best-sellers* originados da literatura de reprodução e da paraliteratura; ora, ao contrário, numa vontade de afirmação identitária, distingue e separa os dois *corpora*, a ponto de se questionar, como o faz um professor da Academia de Rennes, sobre a existência de duas culturas.
>
> Entretanto, o que parece determinante e até mais importante que o pertencimento das obras a um corpus legítimo ou não é a relação com o texto, que se manifesta na leitura [...] (ROUXEL, 2013, p. 170)

Recorrendo a Cosson (2018, p. 47), temos que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico, mas compreendida enquanto sistema discursivo que é, exigindo, portanto, que a escola ofereça ao estudante uma formação crítica, que lhe permita o acesso ao sistema polissêmico que constitui a literatura. Além disso, Cosson (2018) ressalta que é necessário a escola promover o diálogo entre a literatura e outras artes, bem como promover a formação de comunidades de leitores. Nesse processo, a atuação do professor torna-se essencial e cumpri uma dupla mediação: a que diz respeito ao acesso a textos clássicos e a que se refere ao desenvolvimento do olhar crítico. Assim, Cosson (2016) alerta para a importância daconsolidação da prática de leitura na escola, visto que, quando esporádica ou sem a orientação de uma proposta didática consistente, esta não garante ao estudante a formação de estratégias para o letramento literário: "A literatura constitui prática e discurso e deve ser compreendida criticamente pelo estudante e fortalecida pelo professor, fazendo com que aqueles não sejam apenas consumidores" (COSSON, 2016, p. 47).

Letrar-se para a literatura envolve a explanação de informações, de contextos e de usos criativos da linguagem, o que, sob a orientação docente, interfere positivamente na formação do estudante enquanto leitor de textos literários.O letramento literário funciona como um processo

de apropriação da literatura enquanto linguagem, segundo esclarece Cosson (2016). Nesse perspectiva, o autor explica que *processo* é um ato contínuo, o que, no letramento para a literatura, representa as práticas de leitura iniciadasna infância, com as cantigas de ninar, e se estende até a vida adulta, com os romances, por exemplo. E *apropriação*, por sua vez, significa fazer com que algo se torne próprio a alguém, que lhe pertença.

O viés de letramento desenvolvido por Cosson (2016; 2018) está fundamentado na formação de círculos de leitura e visa ao compartilhamento do texto e das percepções dos leitores a seu respeito, estendendo-se para o contexto escolar enquanto espaço propício e essencial para tal prática. Assim, "um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim" (COSSON, 2016, p. 158).

4. Distinções: produzir texto não é redigir texto

Escrever textos vai além da escrita com finalidade em si mesma, não bastando o acumulado de palavras, organizadas coesiva e coerentemente em uma página. Essa é uma atividade que visa ao exterior do papel, que necessita de interlocução, passando pelo processo de criação e de recriação. Escrever é uma atividade de produção e está cingida pela intervenção subjetiva de quem a realiza, sendo, por isso, marcada pela singularidade.

João Wanderley Geraldi (1987), em *O texto na sala de aula*, traz uma distinção entre redação escolar e produção de texto. Conforme o autor, a primeira se concentra em exercícios meramente gramaticais de escrita por si mesma, para a qual a interlocução se encerra na figura do professor – um verificador do cumprimento da tarefa escolar –, dispensando o processo criativo, pelo qual se interessa a produção de texto. Sírio Possenti, em *Discurso, Estilo e Subjetividade* (1988), e em *Aprender a escrever (re) escrevendo* (2005), discorre sobre atividades de escrita comprometidas com o sentido, para as quais o estudante vale-se da reescrita e segue a tradição das normas – mas sem perder de vistas as marcas de autoria.

Em *Indícios de autoria*, Possenti (2002) também discute a noção de criação à qual a produção textual remete, relacionando estilo, singularidade e autoria nas situações de escrita: "é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade,

que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita – com a questão do estilo [...]" (POSSENTI, 2002, p. 108).

Recorrendo a Guedes (2009), é possível localizar um trajeto da escrita escolar, o qual percorre pelos conceitos de composição, redação e produção de texto, trazendo não só uma perspectiva histórica como também teórica para tal distinção. Ambas as concepções designam o mesmo fenômeno, escrever textos, mas, distinguem-se "por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social" (GUEDES, 2009, p. 88).

Dessa forma, tem-se *composição*, *redação* e *produção de texto.* A primeira é a mais antigaestá vinculada à teoria que embasa a gramática tradicional, tendo a linguagem como instrumento de organização e expressão do pensamento dentro dos princípios da lógica formal e, portanto, de uma visão elitista: "Interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado" (GUEDES, p. 88). A segunda, a *redação,*consolidada dos anos 1950 aos anos 1970, quando começa a findar, compreende a linguagem como um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, como também esclarece Guedes (2009, p. 89). Já a última, *produção de texto,*é entendida por Guedes (2009) como uma ação entre outras, um trabalho entre outros, não um dom especial: "não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem redigir, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado de natureza com vistas a um interesse humano" (GUEDES, 2009, p. 90). Na escrita enquanto produção de texto, é possível inferir as dimensões humanas da diversidade, da criação e da interatividade:

> [...] composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. Redação pressupõe leitores que vão executar os comandos os comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (GUEDES, 2009, p. 90)

Dentre essas distinções, é importante ressaltar que a escrita sob a concepção de*produção de texto* ganha realce porque pressupõe o diálogo entre aquele que escreve eaquele que lê, traçando uma interação entre as figuras do autor e do leitor, dando a esteo papel de interlocutor: aquele

que gostará ou não do texto lido e projetará nas palavras as suas percepções, sentidos, imagens e confrontos de ideias.

5. Ações letradas no ensino de Literatura

Adotando a perspectiva de que a escrita escolar deve se caracterizar como atividade de produção textual, e não de redação, conforme abordagens de Possenti (1988; 2002; 2005), Geraldi (1987) e Guedes (2009), temos, no trabalho intitulado *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, um exemplode escrita que ultrapassa as margens dos treinos gramaticais e configura-se como uma atividade de produção.

Essa tarefa, que consistiu na produção de livros artesanais utilizando recursos verbais e não verbais (Fig. 1), resultou textos cujas narrativas articularam elementos contemporâneos e medievais. Para alcançar esse resultado, a proposta de escrita foi construída a partir de considerações sobre os estudos de literatura portuguesa medieval, Trovadorismo. Além de cumprir a função de avaliação escolar, passando pelo crivo de um professor, o trabalho culminouna exposição do acervo produzido. Com essa etapa, a escrita dos estudantes cumpriu uma importante etapa: manter interlocução com leitores reais,não se reduzindo a um leitor artificial, o professor. A natureza dessa artificialidade se dá pelo papel ocupado pelo professor nesse processo, cabendo a ele muito maisa função de revisor do que de leitor do texto: a leitura do professor visa a uma correção do texto, não a um confronto de gosto e de prazer com o texto.

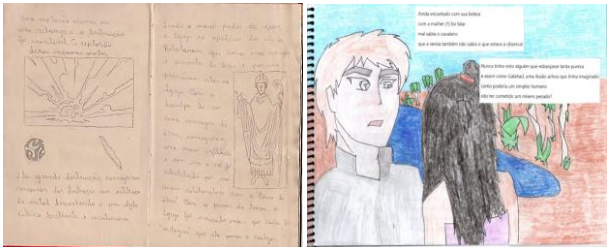
Fig. 1: Alguns exemplares de livros produzidos pelos estudantes na disciplina Língua Portuguesa.

Fonte: Arquivo da escola.

O trabalho desenvolvido privilegiou o texto narrativo e o uso de

elementos verbais e não verbais, conforme ilustra a Fig. 1, que contém sete exemplares dos livros produzidos pelos estudantes. Por conta desse critério, ao pensar na produção de textos que estamos referenciando, devemos pensar nesta como uma composição mista, que contempla a elaboração tanto empalavras quanto em imagens (Fig. 2).

Fig. 2: À esquerda, o livro *Liberdade em sacrifício;* à direita, o livro *Galahad e Iara*.



Fonte: Livros *Liberdade em sacrifício* e *Galahad e Iara.*

Em *Liberdade em sacrifício,* o grupo de autores, formado por quatro alunos, traz uma narrativa de aventura e de mistério, motivada pelo aparecimento de um "objeto cúbico brilhante" que aparece no Reino de Lions após uma explosão. Há um contexto medieval, no qual a Igreja detinha todo poder e "se apoderou dos objetos", aumentando seu domínio:

> No Reino de Lions, em uma noite estrelada algo avassalador e inesperado iria acontecer.
> Uma explosão aconteceu em um vilarejo e a destruição foi inevitável. A explosão deixou inúmeros mortos.
> Da grande destruição, conseguiram recuperar dos destroços um estilhaço de metal desconhecido e um objeto cúbico brilhante e misterioso.
> Sendo o maior poder da época, a Igreja se apoderou dos objetos. Relataram que seria uma mensagem e presentes de Deus e por isso precisavam estar na Igreja. Com a desculpa de ser uma mensagem de Deus, conseguiram uma maior influência e com isso o rei foi substituído por um mais colaborativo com a 'Casa de Deus'.
> [...]
> Dez anos depois, outra explosão aconteceu no mesmo lugar, agora vazio. Com isso, surge Nox com seu enorme robô, um relógio com pernas para se locomover. Nox não sabia onde ou quando estava, mas percebeu que lhe faltava algo.
> [...]
> (Livro *Liberdade em sacrifício*, dos alunos J.P., A.N., C.R. e J.V.)

Em uma narrativa que une elementos futurísticos, como robôs, e medievais, como cavaleiros e dragões, a trama segue promovendo o que

Cosson (2016) chama de apropriação literária. Os alunos-autores não se limitam aos mecanismos de redação, mas atuam em um processo criativo (GERALDI, 1987), trazendo textos marcados pela singularidade. Isso pode ser observado na escolha vocabular dos autores, que, com uma linguagem simples e coloquial, como na expressão "com a desculpa de", remontam, a seu jeito, o contexto da Idade Média: "Com a desculpa de ser uma mensagem de Deus, conseguiram uma maior influência e com isso o rei foi substituído por um mais colaborativo com a 'Casa de Deus'".

Mantendo o fluxo da narrativa, o livro *Galahad e Iara*, adota os versos e une o contexto da Europa medieval – "Lancelot", "cavaleiro", "Santo Graal", "espada" – ao do folclore brasileiro – "nova terra", "Brasil", "Iara". É construída uma narrativa de aventura comprometida tanto com o efeito do texto sobre o leitor – exploração de rimas e ritmo – quanto com o sentido do texto (POSSENTI, 1988):

> Este nobre cavaleiro, herdeiro de Lancelot
> foi nomeado Galahad
> Era o mais puro entre todos
> comparado até mesmo com uma divindade
>
> Na busca do Santo Graal
> em uma missão partiria
> um objeto mágico
> o qual só o legítimo o encontraria
>
> Após muita procura
> o cálice ele encontraria
> mal sabia que ao tocá-lo
> a outro lugar ele o levaria
>
> Ao pisar em uma terra
> percebeu que estava em um lugar hostil
> um lugar que nunca esteve
> que futuramente seria chamado: Brasil
>
> Somente com uma espada
> A nova terra foi desbravar
> Por lá não havia nenhum castelo
> Muito menos aldeões a cultivar.
> [...]
> (Livro *Galahad e Iara*, dos alunos V.N, J.M. e G.R.)

A relação entre estilo, singularidade e autoria estabelecidos por Possenti (2002) pode ser identificada na produção textual intitulada *Encanto digital*, de um grupo de alunas, pela identificação deste com uma

temáticacontemporânea, o empoderamento feminino. Visto que o diálogo da narrativa com a contemporaneidade não recebeu uma delimitação temática, as autoras tiveram liberdade para atuar subjetivamente nessa escolha, optando por um assunto que certamente lhes despertou interesse, o protagonismo feminino.

Apresento-lhes uma história de uma princesa com uma mareada trajetória, casar-se não queria, pra sempre livre seria.

Entretanto, seu pai, Rei Ricardo II, do reino de Wessex, por uma aliança política, ofereceu a mão de sua filha Bettina para casamento ao reino de Nortumbria. [...] Bettina logo recusa a decisão de seu pai ao ouvir a palavra casamento. [...] seu pai vai a uma feiticeira, que não era muito bem falada na região, e pede para ela fazer um forte feitiço do amor para que Bettina se apaixone pelo príncipe [...] Depois de tudo que ela tinha visto no telefone [pensamentos feministas], recusa-se a casar com um príncipe estranho só para governar.

Uma noite antes do casamento, Bettina resolveu embebedar seu pai e o obriga a assinar um decreto passando o reino para a princesa.

Bettina, então, torna-se rainha e dispensa o príncipe, governando Wessex com justiça entre os sexos.

Bom, meus amigos, essa foi uma história diferente do clichê "FELIZES PARA SEMPRE". Digamos que essa história tenha sido: "EMPODERADA PARA SEMPRE"

Fonte: Livro *Encanto digital*, das alunas B. F., N. S., L. K. e T. R.

Ainda em *Encanto digital,* é possível destacar marcas deuma escrita pessoal e atual a partir da escolha vocabular que refletiu a linguagem cotidiana: "mareada trajetória", "bem falada", "diferente do clichê" e "empoderada".

6. Considerações finais

Quando a escrita escolar está subordinada e restrita às circunstâncias de registro de respostas para questões de interpretação e de treino dos gêneros discursivos, ela não cumpre o papel de interlocução com um leitor real e tem como único destinatário o professor, o qual se configura como avaliador, e não como leitor do texto. Assim,a escrita emerge com a finalidade de ser aferida e, posteriormente, descartada ou arquivada nos cadernos ou nas folhas de redação.

A adoção de propostas que tragam uma finalidade concreta para as atividades de escrita é essencial para quebrar aartificialização da escri-

ta cujo objetivo se reduz à correção gramatical. Entre as razões que podem ser relacionadas, está a urgência na atualização do conceito de escrita, adequando-o ao proposto por Guedes (2009), Possenti (1988; 2002; 2005) e Geraldi (1987), tomando-a como produção textual, ou seja, uma atividade que tem em vista a interação com leitores.

Vincular a produção escrita às aulas de leitura e de literatura não significa eliminar a correção gramatical dos textos e a revisão da escrita, mas trazer ao estudante o papel de autor, de quem exercita a criação e articula a linguagem com a intenção de construir efeitos sobre quem lerá o texto.

Nos livros produzidos na atividade didática *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, foi possível observar que a produção textual vinculada aos estudos literários cumpriu o papel de ação letrada para a apropriação da linguagem literária. Nela, foi oferecida ao estudante a oportunidade de experiência literária, tanto na perspectiva de leitor quanto na de autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual*: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XX*I. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Indícios de autoria. In: *Perspectiva*, v. 20, n. 1.jan.-jun. 2002. p. 105-24.

_____. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. CEFIEL-IEL: Campinas, 2005.

_____. Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Notas sobre a questão da autoria. In: *Matraga*, v. 20, n. 32. jan.-jun., 2013. p. 239-50.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, 2013. p. 165-189.

ACONTECIMENTO E UMA ANÁLISE DE DUAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS DA NATURA

Klédina de Lima Ximenes (UEMS)
klelx@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
chaves.aline@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar duas campanhas publicitárias da empresa de produtos cosméticos *Natura*[74]. A pesquisa está respaldada na teoria da análise do discurso francesa, em torno dos conceitos de discurso, acontecimento discursivo e memória discursiva. O interesse peloobjeto se justifica pela influência do discurso publicitáriona construção de representações compartilhadas do público consumidor, desse modo buscando cada vez mais aproximar-se do público-alvo por meio deuma linguagem que se adapta aos acontecimentosimediatos e históricos. O *corpus* selecionado compõe-se de dois anúncios publicitáriosde um creme da marca, em formato audiovisual, veiculados no canal de televisão Globo, nos anos de 2015 e 2019. As propagandas constroem uma certa imagem da mulher para produzir um efeito persuasivo junto às interlocutoras. As análises mostram que os acontecimentos históricos inscrevem-se na memória, contribuindo para construir representações sociais.

Palavras-chave:
Memória. Acontecimento discursivo. Discurso publicitário. Análise do discurso.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objet l'analyse de deux campagnes publicitaires de l'entreprise brésilienne de produits cosmétiques Natura. La recherche est assise sur l'analyse du discours française, autour des concepts de discours, événement discursif et mémoire discursive. L'intérêt porté pour cet objet s'explique par l'influence du discours publicitaire dans la construction de représentations partagées concernant le public consommateur, cherchant ainsi à s'approcher du public-cible à travers un langage qui s'adapte aux événements immédiats et historiques. Le corpus d'analyse se compose de deux annonces publicitaires pour une crème de la marque, en format audiovisuel, véhiculées sur la chaîne de télévision Globo en 2015 et 2019. Les publicités construisent une certaine image de la femme pour produire un effet persuasif auprès des interlocutrices. Les analyses indiquent que les événements historiques s'inscrivent dans la mémoire, contribuant ainsi à construire des représentations sociales.

Mots-clés:
Analyse du discours. Mémoire. discours publicitaire. Événement discursif.

[74] A Natura é uma das maiores empresas de cosméticos brasileira. A empresa existe desde 1969 e foi fundada em São Paulo-SP.

1. Introdução

As publicidades veiculadas na televisão, principalmente as de produtos de cosméticos, são muito frequentes. Sabe-se que elas têm por objetivo persuadir seus consumidores à compra de determinado produto. Desta forma, o criador do anúncio deve fazer o possível para aproximar-se de seu público-alvo. Nas campanhas analisadas neste artigo, o público-alvo são as mulheres, pois o produto anunciado é um creme corporal feminino.

Nessa busca de aproximação com seu público consumidor, é possível afirmar que as campanhas publicitárias devem inspirar-se nos acontecimentos do momento e nosvalores e desejos do público. As campanhas publicitárias são capazes de 'moldar' o pensamento dos seus consumidores construindo um padrão de beleza que deve ser seguido. Considera-se então, nesse artigo, a propaganda como um acontecimento discursivo.

É importante ressaltar que este trabalho está voltado para uma análise do discurso publicitário, a partir dos conceitos de discurso, acontecimento,memória e formação discursiva, entre outros que se fazem pertinentes.

Procura-se analisar como o acontecimento discursivo inscreve-se na memória dos sujeitos e écapaz de regular ou desregular um discurso preestabelecido, fazendo com que o sujeito seja interpelado por uma nova formação ideológica e, por extensão, discursiva.

2. Objeto de análise

As propagandas escolhidas sãocampanhas publicitárias de cremes corporais. A primeira foi transmitida na televisão aberta em 2015, quando o creme foi lançado, e mostrauma mulher passando o creme pelo corpo de uma forma delicada, com uma trilha sonora que exalta a mulher feminina, elegante, que tem cuidados e que ama o seu corpo. Ao final, aparece a mulher com um vestido de cetim eum homem que a abraça e a beija. É possível perceber que a propaganda retrata uma situação em que a mulher estáse arrumando para sair com o homem.

A segunda propaganda foi transmitida em 2019, no mesmo canal de televisão. Nela, aparecem várias mulheres jogando fora algumas etiquetas que estão coladas em seus corpos. Nos rótulos estão escritas pala-

vras como ‘tímida’, ‘princesinha’ e ‘frágil’. As mulheres da campanha são diferentes umas das outras e estão em contextos diferentes. Uma delas está levantando um pneu de caminhão, outra parece estar indo para a praia e a outra está em um vestiário. Após esta cena,aparecem rótulos que remetem aos tipos de pele, como ‘oleosa’, ‘seca’, ‘normal’ e uma narração explicando que o creme se adapta ao que a pele de cada mulher necessita.

As campanhas foram escolhidas devido ao contraste de efeito de sentido que cada uma delas é capaz de provocar no leitor desde a primeira leitura, assim comopela diferença temporal e pela relevância da marca Natura.

3. Fundamentação teórica

Considera-se, neste trabalho, as campanhas publicitárias como um acontecimento discursivo. Segundo Pêcheux (1999), um acontecimento não para de produzir sentidos. Sempre quando se tem um acontecimento novo, tem-se um sentido novo. Ainda segundo Pêcheux, há duas formas de um acontecimento inscrever-se na memória, o que o teórico chama de “dupla forma limite” (PÊCHEUX, 1999):

- O acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever;
- O acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido. (PÊCHEUX, 1999, p. 50)

É importante ressaltar que, em Análise do discurso, a memória não é individual. Sobre a memória, Pêcheuxafirmaque esta:

> [...] deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista de “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados de memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (PECHÊUX, 1999, p. 50)

Quando se trata do objeto de análise deste artigo, é possível afirmar que as propagandas são acontecimentos que inscrevem-se na memória dos sujeitos dessas duas formas. Sobre memória discursiva, encontramos em *Papel da memória* (1999), a seguinte afirmação:

> A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como um acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PECHÊUX, 1999, p. 52)

Desta forma, um acontecimento inscreve-se na memória e a cada novo texto lido, essas memórias vão sendo reativadas, é aí que se encontram os implícitos nos textos.

Pêcheuxtambém evoca a repetição e a paráfrase. Essas são algumas das modalidades responsáveis pela regulação e a desregulação da memória. Sobre isso, Pêcheux (*Apud* ACHARD, 1999) afirma:

> [...] haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma "regularização" se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase. (PECHÊUX, 1999, p. 52)

De modo mais objetivo e, e em relação ao corpus analisado, vemos que as propagandas são repetidas diariamente na televisão, rádios e outros suportesmidiáticos. Essa repetição da informação inscreve-se na memória dos sujeitos formando um conceito preestabelecido sobre tal produto. Retoma-se aqui o que foi dito anteriormente: as propagandas são capazes de "moldar" o pensamento de seus consumidores em relação aos produtos da marca e ao padrão de beleza socialmente estabelecido.

Porém, essa regularização não é estável, ela pode ruir a cada novo acontecimento. Esse acontecimento irá se inscrever na memória dos sujeitos, transformando o preestabelecido: "Um acontecimento discursivo pode desmanchar essa 'regularização' e produzir, retrospectivamente uma outra série sob a primeira." (ORLANDI, 1999, p. 52). Desta forma, uma nova propaganda, com efeitos de sentidos diferentes da primeira, pode produzir um jogo de força na memória do sujeito, desmanchando os preestabelecidos. Segundo Citelli (2002),

> [...]pode-se se produzir um anúncio aparentemente rompedor de certas normas preestabelecidas, causando um forte impacto no receptor através de mecanismos de "estranhamento", "situações incômodas", que levam, muitas vezes, à indagação ou à pura indignação. (CITELLI, p. 42)

Partimos desse pressuposto para analisar as campanhas publicitárias a seguir.

4. Análise ilustrativa das campanhas publicitárias

a. Campanha/Texto 1

A primeira campanha foi lançada em agosto de 2015. Foi veiculada nos intervalos da programação da Rede Globo de Televisão. Ela encontra-se em domínio público nos arquivos da emissora. A seguir, tem-se a transcrição do filme e a respectiva análise:

Propaganda/Filme 1

Transcrição

Título: Natura Tododia Amo

Música: Descrição: Música lenta com um ritmo calmo e suave.

Letra: Eu te amo então te dou um trato. Te amo então te dou um tempo. Eu te amo e nunca me arrependo. Te amo e sempre me arrepio. Amo minha pele e tudo que ela sente. Amo porque a pele não mente.

Narração: Novo Natura Tododia Framboesa e Pimenta Rosa. Ultra Hidratação com Nutrição.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=2G7A-MJBrNM

Considerando o filme/campanha como um todo significativo podemos perceber que o título, as imagens e a música significam. O título da campanha, "Amo", refere-se ao amor que a mulher sente porsua pele, o quese comprova no vídeo, pois há uma delicadeza da mulher ao passar o creme porseu corpo, de forma suave.

Outra característica é a letra da música. Por ser uma música lenta e suave, ela revela uma certa pureza e fragilidade da mulher. O ritmo da música causa uma sensualidade e representa uma mulher sensível e recatada. A letra da música refere-se a um sentimento amoroso que a mulher tem pelo seu corpo e sua pele. A palavra "arrepio", presente na música, revela uma mulher vulnerável.

Ao final, temos uma presença masculina no filme. O homemaparece atrás da mulher, acariciando-a. Esse gesto revela um certo romance; é possível inferir que durante todo o filme a mulher estivera tomando banho e passando creme para agradar o homem. Nesta cena, a protagonistausa um vestido de seda. O tecido do vestido macio também provoca um

efeito de sentido de delicadeza da mulher e de sua pele.

A partir dessas características, temos a propaganda como um todo. No contexto de 2015, por meio de pesquisas em campanhas de outras marcas, é possível perceber que a maioria das propagandas de cosméticos representava o mesmo estereótipo de mulher. Esse estereótipo tem razões históricas muito profundas, porém, este não é o objetivo deste trabalho, que se propõea analisar como essas características são repetidas diariamente nos intervalos da programação da televisão, e reproduzem a ideologia dos sujeitos em relação à figura feminina.

b. Campanha/Texto 2

A segunda propaganda foi lançada em agosto de 2019. Foiamplamenteveiculada nos intervalos da programação da Rede Globo, e também encontra-se em domínio público nos arquivos da emissora e na página da Natura no *Youtube*.

Propaganda 2

Transcrição

Título: Natura Tododia: Rótulos

Música: Batidas fortes no começo e, à medida que os rótulos são retirados, o ritmo se torna mais agitado.

Rótulos: Tímida, Princesinha, Frágil, Oleosa, Seca, Normal

Narração: Rótulos não me servem, porque eu não sou uma só, mudo o tempo todo, como a minha pele. Ela tem microrganismos vivos que reagem a tudo que acontece comigo. Natura Todo Dia sabe disso, e agora tem nutrição prebiótica, uma fórmula inteligente que se adapta ao que a minha pele precisa. Vista sua pele. Viva o seu corpo.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=WUyJ5Oc3pLM

O título da campanha, “Rótulos”, é um enunciado que causa um efeito de sentido junto ao leitor/telespectador. Essa palavra refere-se aos estereótipos que durante muitos anos estiveram associados às mulheres. Todos os detalhes do filme são importantes para a construção de um todo significativo na campanha.

A trilha sonora do filme causa certa tensão no início. As batidas e

os olhares das mulheres são muito representativos. Na medida em que a música vai aumentando de ritmo, o vídeo e as mulheres tambémse movimentam mais. Uma das interpretações possíveis para esta sequência de cenas é a representação da tristeza que por muitos anos as mulheres sofreram e ainda sofrem por serem rotuladas.

Esses rótulos são apresentados a partir dos adesivos colados na pele das protagonistas. Palavras como "tímida", "princesinha" e "frágil" estão colados em seus corpos e são descolados como uma forma de resistência aos estereótipos relacionados às mulheres. Após esta cena, as mesmas mulheres, antes tristes, começam a sorrir, a dançar e a se sentirem melhor. Isso demonstra uma luta das mulheres pela liberdade e, principalmente, contra os rótulos que as definem historicamente.

As cenas das mulheres também são passíveis de análise. A primeira mulher descola o rótulo "frágil" de sua pele e em seguida aparece praticando uma atividade física que exige força (levantando um pneu de caminhão).

A segunda mulher descola o adesivo "tímida", em seguida aparece tirando uma peça de roupa e fica apenas de biquíni, como se fosse para a praia. Vale ressaltar que essa segunda mulher possui características fora do padrão de beleza normalmente mostrado pela mídia.

A terceira mulher da propaganda descola de sua pele o adesivo"princesinha", em seguida aparece com piercing no nariz e pelos nas axilas, características que, historicamente, não são comuns em princesas. Essas características físicas também representam a luta das mulheres por liberdade, igualdade e equidade.

Após essa sequência de críticas à rotulação das mulheres, a propaganda segue para o objetivo principal, propagar a marca, desta forma, as mulheres aparecem descolando rótulos com características sobre a pele, como "oleosa", "seca" e "normal". Enquanto isso, a narradora explica sobre as características do creme corporal que está sendo lançado.

5. Acontecimento: uma leitura comparativa

As propagandas analisadas possuem características comuns. São do mesmo portador/marca de cosméticos, estão inseridas no mesmo gênero textual, qual seja, o anúncio publicitário, no mesmo suporte audiovisual, ambas possuem o mesmo tempo de vídeo (31s) e divulgam o

mesmo produto (creme corporal). O que diferencia as campanhas publicitárias é o momento histórico noqual estão inseridas, ou seja, as condição de produção das propagandas.

Na primeira propaganda, lançada em 2015, as campanhas publicitárias estavam menos voltadas pela temática da luta feminista. Buscavam divulgar o seu produto de forma simples e objetiva. Se pensarmos a propaganda como um acontecimento discursivo, podemos perceber que essas campanhas reforçam o olhar sobre a mulher como sendo frágil, delicada, sensível e vulnerável. A repetição, trabalhada na Análise do discurso, é uma das maneiras de regularizar na memória dos sujeitos uma ideia preestabelecida, neste caso, ideias sobre a características da mulher.

De acordo com uma matéria publicada pelo site Agência Brasil, 2015 foi um ano de protagonismo das mulheres. Neste ano, no Brasil, houve diversos movimentos feministas tanto nas ruas quando na internet. A partir desse ano, a visibilidade dos movimentos feministas aumentou consideravelmente.

Com todo esse avanço no meio feminista, houve uma necessidade das marcas apoiarem esses movimentos para se aproximarem de seu público-alvo. Diante disso, a marca Natura começou a se envolver mais com essas questões sociais. A empresa sempre buscou aproximar-se de seu público, mostrando-se a favor das lutas de classes. Segundo informações obtidas pelo site da empresa, em 2000 eles lançaram uma linha que incorpora ativos da biodiversidade brasileira à formulação de seus produtos, demonstrando preocupação com a natureza.

Em 2019, a campanha publicitária demonstra claramente sua ideologia em relação à luta feminina. Mais do que divulgar a marca, a Empresa divulga o rompimento de estereótipos femininos. Levando-se em consideração o alcance da campanha publicitária, observa-se que as propagandas, após serem repetidas diariamente, podem persuadiro seu público tanto para a compra dos produtos anunciados, quanto para a mensagem que a propaganda busca veicular.

Os efeitos de sentido das duas campanhas publicitárias marcam acontecimentos históricos discursivos que são significativos junto ao leitor.

6. Considerações finais

A análise do discursoestabelece um novo método de interpretação dos textos, calcado na relação entre língua, sujeito e ideologia.Por meio de seu dispositivo teórico e analítico, essa disciplina permite analisar textos de grande circulação social, como o discurso publicitário.

Neste artigo, analisamos dois filmes de campanhas publicitárias da marca de cosméticos brasileira Natura, emtemáticas ligadas à mulher. Como o texto publicitário pode trazer, no seu conjunto, diversos pontos de vista dos atores sociais e questões históricas, a perspectiva teórica da Análise do discurso francesa, centrada no acontecimento discursivo, dá conta de uma análise de tal natureza.

O estudo realizado possibilitou verificar e interpretar os efeitos de sentidos que podem ser produzidos no leitor/telespectador a partir do discurso das campanhas publicitárias. Nossa proposta leva em conta outros quesitos constitutivos nessa modalidade, quais sejam, a repetição e a regularização dos discursos no filme publicitário. Lembramos, ainda, que o discurso é efeito de sentido entre locutores, sempre aberto a novas possibilidades de significação e interpretação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-12/2015-o-ano-das-mulheres. Acesso em 18/10/2019.

Campanha Natura 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2G7A-MJBrNM. Acesso em: 13/10/2019.

Campanha Natura 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WUyJ5Oc3pLM. Acesso em: 13/10/2019

CHAVES, Aline Saddi. *Gêneros do discurso e memória*: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário. 2010. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 15. ed. 2002. Natura. Disponível em: https://www.natura.com.br/a-natura/nossa-historia. Acesso em 17/10/2019.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al*. (Org.)

Papel da memória. Trad. e Introd. de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ADAPTAÇÕES DE OBRAS LITERÁRIAS PARA O CINEMA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Raniere Nunes da Silva (UEMASUL)
rntj29@hotmail.com
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)
gilbertofreiredesantana@hotmail.com
Matheus Carvalho Lima (UEMASUL)
mc420089@gmail.com

RESUMO

Por meio da relação entre literatura e cinema é possível identificar formas de interação entre leitura e exibição. Em se tratando de adaptações fílmicas é possível identificar as rupturas que esse discurso provoca, ora pela cobrança da fidelidade ao texto escrito e ora pelo discurso da supremacia de uma arte em detrimento a outra. A partir dessa discussão, busca-se apontar de que forma as adaptações literárias para o cinema podem incentivar a leitura e contribuir para formação do leitor.

Palavras-chave:
Adaptação fílmica. Formação de leitores. Literatura e cinema

ABSTRACT

Through the relationship between literature and cinema, it is possible to identify forms of interaction between reading and exhibition. In the case of filmic adaptations, it is possible to identify the ruptures that this discourse causes, sometimes by demanding fidelity to the written text and sometimes by the discourse of the supremacy of one art over another. From this discussion, we seek to point out how literary adaptations for cinema can encourage reading and contribute to the formation of the reader.

Keywords:
Film adaptation. Reader training. Literature and cinema

1. Introdução

O ato de ler vai além de apenas decodificar códigos linguísticos, ele traz consigo a visão de mundo do autor, suas experiências culturais que posteriormente se reconfiguram com a realidade do leitor ao ter contato com sua obra. No campo da educação, as escolas ainda adotam como elemento tradicional para formação leitora dos alunos o uso de livros impressos.

A consagração do suporte livro no processo de aprendizagem em

nosso imaginário legitimou-se em detrimento de outros suportes como vídeo, *internet*, obras de arte, televisão e outras produções culturais. Assim, concebemos o texto escrito em destaque a outros formatos de leitura.

A partir da tríade obra literária, cinema e leitura surgem alguns questionamentos que são pertinentes para pensarmos até que ponto o uso dos filmes como recurso pedagógico e formativo contribui para formação do leitor sobretudo aquele que nunca teve contato com texto escrito adaptado. De que maneira as adaptações literárias para o cinema incentivam a leitura? E como essa convergência entre texto e imagem ressignificam o ato de ler?

Este estudo tem por objetivos discutir questões sobre adaptações de obras literárias e sua importância para formação do leitor; refletir sobre adaptação obras literárias para o cinema ressaltando comoos elementos encontrados na literatura dialogam com os elementos encontrados nos filmes; Discutir ainda como o ato de ler pode ser ressignificado a partir da imagem em movimento.

2. Literatura e cinema: um dialogismo possível

A leitura está ligada ao ser humano em suas variadas formas e contextos, Freire (2003) enfatiza que a leitura do mundo antecede da leitura da palavra ressaltando a importância do mundo, das pessoas, do cotidiano e de suas experiências. Dessa forma, algumas leituras precedem as outras mudando o significado para o leitor. Por meio da leitura, pode-se conhecer realidades antes distantes e apropriar-se de informações para enriquecer o nosso intelecto.

A pesquisa Retratos da Leitura[75] publicada no ano de 2016 mostra que os maiores incentivadores para formação de leitores são, por ordem de influência: em primeiro lugar a mãe, depois a escola, e na sequência o bibliotecário ou outro.

Guaranha (2007), relaciona a literatura com o cinema deixando claro como essa junção evoca a imaginação do leitor e desperta sensações semelhantes à do texto escrito:

[75] Essa pesquisa é idealizada pelo Instituto Pró-Livro. Sua primeira edição foi lançada em 2001 e é uma visão do mercado editorial brasileiro sobre o comportamento leitor.

> A sondagem psicológica que o discurso literário permite não é possível de ser traduzida em imagens concretas. Além disso, as viagens imaginárias propostas verbalmente por um romance consolidam-se, instantânea e gratuitamente, na imaginação do leitor. Entretanto, o cineasta dispõe de uma linguagem mista, pois serve-se da comunicação visual, a imagem em movimento e a montagem dessas imagens; da comunicação sonora, que se compõe não apenas da trilha musical, mas também dos ruídos incidentais, que ajudam a "comentar" as imagens; e da comunicação verbal, composta por textos falados e escritos. Além disso, a imagem é enriquecida por uma série de outros recursos e elementos que propõem um tipo de leitura. (GUARANHA, 2007, p. 26)

O filme por sua vez agrega variados elementos contribuindo para que o sujeito aguce de forma mais detalhada suas percepções utilizando-se de sons, música, interpretação das falas, imagens entre outros. Dentro dessa lógica García Canclini (2008, p. 24) ressalta "Os jovens adquirem nas telas extra-curriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta". O sujeito para García Canclini adquire uma outra postura frente a essa combinação de papéis permitindo com o que ele seja visto de várias formas e, consequentemente, se apropriando de mais conteúdos e conhecimento.

O diálogo entre cinema e adaptação de obras literárias tem se tornado cada vez mais frequente. Grandes produções cinematográficas dão vida ao que estava apenas no imaginário do leitor sobre as obras literárias de seu gosto.

Por muito tempo a literatura manteve-se isolada dentro do campo literário, quase não se percebia a sua relação com as demais manifestações artísticas, como afirma Figueiredo (2010). É a partir das adaptações fílmicas que esse cenário se modifica na história da arte, pois oportuniza a junção de duas artes distintas, mas que podem ser exploradas ainda mais quando se unem e produzem a obra fílmica. É notório que as experiências entre o ler e o assistir são distintas, entretanto, ambas são relevantes para o fazer artístico à medida que aproximam autores, artistas e público. Nas adaptações fílmicas, observa-se que as fronteiras entre literatura e cinema são diluídas, culminando na junção de duas artes que se completam nos textos e nas telas.

A experiência da leitura e do assistir, sem dúvidas, são distintas, sendo assim fica evidente as nuances entre ambas. Essa distinção se dá pela própria experiência conferida ao leitor do texto e ao leitor da imagem, que divergem no tempo, na interpretação, entre outros aspectos. Para tanto, é preciso que seja desmitificada a supremacia do texto escrito

em detrimento da obra fílmica, uma vez que todas têm a sua relevância no campo artístico e cultural. O texto escrito exige uma experiência ativa do leitor ao permitir que todas as cenas aconteçam no seu imaginário, como a descrição física dos personagens, o ambiente em que eles estão inseridos, seus movimentos, suas ações, todos esses acontecimentos ganham vida na mente do sujeito.Assim, as adaptações fílmicas ganham destaque ampliando as expectativas do leitor, aquele que consome a obra fílmica imbuído ou não pela obra literária.

Dentro dessa perceptiva de adaptação das obras literárias para o cinema muito se discute sobre até que ponto a narrativa ou o ponto de vista do autorcineasta dialogam entre si coroando ou não uma fidedignidade que hierarquiza o texto sobre a película. Stam (2006), esclarece que essa relação de inferioridade ou superioridade se dá por diversos preconceitos oriundos primeiramente de más adaptações e, por conseguinte pela especulação de alguns valores atribuídos ao texto escrito frente a obra adaptada. Nesse sentido Xavier (2003) diz:

> A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nele implicados, julgados em seu próprio direito. Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não tem exatamente e mesma sensibilidade e perspective, sendo, portento, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com o seu próprio contexto, inclusive atualizando a paute do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos. (XAVIER, 2003 p. 62)

Stam (2006), relaciona de modo igualitário tantos as obras literárias (texto escrito) quanto suas adaptações para o cinema e enfatiza que o texto escrito deixa lacunas em sua estrutura que são levadas em consideração nas adaptações fílmicas "As adaptações, neste sentido, exercem função complementar dessa lacuna proporcionada pela obra literária enquanto fonte, chamando a atenção para suas ausências estruturais".

A justa posição debatida por Robert Stam entre texto literário e adaptações são legitimadas pela interdisciplinaridade das mídias antes fronteiriças, estabelecendo que:

> Sob uma perspectiva cultural, a adaptação faz parte de um espectro de produções culturais niveladas e, de forma inédita, igualitárias. Dentro de um mundo extenso e inclusivo de imagens e simulações, a adaptação se torna apenas um outro texto, fazendo parte de um amplo contínuo discursivo. (STAM, 2006, p. 24)

Duarte (2002) afirma que o cinema como prática social é tão im-

portante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.

As narrativas dentro da obra literária e dentro da obra fílmica são pensadas para que o leitor posso reconhecer determinados eventos permitindo com que ele aguce sua percepção. Portanto, é importante que essa sequência narratológica seja discutida com a finalidade de reconhecer todo o plano da narrativa.

3. A narratologia fílmica e a literária

Filme e obra adaptada em sua estrutura possuem diversos pontos que conversam e que se contrapõem, esse movimento entre a visão do escritor e a visão do cineasta, diretor ou roteirista permite com que a narrativa de uma obra se desloque de um eixo para o outro levando em consideração questões sociais, políticas, alterando dessa forma a narrativa do filme em detrimento a obra escrita.

Um dos elementos comuns e fundamentais que ambos apresentam é que tanto o texto quanto o filme tratam da história de alguém (personagem). Essa história está centrada em um determinado momento e tempo, embora algumas questões sejam aparentes é necessário levar em consideração que tanto a obra escrita quanto a adaptada (filme), são artes distintas e por esse motivo possuem regras próprias que perpassam pela sua produção e recepção por parte do leitor / espectador e a identidade que cada uma possui.

Rosp (1962), ao analisar a narrativa que advém da obra literária e da obra fílmica enfatiza que ambas figuram ou não a imagem de um narrador, assim muitas vezes em um texto o narrador se evidencia e outras vezes esse mesmo narrador é desconhecido. No cinema essa semelhança se repete uma vez que a grande maioria dos filmes não possuem um narrador claro, e este posso ser assumir dois papeis ora como narrador-personagem, ora como narrador observador. Nesse aspecto tanto no cinema quanto na literatura o narrador pode ser ou autor ou o realizador da obra.

No cinema é possível constatar a existência do narrador implícito cinematográfico (aquele que lida diretamente com os elementos cinematográficos como som, imagem, figurino, montagem, cenário, excetuando a voz do personagem)enquanto que na obra escrita observa-se um narra-

dor implícito não cinematográfico (que é constituído a partir da voz do escritor do livro). Ainda sobre a relação da narrativa fílmica e da obra literária, Stam (2006), esclarece que as narrativas para o cinema se apoiam na ideia do tempo que é discutida dentro do romance, bem como a relação entre os eventos narrados e a sequência de fatos com que os mesmos ocorrem.

Genette (1995), aponta para três categorias principais de narrativas que são trabalhadas pelos narratologista do cinema: a ordem (se relaciona a sequência de determinado evento), a duração (determinar o tempo) e a frequência (a frequência com que determinado fato se mantém), outro aspecto trabalho nas narrativas são as analepses e as prolepses que Stam (2006, p. 37) enfatiza:

Analepses são ainda divididas em analepses externas (histórias em flashback que voltam para um tempo anterior ao começo da narrativa principal) e analepses internas (que começam num ponto dentro da narrativa principal). Alepses misturadas começam num ponto anterior, mas flexionam ou invadem o "presente" da narrativa principal.

A relação entre todos esses elementos define o ritmo da narração e como ela é trabalho dentro da literatura e dentro do cinema proporcionando ao leitor tanto do livro quanto o leitor / espectador da obra adaptada identifique e saiba se encontrar dentro do processo narrativo.

4. Considerações finais

Livros e filmes são obras artísticas e culturais que possuem uma significativa relevância em nossos dias, prova disso é que grande parte das obras literárias são adaptadas para o cinema. Isso se explica pelo viés mercadológico, mas também pela facilidade com que os filmes ganham grandes proporções atualmente.

Para formar leitores é preciso que um conjunto de atividades estejam envolvidas. Vivemos em uma sociedade em que o apego pelo livro impresso tem diminuído vertiginosamente, nesse contexto os filmes contribuem para fazer os leitores fílmicos conhecerem a obra literária, por uma perspectiva diferente e com uma narrativa que pode diferir ou não da obra original.

No ambiente educacional grande parte dos materiais para dar suporte a leitura são materiais impressos. A junção entre literatura e cinema

desperta no leitor uma outra maneira de ler, criando assim um tipo de leitor que ao mesmo tempo é também um espectador. Entender que o cinema ajuda nas questões relativas ao ensino cria um novo cenário para se trabalhar as obras adaptadas em sala de aula.

Dentro da lógica cultural, o cinema e a literatura apontam para a mesma direção, mesmo que cada uma das artes tenham seus métodos e narrativas próprias. Espera-se que este estudo possibilite a discussão sobre a equiparação entre literatura e cinema e proporcione um novo olhar frente a forma de contribuir para o capital intelectual dos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. *Narrativas migrantes*: literatura roteiro e cinema. Rio de Janeiro: Puc Rio: 7Letras, 2010.

García Canclini, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GENETTE, Gérard. *O discurso da narrativa*. Trad. de Fernando Cabral Martins. 3 ed. Lisboa: Veja, 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARANHA, Manoel Francisco. Literatura e Cinema: da palavra à imagem adaptação e recriação. In: HAFFLER, Angélica...[*et al*.]. *Cinema, Literatura e História*. V. 2. São Paulo: UNI ABC, 2007. p. 25-27.

INSTITUTO pró livro. *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LITERATURA encontros contemporâneos e cinema. In: ROSP, Rodrigo. *O narrador literário e cinematográfico em Manhatan, de Woody Allen*. Porto Alegre: Dublinense, 1969, p. 262-75

PELLEGRINI, Tânia *et al*. Televisão, Cinema e Literatura. In: XAVIER, Ismael. *Do texto ao filme*: a trama, a cena e a construção do olhar no ci-

nema. São Paulo: Senac São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação*: da fidelidade à intertextualidade. Santa Catarina: UFSC, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19.

ADAPTAÇÕES EM QUADRINHOS DE "PRIDE AND PREJUDICE", DE JANE AUSTEN: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA JOVENS LEITORES

Vitória Elizabete Gonçalo da Silva (UVA)
vitoriaelizabetegds@hotmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br

RESUMO

O objetivo do artigo é desenvolver uma leitura crítica de adaptações de clássicos da literatura inglesa, em especial, das Histórias em Quadrinhos em português (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016) e em inglês (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011), indicando conexões literárias e pedagógicas. O trabalho indaga, além de aspectos propriamente textuais da literatura adaptada, sobre especificidades ligadas à formação do jovem do leitor em diálogo ativo como o cânone literário ocidental, inclusive considerando as forças culturais e políticas que dão lastro e sustentação às adaptações como gênero discursivo. O *corpus* inicial da pesquisa foi formado por adaptações, em língua portuguesa e inglesa, de "Orgulho e preconceito" ["Pride and Prejudice", 1813], da escritora inglesa Jane Austen. Por fim, este trabalho, de natureza interdisciplinar, pretende articular estudos que interessam a áreas acadêmicas como Literatura, Cultura e Língua Inglesa, Literatura Ocidental e Letramento Literário com vistas ao empoderamento do leitor infantojuvenil, em espaços de escolarização.

Palavras-chave:
Letramento literário. Intermidialidade e semiótica. Conexões literárias e pedagógicas. Adaptações para HQ de "Pride and Prejudice" [1813].

ABSTRACT

The purpose of the article is to develop a critical reading of adaptations of classics of English literature, in particular, of the comic book in Portuguese (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016) and in English (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011), indicating some literary and pedagogical connections. This research approaches textual aspects of adapted literature and characteristics related to the formation of the young reader in active dialogue with the western literary canon, and also considering the cultural and political forces that give support to adaptations as a discursive genre. The initial corpus of this research was formed by adaptations of "Pride and Prejudice", in English and Portuguese language, written by the English writer Jane Austen. Finally, this interdisciplinary work aims to articulate different academic fields, such as British Literature and Culture, English language, Western literature and Literary Literacy, with the objective of empowering the young reader.

Keywords:
Literary literacy. Intermidiality and semiotic. Literary and educational connections. HQ adaptations of "Pride and Prejudice" [1813].

1. Considerações iniciais

As adaptações literárias encontram-se de tal modo em meio a uma série de disputas e contestações que, quando se pensa na viabilidade de sua presença no meio educacional, uma série de elementos se colocam, que vão da qualidade do texto adaptado a questões relativas ao mercado. Desde o princípio, em um trabalho com adaptações, é necessário haver um compromisso tanto com situação textual propriamente dita quanto com a inserção histórica e cultural das produções literárias e artísticas. Assim sendo, não se deve partir para as conexões pedagógicas sem uma cuidadosa investigação crítica prévia, considerando-se a complexidade do diálogo estabelecido com o texto-fonte, sobretudo quando se trata de clássicos da literatura do Ocidente, e aspectos da recepção dos textos canônicos no Brasil.

No ano de 2018, foi desenvolvido, no âmbito da Universidade Veiga de Almeida, *campus* Tijuca, Rio de Janeiro-RJ, extenso trabalho intitulado "Clássicos literários ingleses adaptados para jovens leitores no Brasil". Com base nele, conceitos e problemas diversos, no que tange ao processo de adaptação, condensação e tradução, foram abordados, tendo com objetivo último estabelecer critérios seguros para o desenvolvimento de práticas de letramento literário no contexto de aulas de literatura inglesa e de literatura universal, em diferentes níveis da Escola Básica. A prática adaptativa foi abordada com base em um corpus delimitado de obras que foram lidas criticamente em perspectiva sócio-histórica, de modo que dimensões linguístico-literárias, éticas e políticas da leitura literária pudessem ser abordadas em curso de Formação de Professores.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta os dados colhidos ao longo de uma das fases da pesquisa, especialmente dedicada a adaptações para HQ de "Pride and Prejudice" [1813], de Jane Austen [1775-1817], de modo a destacar elementos que podem colaborar com o empoderamento do leitor infantojuvenil, inserido-o em uma relação ativa de sentidos com o texto, com seus colegas e com a sociedade; portanto, complexificando as relações que literatura a escola podem estabelecer com o mundo circundante.

2. Obras clássicas em debate: conceitos preliminares

Para a elaboração de uma pesquisa que tem como base adaptações realizadas a partir da literatura canônica, tendo em vista práticas de leitu-

ra literária em sala de aula, convém esclarecer conceitos relevantes como "cânone", "literatura clássica" e "práticas de letramento literário". Sobre "cânone", esclarece Perrone-Moisés: "A palavra *cânone* vem do grego *Kanón,* através do latim *canon,* e significa 'regra'. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61).

De acordo com Curtius, a primeira seleção de livros anteriores foi feita por filósofos alexandrinos para estudo na escola de gramática, por obedecer a critérios de correção gramatical, e eram chamados de "os aceitos" (CURTIUS, 1957, p. 257-8 *apud* PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 62). A primeira vez que o termo foi relacionado a nomes de escritores foi no século IV. Posteriormente, Dante acrescentou autores gregos e árabes ao seu cânone (*Id*., *ibid*.). Assim, a formação do cânone moderno inicia-se no renascimento italiano e, em seguida, "irradia sobre a teoria francesa dos séculos XVI e XVII" (*Id*., *ibid*.). O cânone francês era mais fechado, devido à centralização acadêmica e o anseio de regulá-lo sistemicamente, segundo Perrone-Moisés. No século XVIII, na esteira de Kant, o juízo estético deixou de ser universal, o que oferece os contornos para a perspectiva moderna do cânone.

Perrone-Moisés revela que o epíteto "clássico" consiste em uma classificação dos cidadãos conforme a fortuna, tendo sido usado pela primeira vez em Roma, no século II, sendo que "os da primeira classe" seriam os chamados "clássicos" (*Id*., *ibid*.). Dessa forma, segundo ela, os autores "clássicos" são modelo supremo, "arquétipo de gosto", ideal máximo que "não pode ser representado por conceito, mas somente numa apresentação singular" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 63). Já no século XX, os escritores-críticos modernos realizavam suas seleções para definição de canônico baseando-se seu gosto estético em suas práticas pessoais. A preocupação pedagógica era fornecer aos mais jovens um currículo mínimo de leituras formadoras, ao lado de importantes listagens da antiguidade (*Id*., *ibid*.).

A origem desses conceitos nos faz compreender a reflexão levantada por Alexander a respeito de literatura ocidental que é apresentada como sendo aquela que é vista de longe por muitos, que não aborda as tradições e as línguas locais (ALEXANDER, 2012, p. 12). Tal concepção, segundo ele, foi causada a partir do movimento do Romantismo, que teria fatiado a literatura Ocidental em literaturas nacionais, de modo que as obras canônicas ocidentais passassem a serem vistas como pertencentes à outra nação. Disso decorreria o sentimento de "estar fora" da pró-

pria tradição. O estudioso comenta:

> De maneiras diversas, outros pensadores da literatura basearam as suas teorizações nessa mesma sensação de ver a literatura de longe, de se encontrar fora da própria tradição. Antônio Candido, partindo de uma abordagem coletivista e sociológica, postula um processo de Formação da Literatura Brasileira: um processo dialético, onde a tensão entre a tradição ocidental e as condições locais resulta numa síntese que supera tanto a imitação do estrangeiro quanto as limitações do nacionalismo. (ALEXANDER, 2012, p. 13)

Vemos que elementos levantados a respeito do conceito de cânone reforçam a ideia de que a literatura canônica e/ ou clássica não é para o/do povo, entretanto, apenas da/para a elite. Ou seja, não apenas nacionalmente como também socialmente a literatura é vista à distância. A respeito disso, Alexander apresenta a concepção de que "cânone é uma estrutura baseada na influência, e a canonicidade é definida pela capacidade de influenciar" (ALEXANDER, 2012, p. 154).

Dessa forma, podemos entender uma obra canônica como aquela que representou influência para determinado espaço ou período temporal. Além disso, há a necessidade de a literatura ser encarada de forma comparada, para que o jovem leitor se imagine parte da civilização ocidental, repensando as obras literárias de sua própria região (ALEXANDER, 2012, p. 276). Mais ainda, percebe-se a importância de se democratizar a literatura – como também todas as artes – no sentido de que aquilo que é prestigiado, o estudante da classe baixa também tem o direito de apreciar, de compreender, de apropriar. Essa democratização seria "empoderar" o leitor infantojuvenil brasileiro.

Convergindo com as reflexões de Alexander (2012), Zappone e Yamakawa (2013, p. 188) recupera os conceitos de "letramento literário vernacular" e de "letramento literário dominante", elaborados por Brian Street[76], tendo em vista o estímulo à aproximação do universo do estudante da Escola Básica. Rememorando, para Street, letramento vernacular implica práticas não formalizadas de leitura, muitas vezes consideradas ilegítimas; e letramento dominante seriam as leituras realizadas no contexto escolar, relacionadas à cultura letrada, aos letramentos institucionalizados e padronizados (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013). Os autores apontam que "a escola enfatiza um modelo em detrimento do outro,

[76] STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

desconsiderando heterogeneidade do ambiente, dos sujeitos e dos múltiplos letramentos [...]" (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 190), além de um ensino descontextualizado. Dessa forma, a escola, ao não considerar a complexidade da leitura hoje, acaba por provocar uma reação negativa dos estudantes em relação às práticas de leitura literária. Ao contrário, a escola poderia estimular um diálogo ativo e participativo entre o aluno e as obras canônicas, estimadas por seu cunho cultural e artístico, por meio da construção de novos sentidos, ao correlacionar nuances várias com textos literários pertencentes às culturas diversas dos estudantes, desconstruindo a concepção polarizada e os choques entre os letramentos (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 196).

De acordo com pesquisa realizada por Zappone e Yamakawa (2013, p. 191) com alunos do 1º ano do Ensino Médio de um colégio público de Maringá, Colégio Estadual Doutor Gastão Vidigal, foi constatado que 100% dos alunos participantes declaravam ler literatura em casa, principalmente literatura estrangeira de massa. Eles não encontravam na aula de literatura seus anseios e expectativas sanados. Mais ainda, em Ceccantini (2016), vemos dados de pesquisas das últimas décadas que revelam que o percentual de jovens leitores (população entre 11 a 17 anos) é, proporcionalmente, bastante superior ao da média do leitor brasileiro em geral (CECCANTINI, 2016, p. 85). Esses dados corroboram a pesquisa feita por Zappone e Yamakawa (2013), apontando-nos o fato de que é preciso pensar nas práticas de aula de incentivo à leitura – em nosso caso, na/da língua estrangeira – que crie pontes com outras culturas, com outras classes (seja de alta para baixa ou vice-versa), com outras gerações, com outras línguas e assim por diante.

Na tese de doutorado de Paula Renata de Araújo defendida na FFLCH-USP em 2017 (ARAÚJO, 2017), vemos que o surgimento da literatura infantojuvenil ocorre concomitantemente à adaptação de obras literárias para adultos, de prestígio reconhecido, com a obra "D. Quixote", tanto na Espanha quanto em Portugal e no Brasil. Ela mostra que uma boa adaptação não implica uma redução da obra original e, sim, conta com técnicas específicas de simplificação da linguagem e dos acontecimentos, contando com uma interação entre o leitor e a narrativa de forma que haja uma compreensão de acordo com o repertório linguístico e vocabular dele. A autora cita o exemplo de uma das primeiras adaptações de D. Quixote, intitulada "D. Quijote para el niños y pueblos", feita por

Fernando de Castro e publicado em 1856[77], a qual segue a premissa de que uma obra seria prestigiada se fosse acessível a todos – independentemente de diferenças de idade e de escolaridade –, ou seja, seria uma obra que todos tivessem o direito de ler (ARAÚJO, 2017).

Neste ponto, seria apropriado levantar questões específicas ao universo da adaptação, elaborando-a do ponto de vista dos recursos pedagógicos ali presentes e das possibilidades de aproximar a perspectiva vernacular e a perspectiva autônoma de letramento. Ao pesquisar múltiplas narrativas adaptadas, identificamos o gênero "história em quadrinhos" como um dos mais apropriados para uma adaptação de uma obra clássica hoje, principalmente considerando-se sua combinação de mídias e os recursos imagéticos que agregam a compreensão da narrativa em língua estrangeira, em nosso caso, o inglês. Ou seja, é um gênero híbrido por exemplificar três tipos de intermidialidade[78]. Nesse sentido, é oportuno tecer reflexões sobre o gênero, considerando-se sua historicidade e sua dialogicidade, para falar com Bakhtin (1992).

A origem das histórias em quadrinhos, segundo Lovreto (2011, p. 11), remontaria à pintura rupestre, pois a primeira forma de registro do ser humano seria a arte sequencial. Para ele, a origem das histórias em quadrinhos já revela o quanto ela está inserida no estímulo à leitura e o desenvolvimento de outras linguagens que vieram posteriormente. Ele destaca vários tipos de artes sequenciais ao longo da história e das culturas: hieróglifos egípcios, panos e desenhos da Via Sacra de Jesus, túmulos de reis na Idade Média, tapeçaria de Bayeux etc. E ainda declara que é "uma linguagem econômica e coloquial" (LOVRETO, 2011, p. 11.), cuja força visual vem ao encontro da necessidade de comunicação moderna.

Nesse sentido, a história em quadrinhos amplifica uma narrativa democrática, pois pode ser meio de comunicação em que analfabetos, surdos, crianças homens e/ou mulheres das cavernas podem entender. E, por isso, foi a linguagem escolhida por Jean-Charles Pellerin para popu-

[77] CERVANTES, M.. *El Quijote de los niños y para el pueblo*. Madrid: Imprenta de José Rodríguez. Adaptado por Fernando de Castro – 1856.

[78] O conceito de intermidialidade se refere a interação entre as mídias contendo 3 maneiras fundamentais elencadas por Cluver (2011): composição midiática texto (assimila formas expressivas de duas mídias distintas) transposição midiática (transferência de conteúdo de uma mídia a outra) e referência midiática (citação de uma mídia em outra , como uma pintura ser referenciada no cinema).

larizar histórias da revolução francesa, no período entre o século XVII e XVIII (LOVRETO, 2011, p. 11.). Mais ainda, Lovreto (2011) destaca que o precursor do gênero "quadrinhos" era professor, e esse fato contribuiu para a percepção da importância dos quadrinhos para o ensino.

Ao longo do tempo, o gênero sofreu inúmeras modificações, até chegar no que conhecemos hoje. O texto foi agregado às imagens sequenciais posteriormente, e, na época moderna, surgiram diversos personagens conhecidos por nós, alguns em âmbito brasileiro, outros em âmbito internacional, tais como os heróis dos EUA; "A Turma da Mônica", de Maurício de Souza; "O menino maluquinho", de Ziraldo, dentre outros. Assim sendo, Lovreto (2011) constatou que os quadrinhos formam uma linguagem da comunicação atual e, ao mesmo tempo, ancestral:

> [...] a origem da linguagem dos quadrinhos se confunde com a história da humanidade. É tão atual quanto os rabiscos feitos por aquele homem das cavernas. É nosso momento de criação. Como pequenos deuses dando vida ao nosso mundo. Com um papel e lápis podemos recriar o universo, assim como Da Vinci e os grandes inventores. (LOVRETO, 2011, p.14)

Em palestra disponível no *Youtube* (LOVRETO, 2016), Lovreto afirma que o uso de quadrinhos em sala de aula amplia as possibilidades de leitura do público jovem. Mesmo com o grande número de mídias tecnológicas, a leitura de texto no meio físico não perde sua importância. Segundo o autor, no Japão, são vendidos mais de 2.000.000 de mangás, mesmo esse sendo um lugar de referência em termos de desenvolvimento e acesso tecnológico (LOVRETO, 2016). Essa relevância já está comprovada por ser uma linguagem rica, uma vez que contém quadros, balões, desenhos, palavras, representação sonora por meio de onomatopeias, e tudo isso proporciona estímulo de jovens e crianças à leitura (LOVRETO, 2016; cf. em especial 4min e 31s iniciais). Inclusive, ele aponta que o fato de os HQ serem por meio impresso os torna ainda mais estimulante para o aprendizado, já que "a leitura em impressão ajuda na captação de informações em 30% a mais que a leitura em plataforma. E o visual trabalha a memória de forma efetiva" (LOVRETO, 2016; cf. em especial 4min e 31s iniciais; transcrição nossa). É uma linguagem que respeita o tempo de assimilação de cada um. O aluno pode dar voz aos personagens, interpretando-os como uma peça de teatro, pois há uma interação com a narrativa, mais do que num filme, conforme afirma Lovreto (2016).

3. Jane Austen: perspectivas críticas

Nesta fase do projeto, escolhemos focar a obra de Jane Austen, uma autora considerada canônica da literatura inglesa. Sua produção literária é vista como de grande relevância para práticas de letramento literário em disciplinas voltadas ao ensino de língua e literatura em escolas brasileiras, considerando-se a realidade da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Apesar de ser hoje uma das autoras inglesas mais aclamadas no mundo, Jane Austen apenas teve seu prestígio consolidado em 1923, após R. W. Chapman, um intelectual da cidade universitária de Oxford, preparar novas edições das obras dela. A partir de então, se iniciaram diferentes tipos de análises de seus livros, não mais baseados na afetividade dos leitores, porém, em métodos de filologia, história e crítica literária. Dessa forma, Chapman contribuiu para uma mudança de reputação da autora, que passou a ser vista como escritora de romances de alta arte, abrindo caminho para destaque cada vez maior na academia (BIAJOL, 2017, p. 4-5).

Antes disso, as obras de Jane Austen sofreram várias críticas, de diferentes naturezas, ao longo dos anos após a sua primeira publicação, de acordo com Biajol (2017, p. 4). Em suas primeiras críticas, foram conferidas às narrativas de Austen uma associação ao "mundo aristocrático conservador da Inglaterra regencial [...] símbolo de seu país", principalmente após o período de Guerra Mundial, como vemos a seguir:

> Durante décadas, os romances de Jane Austen foram comercializados de forma sentimental [...] e em muitas edições resumidas para leitura rápida, em especial na década de 1890. [...] No final da Primeira Guerra, porém, ela se transformou em símbolo de uma Inglaterra que quase deixou de existir por muito pouco, e precisava então ser restaurada, como uma relíquia de tempos passados. (BIAJOL, 2017, p. 4)

Mais ainda, Campos (2017) destacou que Jane Austen, além de descrever criticamente a sociedade inglesa, conseguiu aprimorar técnicas narrativas desenvolvidas, realizar aprofundamento psicológico de suas personagens e harmonizar fissuras do romance. Por essas razões, suas obras são extremamente importantes para a consolidação do gênero romancesco na Inglaterra (CAMPOS, 2017, p. 12). Assim, aos poucos cresceu a percepção de que Austen abrira novas perspectivas para o gênero juntamente com outros autores importantes, como Daniel Defoe, Samuel Richatdson e Herry Fielding, que apresentaram o romance de diferentes formas (WATT, 2010 *apud* CAMPOS, 2017, p. 11). Ela também

se destacou dos moldes de ficção de autoria feminina de sua época, que eram sobretudo ficção sentimental e gótica (CAMPOS, 2017, p. 14). E, até hoje, mais de 200 anos depois de sua primeira publicação, ainda cativa leitores de diversas idades.

Por essas razões, as obras de Jane Austen têm sido alvo de diferentes tipos de transposição midiática e adaptações, o que reforça sua relevância através dos tempos. Para Campos: "A importância de Jane Austen para a tradição literária deve-se a questões socioculturais e literárias discutidas em seus romances [...]" (CAMPOS, 2017, p. 11). Biajol, ainda, aponta associações das obras de Austen com questões políticas e culturais da época, como influência da Revolução Francesa e também como uma antecessora do movimento feminista ou, em outras palavras, por sua natureza "proto-feminista" (BIAJOL, 2017, p. 6-7).

De acordo com Harold Bloom, crítico estadunidense, os livros da romancista são dotados de uma "persuasividade" canônica, por apresentarem conteúdos envolventes e permitirem que o leitor seja inserido na obra (BLOOM, 1985, p. 246-7 apud ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 252). No entanto, Rosa, Vicentin, Campos e Abreu vão além, afirmando que:

> Jane Austen encontra-se em uma posição mais elevada dentro do campo literário mundial, já que suas obras são (re)lidas e adaptadas para o cinema, televisão e teatro, além de ter grupos inteiramente voltados para o estudo e a encenação de seus romances, de forma que o número de seus leitores tem crescido cada vez mais. (ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 252)

As autoras atribuem a difusão desses livros entre os leitores ao enredo fácil e sem digressões, narrativas sentimentais, abundância de diálogos e a crítica à sociedade da época (ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 253), em concordância com as críticas apontadas por Campos (2017) e Biajol (2017). Outro ponto interessante e cativante nas obras de Austen é a experiência adquirida e o amadurecimento das personagens ao final dos romances (ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 255).

Entretanto, dentre todas as suas obras, acabadas e inacabadas, tais como "Sense and sensibility" (1811), "Pride and prejudice" (1813), "Mansfield Park" (1814), "Emma" (1815), "The Northanger Abbey" (1817) e "Persuasion" (1817), "Sanditon" (1925) e "The Watsons" (1871), foi com o seu segundo romance, "Pride and Prejudice", publicado em 1814, que a autora obteve o maior número de publicações (ROSA;

VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 252.), destacando-se como o mais vendido de Jane Austen entre os anos 1813 e 1914. Isso pode ter ocorrido devido à fluidez do enredo (não haver digressões e descrições extensas), (ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 253).

Eusebe Girault, na coletânea "Revue des Romans", publicada em 1839, ao criticar "Pride and Prejudice", exalta o gosto literário de Austen, afirmando que ela "era propensa ao tipo mais requintado de literatura, o que possibilitou que ela aprendesse o chamado 'bom estilo'; e ainda afirma que o livro só é indicado para aqueles que anseiam por personagens inteligentes e diálogos astutos" (ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014, p. 254). Desse modo, é possível observar que, desde a publicação, o romance recebeu avaliação crítica positiva e se caracterizou por seu alto grau de comunicabilidade junto ao público leitor, seduzido pela prosa envolvente da autora.

4. Leitura de adaptações de pride and prejudice: o universo dos quadrinhos

Durante a fase de definição do clássico da literatura inglesa a ser trabalho em sala de aula, no âmbito da pesquisa, selecionaram-se, entre as adaptações, uma em inglês (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011) e outra traduzida para português (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), tendo como critério principal a adequação e a acessibilidade da obra "Pride and Prejudice" (2016) ao público de 8º ano do Ensino Fundamental II. A primeira obra selecionada faz parte da coletânea em HQ de Nancy Butler e Hugo Petrus (2011), da Marvel,[79] por ter um preço mais razoável considerando-se a realidade brasileira, ter um aspecto visual atrativo para o público e ser relativamente simples de obter, pois está em um volume único de *e-book* com as cinco HQs que compõem a coleção. Após o pagamento, já fica disponível imediatamente, evitando, dessa forma, problemas com entrega do produto. A respeito da opção em português, escolhemos o *graphic novel* de Ian Edington (2016)[80], pela edito-

[79] Adquirido através do site Amazon.com.br em 13 de abril de 2018 pelo valor de R$19,52 em formato e-book kindle. Indisponível no formato físico. Atualmente se encontra no valor de R$35,00 e pode ser acessado não só pelo aplicativo da Kindle, mas também pelo comiXology.

[80] Adquirido por meio do site Saraiva.com.br em 23 de julho de 2018 pelo valor de 24,90 em formato físico. Atualmente está indisponível no site da Saraiva, porém no site da

ra Nemo, disponível no site da Saraiva por preço também relativamente acessível, em formato físico. O pedido pode ser feito pelo site da Saraiva, mas a entrega é rápida e a retirada pode ser feita diretamente na loja escolhida.

Durante as férias de julho de 2018, realizou-se a leitura da obra integral "Pride and Prejudice" (AUSTEN, 2016), em formato *e-book* disponível no aplicativo da Editora Saraiva (LEV) e, concomitantemente, da adaptação em quadrinhos da Marvel, com a intenção de comparar o desenvolvimento das histórias em ambos as mídias, considerando-se os recursos utilizados para comprimir 500 páginas do original em 150 páginas da adaptação. Procurou-se responder às seguintes questões: quais aspectos foram ocultados, transpostos midiaticamente, reescritos etc.? No decorrer da realização, optou-se por uma leitura atenta apenas da obra original, frisando tópicos importantes para discussão, para o trabalho docente a ser desenvolvido no ambiente de escolarização. Houve, outrossim, uma tentativa de um diário de leitura para registro das experiências obtidas por meio da leitura da obra canônica e também de suas adaptações.

Após a leitura da obra original "Pride and Prejudice" (AUSTEN, 2016), buscou-se refletir sobre os pontos principais do enredo. Nesse processo, algumas questões podem ser destacadas, por exemplo: quais trechos podiam ser usados para fazer debates em sala (relações entre as transformações do cotidiano da época e do nosso)? Como desenvolver a competência comunicativa dos alunos atrelada à análise linguística e/ou semiótica? Nas adaptações, seria possível apontar trechos interessantes, engraçados e também trechos indispensáveis ao enredo da história?

Ao longo desse trabalho, também se buscaram referenciais teóricos, entre eles, artigos científicos, teses, dissertações e monografias que abordassem visão crítica dessa obra de Austen, de modo a proceder uma revisão mais vertical da literatura especializada. A partir disso, analisou-se a adaptação em português (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), observando quais aspectos foram ocultados da adaptação e quais foram transpostos midiaticamente, reescritos, semioticamente recriados etc. Antes de aprofundar a análise da versão em inglês da HQ escolhida, a qual seria mais desafiadora, debruçou-se, mais uma vez, sobre uma revisão bibliográfica direcionada à intermidialidade, com enfoque na linguagem

Amazon está disponível em e-book kindle por R$22,41 e, em formato físico, por R$ 29,88.

de quadrinhos. Após isso, aprofundou-se a análise do HQ em língua inglesa da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011).

A graphic novel "Orgulho e Preconceito" (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), em língua portuguesa, apresenta uma leitura fluida, corrida, que prima pela objetividade, sem divisão do texto em capítulos. Há enquadramentos com narração e imagens, e também há cenas que apresentam diálogos. Foi possível observar que, em muitas falas dessa versão traduzida para o português, há uma indefinição se a linguagem é predominantemente formal ou erudita ou se, de outro modo, os personagens seguem uma tendência mais informal/contemporânea, o que certamente afeta a identidade de seu estilo. Uma diferença muito destacável foi a exclusão da personagem Mary ao longo da narrativa. A personagem apenas aparece representada em duas ilustrações em toda adaptação, não tendo uma fala sequer ou comentários a respeito dela. Portanto, foi praticamente excluída. A exposição do perfil de Mary e de Sr. Collins como leitores nesse *graphic novel* (analisado na versão brasileira) (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), conforme apontado em análise feita por Campos (2017), foi totalmente ignorada para a comparação entre o perfil dos personagens Lizzie e Darcy.

Outro ponto de subtração desse *graphic novel* (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), sem nenhuma justificativa aparente foi a necessidade de uma releitura da carta da parte de Lizzie para que se acreditasse nas palavras de Darcy. Na adaptação (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), imediatamente após a leitura da carta, a opinião dela a respeito de Darcy muda. Tal modificação é compreendida como drástica, pois descaracteriza totalmente a crítica feita por Jane Austen a respeito do preconceito ao alterar-se a capacidade de julgamento de um texto/discurso nesse romance. Mesmo os autores da *graphic novel* serem reconhecidos por premiações, a adaptação apresentou falhas muito prejudiciais aos debates e reflexões pretendidos para o desenvolvimento de uma sequência didática a ser produzida como base para o trabalho de sala de aula. Além de não explorar os diversos recursos da linguagem HQ, limitaram-se a apresentar imagens enquadradas e texto (ora em narrativa, ora em diálogo dentro do balão convencional), não tendo, portanto, sido explorados os diversos tipos de requadro, de balão, de traçado e assim por diante. Observe o exemplo extraído da página 86 dessa *graphic novel* (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016):

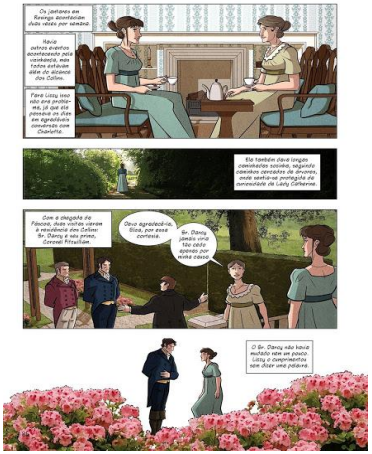


Figura 1: Página da graphic novel retirada de blog online (MEDEIROS, 2016).

A leitura dessa *graphic novel* (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016) trouxe uma curiosidade a respeito da semelhante representação das personagens Jane e Lizzy, loira e morena, respectivamente, tanto no filme de Joe Wright (2005) quanto no quadrinho da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011). Os traços atribuídos às feições de Lizzy da *graphic novel* sugerem uma certa indelicadeza e desfiguração, de modo a não apresentar a beleza selvagem que a personagem pedia.

O 1º quadrinho da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011) corresponde aos 12 primeiros capítulos da obra original. A adaptação da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011), diferentemente da feita pela editora Nemo (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016), é uma HQ, pois corresponde à publicação de mais de uma revista. Por sua vez, a adaptação da Editora Nemo é uma *graphic novel* (única revista), como se fosse um livro gráfico. A história de Austen é desmembrada pela Marvel em cinco revistas (hoje disponíveis em um único e-book).

A edição da Marvel, em inglês, faz bom uso da linguagem HQ, onomatopeias, palavras com função de imagem, recurso de foco, de *timing* e os diversos usos de enquadramento. Na capa das revistas, há pequenas manchetes em estilo de revista adolescente, que na realidade representam alguns pontos pertencentes à narrativa. Alguns são frases in-

terrogativas cujas respostas não fazem parte da história do quadrinho. No entanto, essas frases produzem nos leitores a curiosidade de compreender de que forma os temas levantados nas manchetes se darão na história (ver Figura 2). Esse elemento confere um efeito paródico à narrativa, da HQ em si. E, assim, funciona como estratégia de aproximação com um público adolescente contemporâneo. Tal elemento também pode ser usado como recurso de estímulo à leitura, à produção textual ou, ainda, com base para atividades aliadas ao desenvolvimento da oralidade.[81]

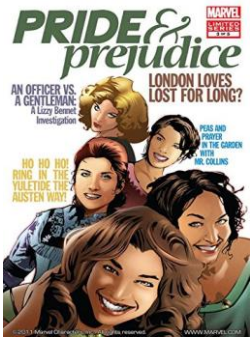


Figura 2: Capa do quadrinho 3 da coletânea de Austen, Buttler e Petrus (2011).

A linguagem e as situações da HQ em inglês são aqui sintetizadas e simplificadas. A parte visual é bem atrativa e sua apresentação inicial é didática por contextualizar o lugar e o período em que se passa a história. Dessa forma, pelo modo como a produção é organizada, com boa dinâmica entre elementos textuais e gráficos, ela pode ser empregada, de modo positivo, para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, ainda

[81] A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) indica que os estudantes devem "mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018). São cinco os eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural (BRASIL, 2018). É importante destacar que, no que se refere ao 8º ano do ensino fundamental, o eixo de leitura e o da dimensão intercultural indicam um trabalho com textos narrativos em língua inglesa, considerados patrimônios culturais, buscando a construção de repertório cultural por meio de contato com manifestações artísticas vinculadas à língua inglesa.

que seja em língua inglesa – o que poderia, em princípio, afastar o público-leitor brasileiro, devido a dificuldades esperadas de compreensão. O professor, em sala de aula, pode inicialmente construir um bom contexto motivacional, de modo a estimular que o estudante encampe a tarefa de leitura produtiva de adaptação de textos literários clássicos, o que tornaria as práticas de letramento ainda mais interessantes, tendo em vista o intenso diálogo com as semioses contemporâneas, presentes, com desenvoltura e expressividade, nas HQs.

5. Considerações finais

O trabalho de pesquisa realizado no âmbito do projeto de Iniciação Científica considerou a força de comunicação visual que estimula a leitura não só de palavras, mas também de diversos outros códigos, signos, bem como de relações entre eles, que exigem significação de referências a sons e movimentos, entonação e duração de fenômenos, dentre outros elementos. Uma arte sequencial, a narrativa gráfica compõe-se dos três tipos de intermidialidade: composição midiática, transposição midiática e referência midiática. Nesse sentido, possibilita o trabalho ampliado com as práticas de multiletramento em aulas de língua estrangeira, desenvolvendo novas perspectivas de leitura de obras canônicas adaptadas para o público infantojuvenil.

Especificamente, escolheu-se a adaptação de "Pride and Prejudice", romance originalmente produzido pela escritora inglesa Jane Austen, para os quadrinhos editados pela Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011). A forma como a HQ foi construída aponta para um trabalho que permite contemplar não apenas a habilidade de leitura em sentido estrito, mas também outras habilidades mais amplas, como leitura de mundo, pensamento reflexivo e interação com os colegas. Além disso, pode-se viajar por tempos outros, estabelecendo-se contato com elementos da sociedade inglesa do século XVIII-XIX. De acordo com Bakhtin (1992), é enquanto inscrito em um gênero do discurso, vinculado a certo campo da atividade humana, que o sujeito se apropria da linguagem e se constitui. Desta forma, o aluno pode construir dialogicamente sentidos múltiplos e, ainda, reescrever suas perspectivas do livro, pensando-se em nexos contemporâneos, de modo a inscrever-se ativamente na realidade circundante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTEN, Jane. *Pride and Prejudice*. [digital] Sweden: Wisehouse Classics, 2016. Versão e-book.

AUSTEN, Jane; BUTLER, Nancy; PETRUS, Hugo. *Pride and Prejudice* [Digital], MARVEL. Limited Series, v. 1-5, 2011. Versão e-book. Disponível em: https://www.amazon.com/Pride-Prejudice-Predjudice-Vol-ebook/dp/B00CKWNMM4/ref=tmm_kin_title_0?_encoding= UTF 8&qid=&sr=. Acesso em: 12 out. 2018.

AUSTEN, Jane; EDGINTON, Ian; DEAS, Robert. *Orgulho e Preconceito*, Nemo, 2016, v. 1.

ARAÚJO, Paula Renata de. Dom Quixote e o Jovem leitor: Estudo das adaptações da obra e sua recepção no âmbito escolar (Brasil e Espanha). Tese de doutorado . São Paulo: FFLCH-USP, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal*. Trad. DE Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BIAJOL, Maria Clara Pivato. Jane Austen ao longo do século XX: do conservadorismo político à crítica de gênero disfarçada. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS (ANAIS ELETRÔNICOS)*, Florianópolis, 2017.

BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental*: Os Livros e a Escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 abr. 2018.

CAMPOS, Priscila da silva. Concepções de leitura e de leitores *em Pride and Prejudice* e *Sense and Sensibility*. Dissertação (Dissertação em Letras). Santa Maria: UFSM, 2017.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILA, Zoara (Org). *Retratos da leitura no Brasil* 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. In: *PÓS*: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, V. 1, n. 2, p. 8-23, nov. 2011.

COMICSTORE. *Orgulho e Preconceito # 3 (de 5)*. Digital Comics Store

Shop. 2019. Disponível em: https://comicstore.marvel.com/Pride-Prejudice-3-of-5/digital-comic/12603. Acesso em: 30 jul.2019.

CURTIUS, E. R. Classicismo. In: *LITERATURA EUROPEIA E IDADE MÉDIA LATINA*. Trad. de Teodoro Cabral em colab, com Paulo Rónai. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do livro, 1. ed. 1957.

LOVETRO, José Alberto. *Origens das histórias em quadrinhos*. Salto para o futuro, História em Quadrinhos: Um recurso de Aprendizagem, versão *on-line* [pdf]. TV Escola. Ano XXI, boletim, p. 10-14, 01, abril 2011a. Disponível em https://www.moodlelivre.com.br/images/stories/pdf_ppt_Doc/181213historiaemquadrinhos.pdf. Acesso em: 28 ago.2018.

LOVETRO, José Alberto. *Quadrinhos levados a sério no ensino em sala de aula*: José Alberto Lovetro TEDxUnisinos. *On-line*. *Youtube* (14:46 min). Publicado em 29 jun. de 2016. Disponível em: https://youtu.be/Z1GC8NsF8Twacessado. Acesso em: 8 de jun. de 2018.

MEDEIROS, Diana. *Orgulho e preconceito de Jane Austen (em Hq)*: Ian Edington e Robert Deas@ Editora Nemo. Meu vício em livros. 18 jan. 16 [imagem]. Disponível em https://www.meuvicioemlivros.com/2016/01/pre-venda-orgulho-e-preconceito-de-jane.html. Acesso em: 29 de jul. 2019.

ROSA, Clarissa Resende; VICENTIN, Isabela Scarassati; CAMPOS, Isabella Maria Navarro Beneveni; ABREU, Márcia Azevedo de. A recepção e circulação dos romances de Jane Austen na Inglaterra, França e Brasil no período de 1811 a 1914. In: *Língua, Literatura e Ensino*, Unicamp, dez. v. 9, 2014. Disponível em http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/4562. Acessado em 23 jul.2018.

PERRONE-MOISÉS, L. O cânone dos escritores-críticos In: *ALTAS LITERATURAS*: Escolha e Valor na Obra Crítica de Escritores Modernos. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. [pdf]. Disponível em: https://iedamagri.files.wordpress.com/2018/04/perrone-moises-leyla-altas-literaturas.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

WRIGHT, Joe. *Pride and prejudice*. Direção. Reino Unido: UNIVERSAL. DVD (127 minutos), PAL, som, colorido, 2005.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yagashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento Dominante x letramento vernacular e suas implicações para o

ensino de literatura. In: *Revista Muitas Vozes*, Ponta Grossa, V. 2, n. 2, p. 185-98, 2013.

ALIENAÇÃO PARENTAL: ANÁLISE DA LINGUAGEM E CONSEQUÊNCIAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Raquel Veggi Moreira (UENF)
rveggi@yahoo.com.br
Juliana da Conceição Sampaio Lóss (UNIG)
ju.sampaio23@hotmail.com
Moyana Mariano Robles (UNIG)
moyanarobles@hotmail.com

RESUMO

Alienação Parental é um problema grave que afeta crianças e adolescentes, induzida pelos genitores ou por um deles, sendo considerada uma interferência problemática para as pessoas que passam por tal agravo, suscitando a necessidade de se propor medidas preventivas que diminuam a sua ocorrência. A prática consiste no repúdio a um dos genitores, com foco na forma de se comunicarem com os filhos, utilizando-se de uma linguagem – verbal e nãoverbal - inadequada e não cuidadosa na comunicação. Inúmeros fatores estão envolvidos na alienação parental, tais como: divórcios, a falta de comunicação entre os genitores, disputa pela guarda dos filhos, relacionamento entre pais e filhos, entre outros. Este estudo tem por objetivo compreender as consequências da alienação parental para crianças e adolescentes, elucidar como se dá tal prática e analisar a linguagem utilizada na comunicação entre os envolvidos. Como metodologia, trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo, cuja abordagem é de natureza qualitativa, por meio da análise do discurso e revisão bibliográfica a partir de autores que versam sobre o tema. O presente estudo se justifica por ser a alienação parental um fenômeno social que afeta, principalmente, crianças e adolescentes em idade escolar, prejudicando sua aprendizagem e trazendo sérios prejuízos à saúde mental. Ademais, envolve aspectos psicológicos e jurídicos, caracterizando-se como crime.Os resultados apontam que, na alienação parental, é evidente que o interesse de cada cônjuge é colocado em primeiro lugar e não os interesses da criança ouadolescente. Há forte evidência de que essa problemática pode levar a criança ao déficit no aprendizado, depressão, ansiedade e, até mesmo, a tentativa e cometimento de suicídio. Assim, uma linguagem correta, utilizada nos momentos de comunicação entre os envolvidos, torna-se crucial, no contexto da alienação parental.

Palavras-chave:
Adolescentes. Comunicação. Crianças. Alienação parental.

ABSTRACT

Parental Alienationis a serious problem that affects children and adolescents, induced by parents, or by one of the man disconsidered a problematic interference for those people who experience such a problem, raising the need to propose preventive measures to reduce its occurrence. The practice consists in repudiating one of their parents, focusing on how to communicate with their children, using proper verbal and non verbal language in communication. Several factors are involved in parental

alienation, such as divorce, lack of communication between parents, child custody dispute, parent-child relationship, among others. This study aims to understand the consequences of parental alienation for children and adolescents, to elucidate how this practice occurs and to analyze the language used in communication between those involved. As a methodology, it is a descriptive case study whose approach is of a qualitative nature, through discourse analysis and bibliographical review from authors on the subject. The present study is justified by the fact that parental alienation is a social phenomenon that mainly affects school age children and adolescents, impairing theirlearning and causing serious damage to mental health. In addition, it involves psychological and legal aspects, including standing out as a crime. The results indicate that in parental alienation, it is evident that the interest of each spouse is placed first and notthe interests of the child or adolescents. There is strong evidence that this probleman lead the child to learning disabilities, depression, anxiety and even suicide attempts. Thus, a correct language used in the moments of communication between those involved becomes crucial in the context of parental alienation

Keywords:
Children. Communication. Teenagers. Parental alienation.

1. Introdução

Ao refletir sobre a síndrome da Alienação Parental, pode-se afirmar que esse probelma tem sido amplamente discutido, especialmente no campo jurídico,no qual se observa que é necessário ampliar o olhar e considerar outras discussões multidisciplinares, como o diálogo entre direito e psicologia. Diante desse novo olhar,insere-se um saber relevante: a linguagem. A síndrome da alienação parental pode ser considerada um problema grave que afeta crianças e adolescentes, propiciado pelos genitores, tratando-se de uma interferência problemática para as pessoas que passam por tal agravo, suscitando a necessidade de se propor medidas preventivas que diminuam sua ocorrência. Essa síndromeconsiste em atitudes praticadas por um dos genitores, sempre propiciando ao filho(a) uma visão distorcida e maléfica do outro cônjuge, tudo com o objetivo de destruir qualquer imagem positiva que, por ventura, ainda resta, após a ruptura conjugal,com foco na forma de se comunicarem com os filhos, utilizando-se de linguagem – verbal e nãoverbal – que atravessa a comunicação. Alguns fatores estão envolvidos na alienação parental, tais como: divórcios, a falta de comunicação entre os genitores, disputa por guarda dos filhos, estabelecimento de verba alimentar após divórcio, partilha *post mortem*, relacionamento entre pais e filhos, entre outrosque são de extrema relevância e caracterizam essa síndrome (OLIVEN; FUKS, 2011, p. 139).

Tal prática causa nas crianças e adolescentes um prejuízo nocivo à

saúde mental, uma vez que são vulneráveis e não estão preparados emocionalmente para adentrar na disputa dos pais. Crianças vítimas de alienação parental manifestam problemas sociais, escolares e psíquicos como depressão, ansiedade e outros sintomas orgânicos.

A linguagem é observada nesse cenário como algo relevante, pois manifesta o pensamento dos genitores que, por deficiência na comunicação, acabam por adoecer seus filhos. Dessa forma, é possível contemplar que uma má comunicação pode ser desencadeadora de processos e relacionamentos problemáticos.

Destaca-se a importância da comunicação entre os pais e da participação deles na vida da criança como fatores que contribuem para um desenvolvimento sócio emocional saudável na infância, bem como algumas diferenças quanto às características desse envolvimento com os filhos e quanto ao seu efeito sobre o repertório social deles. A frequência na comunicação pais-filhos e a participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer das crianças são indicadores de algumas das habilidades sociais educativas consideradas relevantes para a qualidade dessa relação e como um dos possíveis fatores da competência social (CIA, PAMPLIN; DEL PRETTE, 2008, p. 396).

Este estudo tem por objetivo compreender as consequências nocivas da alienação parental para crianças e adolescentes, elucidar como se dá tal prática e analisar a linguagem utilizada na comunicação entre os envolvidos.

Trata-se de um estudo de caráter descritivo, cuja abordagem é de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica a partir das plataformas Scielo, Redalyc, além de autores que versam sobre o tema, e a elucidação de um Relato de Caso de uma adolescente que, no ano 2018, iniciou tratamento psicológico, quandofoi feita intervenção intrafamiliar, cujo diagnóstico é delineado em torno da alienação parental, tomando-se – como pressuposto para análise – o discurso verbal e não verbal utilizado pelos genitores. As entrevistas feitas com os genitores e a adolescente, em momentos distintos, foram gravadas em áudio e transcritas para serem submetidas à análise de conteúdo, separadas por categorias e analisadas sob a ótica de Laurence Bardin. O presente estudo se justifica por ser a alienação parental um fenômeno social que afeta, principalmente, crianças e adolescentes em idade escolar, prejudicando sua aprendizagem e trazendo sérios prejuízos à saúde mental. Ademais, envolve aspectos psicológicos e jurídicos, caracterizando-se como crime.

2. A Síndrome da Alienação Parental (SAP)

A Síndrome da Alienação Parental (SAP) é um fenômeno, na maioria dos casos, consequente do rompimento conjugal, mostrando-se frequente em situações de disputa pela guarda dos filhos, visitas e/ou alimentos, a falta de comunicação entre os genitores ou uma comunicação de forma inadequada entre eles, entre outros fatores. É um problema grave que afeta crianças e adolescentes, provocado pelos genitores, sendo considerado uma interferência problemática para as pessoas que passam por tal agravo, suscitando a necessidade de se propor medidas preventivas que diminuam sua ocorrência.

De acordo com Cabral, Boechat e Moreira (2014, p. 174), "... nesse cenário, apresentam três protagonistas: o alienador (geralmente aquele genitor que detém a guarda); o alienado (geralmente, o genitor que reside em teto diverso daquele do filho); e o filho (que é de ambos – vítima desse conturbado cenário familiar)".

Essa Síndrome foi dessa forma intitulada, em 1985, por Richard Gardner, médico e professor do Departamento de Psiquiatria Infantil da Universidade de Colúmbia/EUA, ao explicar essa problemática como "implantação de falsas memórias", visto que o genitor passa a inculcar fatos imaginários na mente da criança ou adolescente e situações que não ocorreram, tornando-se verdadeiras à medida que o alienador as repete sucessivamente, com o objetivo de afastar o filho daquela pessoa com quem as condutas são imputadas.

Segundo Soma *et al*. (2016, p. 378), refletir sobre Alienação Parental (AP) e Síndrome de Alienação Parental (SAP) gera polêmica em muitos cenários. Todavia, desde aproposição dos termos, o assunto vem ganhando destaque no Brasil, em especial nos tribunais: Varas Cíveis, de Família e de Infância e Juventude.

Cabe ressaltar que as repercussões dessa conduta podem se prolongar até a fase adulta, comprometendo a saúde emocional da criança ou adolescente, a ponto de tomarem a iniciativa de se afastarem do outro genitor.

Nesse processo de implantação de "situações", mesmo que não tenham ocorrido, caracteriza-se a prática da alienação parental, matéria da Lei Federal nº 12.318/2010, que evidencia as condutas do alienador e as sanções a ele aplicadas. De acordo com o artigo 2°, o ato de alienação parental é consolidado quando "... a interferência na formação psicológi-

ca da criança ou do adolescente, promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este" (BRASIL, 2010).

De acordo com a literatura, pode-se verificar que a alienação parental é nociva à saúde das crianças e adolescentes, causando prejuízos ao seu desenvolvimento, como apontam Vieira e Botta (2013, p. 7):

> Por todas as nefastas consequências, é importante que os profissionais de saúde mental que trabalham fazendo avaliações para subsidiar decisões nas Varas de Família estejam bem informados e preparados para realizar uma coleta de dados adequada, que, ao invés de beneficiar um genitor, promova a reestruturação dos vínculos parento-filiais, viabilizando o desenvolvimento emocional harmonioso e o bem-estar psicológico das crianças e adolescentes por eles avaliados. É primordial que psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais conheçam os critérios de identificação da Alienação Parental, para poder diferenciar o ódio exacerbado que leva a um sentimento de vingança e à programação do filho para afastar-se do outro genitor, reproduzindo falsas denúncias contra ele, de situações em que o genitor rejeitado ou odiado realmente tenha comportamentos depreciáveis, que justifiquem a reação do filho. (VIEIRA; BOTTA, 2013, p. 7)

3. A linguagem e a comunicação como fator de risco ou proteção

A comunicação humana pode ser diferenciada da comunicação entreoutras espécies animais de três maneiras diferentes, a saber: a possibilidade de simbolizar, pois símbolos linguísticos são convenções sociais de significados, nas quais cada indivíduo compartilha sua atenção com o outro, direcionando sua atenção ou seu estado mental (pensamento) para alguma coisa no mundo que os cerca.

A segunda diferença é que a comunicação humana linguística é gramatical, ou seja, os seres humanos usam os símbolos linguísticos associados em estruturas padronizadas. A terceira é que, ao contrário das outras espécies animais, os seres humanos não têm um único sistema de comunicação utilizado por todos os membros da espécie.

Destarte, diferentes grupos de humanos convencionaram, no decorrer da história, sistemas mútuos de comunicação. Isso significa que a criança, diferente das outras espécies animais, deve aprender as convenções comunicativas usadas por aqueles a sua volta, pela sociedade da qual faz parte (MOUSINHO *ET AL*. 2008, p. 298).

Na SAP, pode-se verificar uma comunicação defeituosa com a linguagem que visa a depreciar o outro, que outrora fez parte de uma relação conjugal. Tal comportamento, por parte do genitor alienador, aliado a contribuições da própria criança, queteria papel ativo na rejeição ao genitor alienado, provocaria um conjunto de sintomas na mesma, como apontam Soma *et al*. 2016, p. 378, tal como é demonstrado abaixo:

1. Realização de campanha de difamação contra o genitor alienado;
2. Apresentação de racionalizações fracas ou absurdas para justificar a depreciação de tal genitor;
3. Falta de ambivalência;
4. Apoio reflexivo do genitor alienante no conflito parental;
5. Ausência de culpa pela crueldade e/ou exploração para com o genitor alienado;
6. Propagação da animosidade para a família e amigos do genitor alienado.

Assim, Soma *et al*. (2016, p. 379) compreendem a SAP como a difamação, utilizando-se de falar prejudicialmente, criticar de maneira depreciativa, ameaçar ou desmerecer. Isso ocorre da parte de um dos genitores ou de outro familiar, com o objetivo de afastar ou alienar a criança ou adolescente em relação ao outro genitor, causando sentimentos não amigáveis, hostis ou indiferentes. O genitor que difama e aplica críticas é denominado alienador; aquele que sofre as críticas é denominado alienado. Nesse cenário, fica elucidada a SAP, que é entendida como um transtorno ou doença mental na criança ou adolescente vítima de práticas alienadoras.

Nesse sentido, Lopes (1994, p. 333) elucida que a linguagem é determinante central do fato social, bem como meio de ter acesso a sua compreensão, utilizando as subjetividades, interpretações dos participantes do contexto social, representando a operação científica subjetiva, entendida como o modo com que cada sujeito organiza a experiência humana através do discurso, ou seja, trata-se de uma construção social.

Para Vygotsky (1998, p. 138), a linguagem é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, cumpre a função de comunicação, expressão e compreensão. Sendo assim, a comunicação está estreitamentecombinada com o pensamento. Acomunicação é uma espécie de fun-

çãobásica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza opensamento. O presente autor destaca que a aquisição da linguagem passa por três fases: alinguagem social, que seria aque tem por função denominar e comunicar, eseria a primeira linguagem que surge. Depois, tem-se a linguagemegocêntrica e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento.

Destarte, pode-se compreender que, a partir de experiências negativas com a linguagem que circunda a criança, a interpretação será também negativa, influenciando na forma com que a criança vê o mundo. Nesse ínterim, é possível compreender que a linguagem é determinante fator de risco ou de proteção em casos de SAP.

Desse modo, a análise de conteúdo contribui para a elucidação e para a compreensão da linguagem utilizada pelos genitores, caracterizando a síndrome de modo que afeta a criança e o adolescente. A proposta de Laurence Bardin, para a análise de conteúdo,consiste em:

> Um conjunto de técnicas de análise dascomunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições deprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Nessa toada, o analista trabalha em uma análise dupla: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. Bardin (2011, p. 55) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

4. Relato de caso

R.A.R, 8 anos, parda, Natural de Vila Velha/ES.

Iniciou tratamento, em 2018, com queixa inicial de depressão em razão do divórcio dos pais.

Apresentava tristeza recorrente, problemas na aprendizagem e no relacionamento social.

A comunicação entre os pais apresentava-se dificultosa em razão da genitora manifestar comportamento agressivo, proferindopalavras de

baixo calão contra a adolescente e contra o genitor.

A criança não tinha voz na família. O lugar de pertencimento é afetadoe a criança passa a acreditar nas "verdades" que ouve a respeito de seu pai.

A genitora ameaça a filha de não mais amá-la.

Ocorrem 12 sessões intercaladas com a adolescente e com os genitores. No atendimento inicial, solicita-se que a adolescente elabore um desenho sobre a família. Ela se desenha sozinha no alto de um penhasco. Relata, verbalmente, o sofrimento psíquico pelo qual vem passando e diz que não se sente amada por seus pais.

Presencia brigas e se sente, a maior parte do tempo, deprimida. Relata que se sente rejeitada.

Diagnóstico: SAP.

Apartir dos diálogos entre terapeuta e adolescente, foram analisadas as principais falas presentes no discurso. Ao proceder a análise do conteúdo, chegou-se a quatro categorias. As Categorias encontradas na análise de conteúdo foram:

1. Ameaças;

2. Agressões verbais;

3. Violência psicológica;

4. Desamor e Desafeto.

Ameaça

"...Se você viajar com seu pai, não precisa mais voltar...".

"...Você precisa pedir mais dinheiro para ele...".

"...Se você não conseguir, nós vamos morar embaixo da ponte...".

Agressões Verbais

"...Você é igual ao seu pai, eu te odeio...".

"...Você não serve para nada...".

"...Estou nervosa e a culpa é sua...".

Violência psicológica

"...Você tem que aprender a arrancar dinheiro dele...".

"...Você me dá muita despesa, tem que pagar pra morar aqui...".

Desamor, Desafeto, Rejeição

"...a pior coisa que fiz foi ter filho...".

"...se eu não tivesse você minha, vida seria bem mais fácil...".

5. Resultados e discussão

Os atendimentos realizados com a adolescente totalizaram 12 sessões, em dias alternados, com toda a família, com o fito de conhecer e interpretar dados sobre o convívio intrafamiliar. Somente ao final das 12 sessões foi possívelchegar ao diagnóstico de SAP. Inicialmente, a adolescente se queixava de sintomas depressivos, sentia-se triste a maior parte do tempo, apresentava insônia, alimentava-se compulsivamente e não compreendia o divórcio dos pais.

A partir desse momento, iniciaram-se os atendimentos com a genitora que, por sua vez, responsabilizava o pai da adolescente pelo quadro apresentado, proferindo palavras que denegriam a imagem do pai.

Durante o atendimento com o pai,ele evidenciou a sua preocupação com a filha, sem agredir a genitora.Fora feita, então, a tentativa de conciliar e mediar o relacionamento dos genitores. À medida que as sessões ocorriam, a adolescente repetia o discurso da mãe (com palavras agressivas e dotadas de sentimento de raiva). Uma vez realizado o diagnóstico, foi dada a sequência na psicoterapia familiar, quando se confirmou tal diagnóstico. Dos atendimentos,pôde-se depreender que falas marcantes traduzem o sentimento e as interpretações obtidas pela adolescenteatravés das falas de sua genitora.

A criança ou o adolescente em relação conflituosa passa a ser objeto do litígio conjugal. O pai ou amãe, muitas vezes os dois, ou até mesmo um parente próximo, passa a fazer "pedidos" emnome do outro, da criança, sem se perguntar pelo desejo do filho. Ele sequer éouvido. Nessa situação, a criança fica sem saber de que lado se colocar e termina entrandoem conflito de lealdade entre a defesa da palavra e a verdade do genitor, com forçasuficiente para repetir o discurso do abandono, duvidando do amor do outro e, porvezes,nãose abrindo a qualquer possibilidade de diálogo (OLIVEN; FUKS, 2011, p. 65).

Através das categorias supracitadas, as falas apresentadas neste estudo demonstram que se trata de um caso clássico de síndrome da alienação parental, que se originou da dissolução do matrimônio, com disputa de bens materiais, na quala vítima maior da má comunicação dos genitores ou da falta de comunicação foi a adolescente (vulnerável). Nesse caso, a adolescente apresentou quadro depressivo e ansioso, por não saber lidar com a situação a qual foi exposta. A família deve ser um lugar de proteção e aconchego e, nessa situação, a adolescente se sentia desamparada e rejeitada. Destaca-se, ainda, que tal prática de alienação parental configura crime e que medidas judiciais deveriam ser tomadas.

6. Conclusão

Através deste estudo foi possível constatar, na análise de caso, grande falha na comunicação intrafamiliar, que pode gerar problemas que afetam desde a aprendizagem escolar até características de personalidade, bem como a autoestima, ocasionando transtornos depressivos, ansiedade, distúrbios do sono, tentativas de suicídio, entre outros.Os resultados apontam que, na alienação parental, é evidente que o interesse de cada cônjuge é colocado em primeiro lugar, e não os interesses da criança ou do adolescente.

Assim, uma linguagem correta utilizada nos momentos de comunicação entre os envolvidos se torna crucial, no contexto da alienação parental, sendo de grande relevância a presença de um terapeuta experiente para a condução do caso e que intervenha nos laços familiares. Ademais, a linguagem utilizada pelos pais da adolescente corrobora para a confirmação da alienação parental, criando um bloqueio na relação entre pais e filhos, pois a comunicação realizada entre eles, distorcida, diga-se de passagem, foi o fator preponderante para o aparecimento dos sintomas acima relatados.

Por fim, destaca-se que são necessários mais estudos que envolvam a importância da linguagem e sua interferência na saúde mental dos sujeitos que passam por situações como a relatada neste estudo. E, da mesma forma, sugere-se que a escola possa intervir junto às famílias, ensinando a relevância de uma comunicação ampla e saudável, que propicie à criança pleno desenvolvimento psíquico. É mister que a discussão desse tema não se esgote e que se possa privilegiar o sujeito da linguagem através de uma interlocução entre esses saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat; BOECHAT, Ieda Tinoco; MOREIRA, Raquel Veggi. Mediação: a relevância da terapia familiar articulada à atuação do advogado na resolução dos conflitos advindos do rompimento conjugal como ação preventiva à alienação parental. In: CHAI, Cássius Guimarães (Org.). *Global Mediation Rio 2014 – Mediação, Linguagem, Comportamento e Multiculturalismo*.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. In: *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, V. 16, n. 35, p. 395-406, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000300010&lng=en& nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *DELTA*: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.l.], V. 10, n. 2, out. 2019. ISSN 1678-460X. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 29 nov. 2019.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; PEREIRA, Juliana; LYRA, Luciana; MENDES, Luciana; NÓBREGA, Vanessa. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. In: *Rev. psicopedag.*, São Paulo, V. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2019.

NUSKE, João Pedro Fahrion; GRIGORIEFF, Alexandra Garcia. Alienação parental: complexidades despertadas no âmbito familiar. In: *Pensando fam.*, Porto Alegre. V. 19, n. 1, p. 77-87, jun. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2019

OLIVEN, LeonoraRoizenAlbek; FUKS, Betty Bernardo. Alienação Parental: a família em litígio. In: *Trivium*, Rio de Janeiro, V. 3, n. 1, p. 136, jun. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912011000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2019.

SOMA, Sheila Maria Prado; CASTRO, Marina Souto Bezerra Lopes de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; TANNÚS, Pedro Magrin. A alienação parental no brasil: uma revisão das publicações científicas. In: *Psicologia em Estudo*, V. 21, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287148579003>. Acesso em: 29 nov. 2019.

VIEIRA, Larissa A. Tavares; BOTTA, Ricardo Alexandre Aneas. O Efeito Devastador da Alienação Parental: e suas Sequelas Psicológicas sobre o Infante e Genitor Alienado. In: *Psicologado*. Edição 09/2013. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-juridica/o-efeito-devastador-da-alienacao-parental-e-suas-sequelas-psicologicas-sobre-o-infante-e-genitor-alienado>. Acesso em: 25 nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ANALISANDO QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENADE: ABORDAGEM FUNCIONALISTA EM DESTAQUE

Hywyna Lara Pires Franco (UNIFSJ)
hywynalara.2009@hotmail.com
Luiza Guimarães Lanes (UNIFSJ)
luiza.lanes@yahoo.com.br
Mayara Xavier Vito Pezarino (UNIFSJ)
mayarapezarino@gmail.com
Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)
joaneiff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como temática a abordagem linguística do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia a qualidade dos cursos de formação superior. Neste contexto, surge a seguinte questão norteadora: o ENADE tem seguido, na parte de Conhecimentos Específicos destinados aos licenciandos em Letras Português, um viés condizente com as concepções contemporâneas de ensino de Línguas? Para tanto, objetiva-se explicitar qual a perspectiva linguística predominante na avaliação em pauta, por meio de uma análise das questões dessa área. Mais especificamente, o estudo, além de apresentar o que é o funcionalismo, tem como objetivos, contextualizar métodos de avaliação com o ENADE e analisar possíveis tendências funcionalistas da linguagem aplicadas a este exame. Metodologicamente, inicia-se a pesquisa com o uso da bibliografia composta por Antunes (2007), Cunha, Costa e Cezario (2015), Martelotta e Kenedy (2015); em seguida, utiliza-se a análise documental acerca das questões específicas do ENADE aplicado em 2017 para o Curso de Letras Português – Licenciatura.

Palavras-chave:
ENADE. Ensino. Funcionalismo.

ABSTRACT

This work has as its theme the linguistic approach of the National Student Performance Exam (ENADE), which evaluates the quality of higher education courses. In this context, the following guiding question arises: ENADE has followed, in the Specific Knowledge for Letters Portuguese graduates, a bias consistent with contemporary conceptions of language teaching? Therefore, the objective is to clarify which is the predominant linguistic perspective in the evaluation in question, through an analysis of the questions of this area. More specifically, the study, besides presenting what functionalism is, aims to contextualize evaluation methods with ENADE and to analyze possible functionalist tendencies of language applied to this exam. Methodologically, the research begins with the use of bibliography composed by Antunes (2007), Cunha, Costa and Cezario (2015), Martelotta and Kenedy (2015); then, we use the documentary analysis about the specific questions of ENADE applied in 2017 for the Course of Letters Portuguese – Degree.

Keywords:
ENADE. Functionalism. Teaching.

1. Introdução

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem o objetivo de avaliar o rendimento dos universitários brasileiros perante os conteúdos aprendidos nas instituições de educação superior, ou seja, esta avaliação analisa a qualidade do ensino das universidades. Interessa destacar que esse exame é realizado apenas pelos graduandos que estão no primeiro e no último ano dos cursos de graduação.

Partindo da ideia de que é importante tratar a língua portuguesa de acordo com uma abordagem funcionalista, este trabalho, por meio da análise de questões da parte de Conhecimentos Específicos destinadas aos licenciandos em Letras Português, objetiva explicitar qual a perspectiva linguística predominante na avaliação em pauta.

A fim de atingir esse objetivo, cogita-se, especificamente, na primeira seção, por meio da revisão bibliográfica, apresentar o que é o funcionalismo. Em seguida, na segunda seção, pretende-se contextualizar métodos de avaliação com o ENADE. Nesta etapa, utilizou-se um respaldo teórico composto por Antunes (2007), Cunha, Costa e Cezario (2015) e Martelotta e Kenedy (2015). Por fim, na última seção, recorre-se à análise documental de possíveis tendências funcionalistas da linguagem presentes no referido exame. A título de organização, essa parte é dividida em três subseções, para que em cada uma delas seja analisado um tipo de questão: na primeira, serão investigadas as questões formalistas; na segunda, as questões de transição entre o formalismo-funcionalismo e; na terceira, as questões funcionalistas.

Sendo assim, estima-se que existirá uma abordagem funcionalista nas questões do ENADE, por tratar-se de uma prova que mede a qualidade dos cursos de graduação. Portanto, a partir de um estudo qualitativo, segue a indagação desta problemática.

2. Funcionalismo: Por que esta abordagem linguística é significativa?

O ensino de línguas se dá por meio de duas perspectivas linguísticas, que são a formalista e a funcionalista. Na primeira, há uma forte pre-

sença da Gramática Tradicional, que compactua com práticas mecanicistas, que influenciam a ação docente. Assim, "o chamado polo formalista caracteriza-se, em termos gerais, pela tendência de analisar a língua como um objeto autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais". (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 13). Já a segunda defende o uso da língua em seus vários contextos comunicativos, abrindo espaço para todas as variedades linguísticas, de modo que nenhuma variação linguística se sobressaia à outra; por isso, este trabalho dará ênfase à abordagem funcionalista.

O funcionalismo entende a língua como um objeto de interação social, ou seja, que não pode ser analisada de maneira isolada, mas como uma estrutura flexível, que pode atuar em qualquer ambiente comunicativo, conforme reiteram Martelotta e Kenedy (2015):

> O polo funcionalista caracteriza-se por conceber a língua como um instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 14)

Nos Estados Unidos, a corrente linguística em foco se consolidou a partir de 1970, sendo utilizada por alguns linguistas, como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, pois estes defendiam uma linguística mais usual, pautada na crença de que a língua muda, em consonância com o seu contexto de uso, ou seja, de acordo com o ambiente em que o falante está inserido.

É importante ressaltar que o funcionalismo linguístico contemporâneo distancia-se das concepções formalistas, pois ele entende a linguagem como uma ferramenta de comunicação social e, nesse cenário, além da estrutura gramatical, os fatores externos que influenciam na mudança da língua também devem ser considerados. Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21) corroboram essa afirmação, ao pontuarem que "A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso".

Desse modo, partindo da premissa de que o ENADE é aplicado para medir a qualidade dos cursos universitários e de que as questões analisadas serão as específicas de língua portuguesa, deve-se considerar que a abordagem funcionalista seja a mais adequada nesse contexto, pois segundo Antunes (2007) o ensino de língua deve:

> [...] explorar aspectos do vocabulário, do léxico da língua, das suas inter-relações no texto; de sua vinculação com as visões que se tem da realidade e do como o entendimento de qualquer texto só é possível porque mobilizamos, junto com o conhecimento linguístico, o nosso conhecimento de mundo. (ANTUNES, 2007, p. 130)

Torna-se relevante, portanto, que no processo de ensino-aprendizagem haja uma contextualização dos conteúdos com a realidade do aluno, de modo que este seja capaz de refletir sobre o mundo a sua volta, tendo, assim, uma educação significativa. Diante disso, pode-se dizer que o funcionalismo linguístico é fundamental para um ensino de qualidade, pois ele rompe com as noções tradicionais da gramática normativa.

3. ENADE e outros métodos de avaliação: breve contextualização

O ENADE é um dos métodos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), preparado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que avalia os âmbitos acadêmicos a cada 3 anos. É nítida a sua influência para o ensino superior, já que o exame em destaque não visa somente avaliar o ensino oferecido pelas IES (Instituições da Educação Superior), mas também aprimorá-lo e enriquecê-lo. Os resultados dessa avaliação são devolvidos para as universidades como relatórios, a fim de norteá-las sobre a vantagem de executar mudanças para os benefícios do corpo docente e do ambiente físico. Dessa forma, a finalidade desta prova é priorizar o desenvolvimento do ensino no Brasil.

O ENADE é uma avaliação interdisciplinar e contextualizada que demonstra se o estudante adquiriu as habilidades propostas por cada curso para o exercício da profissão escolhida. Sendo assim, tem como objetivo transparecer para o universitário que, além da informação, ele possui a grande capacidade de raciocínio e síntese, fator o qual está regulamentado pela Portaria n° 2.051/2004, que trata dos procedimentos de avaliação doSinaes, afirmando em seu artigo 23 que:

> A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004b)

Neste contexto, é importante frisar que o ENADE é um exame de análise do desempenho dos estudantes, avaliando, dessa maneira, a trajetória do acadêmico e atendendo aos aspectos da objetividade da formação geral dos diferentes cursos como um conjunto de elementos que compõem o Sinaes.

No entanto, nem sempre o ENADE foi o instrumento de avaliação do Ensino Superior, tendo em vista que este exame substituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, que nasceu em um ambiente globalizado e neoliberal. Ambos têm como objetivo determinar se os alunos aprenderam as habilidades e competências que seus cursos requerem por meio de testes padronizados para dar nota e classificar os cursos avaliados. Uma das diferenças entre essas duas provas está na aplicação, ou seja, o ENADE aplica a mesma avaliação para ingressantes e concluintes da educação superior, já o ENC era aplicado somente para os estudantes que estavam no último ano da graduação. Outra característica distinta é que o Provão avaliava somente os conhecimentos específicos profissionais, enquanto o ENADE avalia também os conhecimentos gerais.

Outro método de avaliação realizado pelo Inep é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 para avaliar o Ensino Médio, já que o ENC sofreu críticas por ter sido criado antes mesmo de existir uma prova que avaliasse o último ano da educação básica. O ENEM tem como propósito ajudar os alunos a ingressarem na faculdade por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), enquanto o ENADE é feito por pessoas que já frequentam o ambiente universitário. Um contraponto observado foi que a primeira avaliação tem 180 questões, aplicadas em dois dias de prova, tendo a correção feita pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a segunda, por outro lado, é composta por 40 questões, contendo perguntas objetivas e discursivas, sendo 10 questões de formação geral, que equivalem a 25% da nota da prova, e 30 da parte de conhecimento específico da área, que tem peso de 75% na nota.

Portanto, o aspecto semelhante entre os exames citados é o fato de analisarem o desenvolvimento do discente em consonância com as instituições educacionais, de modo que seja calculada a qualidade do ensino oferecido para indicar melhorias no processo de ensino–aprendizagem.

4. Análise das questões objetivas de língua portuguesa do ENADE (2017)

Com a intenção de analisar satisfatoriamente as questões específicas do ENADE, foram selecionadas as perguntas da área linguística. Desse modo, para compor o *corpus* de análise das questões de Língua Portuguesa, foram utilizadas 9 questões do ENADE 2017, aplicadas ao Curso de Letras/Português-Licenciatura para afirmar qual abordagem linguística prevaleceu. Elas serão divididas em três subseções, sendo elas: formalistas, transição formalismo-funcionalismo e funcionalistas.

Vale lembrar que as questões serão analisadas como um todo, incluindo não só as perguntas em si, como também os textos-base, pois segundo Antunes (2007, p. 128): "[...] não basta que as palavras questionadas sejam retiradas de um texto para que se tenha uma análise de texto". Ou seja, a autora afirma que um texto não pode ser analisado isoladamente, sem a presença de um contexto que possibilite o entendimento do seu sentido completo.

a. Questões formalistas

QUESTÃO 10

Disponível em: <https://descomplica.com.br>. Acesso em: 28 set. 2017 (adaptado).

O texto exemplifica a variedade linguística

A) diatópica (geográfica).
B) diacrônica (de tempo).
C) diafásica (formal/informal).
D) diamésica (modalidade oral/escrita).
E) diastrática (camada social/profissional).

Figura 1: Questão 10.
Fonte: INEP 2017.

Por mais que a questão acima envolva um conteúdo funcional, que é a variedade linguística, ela não aborda isso com o objetivo de ver a

criticidade do aluno, apenas quer saber se ele identifica um elemento específico por meio da "mecanização". Por isso, há traços formalistas nessa questão, que, por sua vez, são reforçados pelo significado vocabular que acompanha as opções de resposta. Dessa maneira, não é oferecida ao educando, por exemplo, a oportunidade de refletir sobre a etimologia da palavra *diacrônica*, derivada do grego "chronos", que significa tempo.

Além disso, antes de ler o texto-base e o enunciado, é possível considerar que a variedade linguística em pauta seja "de tempo" pelo fato da imagem retratar um jovem e um idoso, o que reduz a potencialidade do texto e facilita a identificação do gabarito (letra B). Por fim, o fato de essa questão não apresentar duas alternativas próximas é outro critério que reforça a sua fragilidade metodológica, uma vez que esse mecanismo é muito utilizado para gerar dúvida e, dessa forma, conferir mais dificuldade à pergunta.

QUESTÃO 13

TEXTO 1

Ao discutir os aspectos da diacronia e da sincronia na língua, Saussure apresenta-os como duas perspectivas distintas, ou seja, caracteriza-os de forma dicotômica. Segundo o autor, diacrônico relaciona-se ao que tem duração no tempo e é dinâmico; e sincrônico, ao que é momentâneo e estático. Jakobson, por sua vez, mapeia quatro combinações possíveis entre essas dicotomias: a) fatos sincrônicos e estáticos; b) fatos sincrônicos e dinâmicos; c) fatos diacrônicos e estáticos; d) fatos diacrônicos e dinâmicos.

CHAGAS, P. A mudança linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2003 (adaptado).

TEXTO 2

Os morfemas classificatórios têm como função enquadrar os vocábulos nas classes dos nomes e dos verbos. São as vogais temáticas nominais (-a,-e,-o) e verbais (-a, -e, -i). Nos nomes terr-a, pent-e e livr-o, são as vogais átonas finais que classificam essas formas na classe dos nomes. Já as formas verbais cant-a-r, vend-e-r e part-i-r têm como elemento caracterizador da conjugação as vogais -a, -e, -i. As formas linguísticas desprovidas desse elemento mórfico são chamadas de atemáticas. No caso dos nomes, são atemáticos os terminados por consoante (mar, fóssil, revólver) ou por vogal tônica (cajá, café, cipó). São exemplos de formas verbais atemáticas a primeira pessoa do presente indicativo (canto, vendo e parto), todas as pessoas do presente do subjuntivo (cante, cantes, cante, cantemos, canteis, cantem) entre outras formas.

RIBEIRO, M. G. C. **Morfologia da língua portuguesa**. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.ufpb.br>. Acesso em: 15 jul. 2017 (adaptado).

TEXTO 3

Disponível em: <http://kdimagens.com>. Acesso em: 15 jul. 2017.

A partir dos textos apresentados, avalie as afirmações a seguir.

I. A substituição atual e gradativa do uso do pronome pessoal de primeira pessoa do plural "nós" pela expressão "a gente" exemplifica o que Jakobson denomina fato sincrônico e dinâmico.
II. A perspectiva saussureana filia-se a um trabalho linguístico de ordem diacrônica, ou seja, descreve a língua por meio da observação dos aspectos históricos de variação e mudança.
III. Um exemplo de fato diacrônico e estático é a existência permanente de três conjugações verbais no português.

É correto o que se afirma em

A) I, apenas.
B) II, apenas.
C) I e III, apenas.
D) II e III, apenas.
E) I, II e III.

Figura 2: Questão 13.
Fonte: INEP 2017.

Ainda que a afirmação I esteja relacionada com os textos 1 e 3 e a afirmativa III dialogue com os textos 1 e 2, os textos-base dessa questão

não são imprescindíveis para que o universitário consiga identificar quais as informações estão corretas, pois só de fazer a leitura das afirmações, ele já consegue apreender que a letra C é a certa. Então, a questão apresenta uma perspectiva formalista, ou seja, ela se encaixa na abordagem conteudista, em que se acredita que o aluno só pode ser crítico se tiver uma base sólida de informação, por isso, o texto foi utilizado como pretexto.

QUESTÃO 22

A luz da nossa língua

O incêndio que atingiu o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, não provocou piores danos – excetuando a perda, sempre irreparável, de uma vida humana – pela simples razão de aquilo que nele se mostrava ser resistente ao fogo. A língua portuguesa é patrimônio imaterial. Não há incêndio capaz de a devorar, a não ser o da ignorância.

Compreender como se formou e afirmou a língua que falamos, conhecer as diferentes variantes do português, ajuda-nos a perceber melhor a história do mundo e – acredito – pode tornar-nos um pouco mais abertos ao outro. O pensamento xenófobo e racista que volta e meia aflora, como uma doença repugnante, em certas franjas das sociedades brasileira e portuguesa, é, em larga medida, uma expressão da ignorância da história da língua que nos deu origem.

Acredito que existe hoje um maior conhecimento mútuo das diferentes variantes da língua portuguesa, desde logo porque as novas tecnologias tendem a derrubar fronteiras. Persiste, mesmo assim, muita ignorância. Recordo certa ocasião, há alguns anos, quando, em viagem pelo interior de Pernambuco, parei junto a um pequeno bar para pedir informações. O rapaz que me recebeu não compreendeu o meu sotaque. Repeti a mesma questão uma e outra vez, sem qualquer sucesso. Tentei de novo, mas dessa vez com o meu melhor sotaque pernambucano. O rosto do rapaz iluminou-se: "Moço, se você fala português, por que estava falando comigo em estrangeiro?".

Numa outra ocasião, no Rio, um taxista, estranhando o meu sotaque, quis saber de onde eu vinha. "Angola?! E em que estado fica isso?" Quando lhe expliquei que Angola é um país, na costa ocidental de África, fez questão de me parabenizar pela qualidade do meu português. Disse-lhe que em Angola também falamos português: "Jura?!" — retorquiu. — "Pensei que só no Brasil se falasse português".

Se nós criamos as línguas, as línguas também nos criam a nós. Não é a mesma coisa crescer falando português, tupi ou swahili. Um dos meus sobrinhos, Samuel, nasceu e cresceu em Luxemburgo, filho de pai luxemburguês. Aprendeu a falar português com a mãe e luxemburguês e alemão com o pai. Como os pais falavam um com o outro em francês, domina também essa língua desde o berço. Sempre que muda do português para o alemão, e deste para o francês ou o luxemburguês, há alguma coisa em Samuel, um sutil aspeto da personalidade, que parece se alterar também. É como se coexistissem dentro dele várias pessoas, cada uma se exprimindo num idioma diferente.

Em Cabo Verde, o bilinguismo é uma situação vulgar. As pessoas falam naturalmente duas línguas maternas, o português e o crioulo. Fascina-me a forma como os cabo-verdianos cultos trocam de língua, enquanto conversam, dependendo do tema e do interlocutor. Ao mudarem do crioulo para o português, verifica-se também uma ligeira mudança de personalidade. Um cabo-verdiano ao falar português torna-se um tudo nada mais formal. Não por acaso, a esmagadora maioria da riquíssima música cabo-verdiana usa o crioulo, ao passo que a língua portuguesa reina quase isolada na literatura.

AGUALUSA, J. E. A luz da nossa língua. In: **O Globo**, 28 dez. 2015 (adaptado).

Das passagens a seguir, retiradas do texto aquela cujo conteúdo é apropriado para exemplificar a definição de língua como forma ("lugar") de interação é

A "A língua portuguesa é patrimônio imaterial. Não há incêndio capaz de a devorar, a não ser o da ignorância."(1°parágrafo)

B "...conhecer as diferentes variantes do português [...] – acredito – pode tornar-nos um pouco mais abertos ao outro." (2° parágrafo)

C "O pensamento xenófobo e racista que volta e meia aflora (...) é, em larga medida, uma expressão da ignorância da história da língua que nos deu origem."(2° parágrafo)

D "Se nós criamos as línguas, as línguas também nos criam." (5° parágrafo)

E "Em Cabo Verde, o bilinguismo é uma situação vulgar." (6° parágrafo)

Figura 3: Questão 22.
Fonte: INEP 2017.

Segundo o gabarito oficial, a questão 22 tem como alternativa correta a letra B, sendo assim, o texto-base torna-se desnecessário, pois o graduando só precisa saber o significado de "interação", que no caso sig-

nifica comunicação entre pessoas. Logo, não é necessário refletir sobre o texto para responder a essa pergunta, sendo ele utilizado como um pretexto – manobra própria do formalismo, que não considera o senso crítico do estudante.

b. Questões transição formalismo-funcionalismo

QUESTÃO 09

A noção de nível para Émile Benveniste revela-se fundamental para os procedimentos de análise linguística, pois, segundo o autor, só o nível pode dar conta "da natureza articulada da linguagem".

Tendo por base a noção de níveis de análise linguística e considerando a arquitetura sintática que compõe o enunciado "Os alunos assistiram ao acidente na calçada", avalie as afirmações a seguir.

I. A ambiguidade presente na estrutura sintática do enunciado deve-se ao fato de ser possível interpretar o enunciado de duas formas: 1. o acidente ocorreu na calçada e os alunos assistiram a ele de outro local; e 2. os alunos estavam na calçada e assistiram ao acidente que ocorria em outro lugar.

II. Tratando-se da linguagem coloquial, ao se suprimir a preposição que rege o complemento do verbo "assistir" (originalmente, com a acepção de presenciar, ver), muda-se o nível sintático do enunciado, mas não se altera a semântica projetada pela língua.

III. Assim como em "João pediu a José para sair", ocorre, no enunciado em questão, ambiguidade no nível lexical, já que a significação emerge das possibilidades interpretativas que os elementos léxicos implicam.

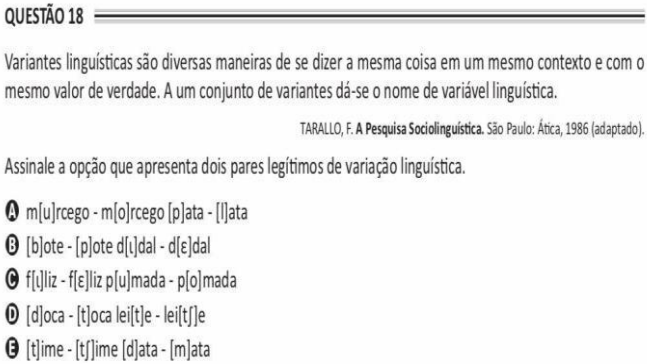
IV. Conforme a tradição gramatical, a regência do verbo "assistir" (acepção de presenciar, ver) é a mesma do verbo "aspirar" (acepção de desejar); ambos admitem, também, o emprego transitivo direto, havendo alteração no nível sintático em função da semântica projetada pela língua.

É correto apenas o que se afirma em

A I e III.
B II e III.
C II e IV.
D I, II e IV.
E I, III e IV.

Figura 4: Questão 09.
Fonte: INEP 2017.

Em partes, pode-se considerar que a questão acima represente a perspectiva funcionalista, pois, além de voltar algumas vezes ao texto-base, o acadêmico terá que lembrar os níveis de análise linguística para fazer uma associação com o enunciado até concluir que alternativa correta é a letra D, porém, ainda assim, há fragmentos da abordagem formalista por ser uma pergunta com um conteúdo muito gramatical. Portanto, a questão em foco apresenta uma abordagem metodológica funcionalista e o conteúdo formalista.



QUESTÃO 18

Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1986 (adaptado).

Assinale a opção que apresenta dois pares legítimos de variação linguística.

A m[u]rcego - m[o]rcego [p]ata - [l]ata
B [b]ote - [p]ote d[ɩ]dal - d[ɛ]dal
C f[ɩ]liz - f[ɛ]liz p[u]mada - p[o]mada
D [d]oca - [t]oca lei[t]e - lei[tʃ]e
E [t]ime - [tʃ]ime [d]ata - [m]ata

Figura 5: Questão 18.
Fonte: INEP 2017.

Nessa questão, o texto-base não tem tanta relevância, pois se o graduando já possui um conhecimento prévio do conceito de variação linguística, ele consegue compreender que este fenômeno ocorreu na alternativa C, e por isso, ela é a resposta correta. Desse modo, pode-se observar resquícios de uma abordagem metodológica formalista na questão em foco devido ao uso do enunciado como pretexto, porém, por outro lado, foi cobrado um conteúdo funcional, que é a variação linguística. Afinal, a ideia de que a língua varia se distancia da perspectiva tradicional e se aproxima da funcionalista, porque trata a linguagem de um ponto de vista crítico e contextualizado, que valoriza diferentes falares.

c. Questões funcionalistas

QUESTÃO 17

TEXTO 1

Pechada

[...] — Aí, Gaúcho! — Fala, Gaúcho! Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações? [...] O Jorge fez cara de quem não se entregara. Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera. — O pai atravessou a sinaleira e pechou. — O quê?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou. [...]

— Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o Jorge rindo daquele jeito. "Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada! — Fala, Pechada!

VERISSIMO, L. Pechada. **Revista Nova Escola**, maio, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 9 jul. 2017 (adaptado).

TEXTO 2

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo em que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certo ou errado, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009 (adaptado).

Considerando a imagem apresentada, os sentidos estatabelecidos pelo texto 1 e a reflexão provocada pelo texto 2, conclui-se que a professora

A identifica "pechada" como um caso de estrangeirismo na fala de seu aluno, incorporado à língua portuguesa como empréstimo aceitável da língua espanhola.

B identifica o fenômeno de variação diafásica em nível lexical, ao compreender o contexto de uso dos vocábulos "sinaleira" e "auto".

C ignora a possibilidade de discutir o tema do preconceito linguístico com relação ao uso de variações linguísticas diatópicas.

D evita, ao abordar as variedades linguísticas do português brasileiro, que o estudante Rodrigo sofra preconceito linguístico.

E explica os diferentes modos de falar de seus alunos conforme a ocorrência de variações morfológicas e sintáticas na fala de Rodrigo.

Figura 6: Questão 17.
Fonte: INEP 2017.

Para responder a essa questão, o universitário precisará fazer a leitura dos textos- base, ou seja, além de ter que relacionar os dois textos, ele terá que refletir sobre eles para entender que a resposta correta é a letra C. Sendo assim, essa pergunta atende aos princípios da Linguística Funcional, pois não cobra exclusivamente aspectos tradicionais, é uma interpretação que mexe com o senso crítico do estudante, fazendo com que ele tenha uma percepção crítica diante do fato de preconceito linguístico.

QUESTÃO 26

Disponível em: <https://cardapiopedagogico.blogspot.com.br>. Acesso em: 7 jul. 2017 (adaptado).

Considerando a transposição do cartum acima para uma situação de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, avalie as afirmações a seguir.

I. A concepção de linguagem que a professora revela em sua prática desvincula a língua de seu funcionamento social e histórico.
II. O ensino de língua portuguesa concebido como o ensino do "português correto" toma a língua como um sistema de regras autônomas, privilegiando uma análise interna do objeto.
III. A situação de comunicação apresentada no cartum evidencia a concepção de língua como atividade sociointerativa situada e fonte geradora de aprendizagem.
IV. A valorização do conhecimento linguístico de que o aluno dispõe ao chegar à escola sustenta a noção de língua como sistema de práticas linguísticas não fechadas e em permanente constituição.

É correto apenas o que se afirma em

A I e II.
B II e III.
C III e IV.
D I, II e IV.
E I, III e IV.

Figura 7: Questão 26.
Fonte: INEP 2017.

Essa questão cria uma reflexão sobre o ensino de língua, fazendo com que o educando reflita sobre a variação linguística diatópica, ou seja, regional, que pode ser alvo de preconceito linguístico por parte de pessoas que acreditam no mito de que saber língua portuguesa significa empregar a norma culta desse idioma. Por isso, a questão em foco apresenta uma abordagem funcionalista, na medida em que provoca o raciocínio do aluno perante a variação linguística, ou seja, o estudante precisa ler o cartum e as afirmações para concluir que a resposta correta é a letra D.

QUESTÃO 28

Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais. Há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, o ensino da Língua Portuguesa deve considerar o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, consequentemente, também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 12 Jul. 2017 (adaptado).

Considerando a concepção de texto apresentada no excerto, avalie as asserções a seguir e a relação proposta entre elas.

I. O ensino que foque no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, aumentando os recursos que o usuário da língua já possui, é mais adequado do que uma abordagem prescritiva do ensino da língua, mesmo que, em situações práticas, tais concepções não sejam excludentes.

PORQUE

II. O ensino de língua portuguesa embasado no texto como centro de referência permite que se entenda a língua em um processo interlocutivo, por meio do qual a significação é ativada, ao passo que a tarefa de estudar o texto implica desvendar as potencialidades da língua em situações de interação.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

A As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
B As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
C A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
D A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
E As asserções I e II são proposições falsas.

Figura 8: Questão 28.
Fonte: INEP 2017.

A alternativa que contém a resposta certa é a letra B. Essa questão é de cunho funcionalista, pois, além de ter que ler o texto-base, o graduando terá que identificar se as asserções I e II estão corretas, para depois dizer se elas possuem alguma relação, o que fará com que ele coloque em prática a sua interpretação e seu senso crítico. Somado a isso, o olhar crítico para o ensino da Língua Portuguesa, defendido no texto-base e nas assertivas, fomenta o caráter funcionalista dessa pergunta, já que se relaciona com a ideia de colocar o texto como objeto central do ensino e valorizar os itens linguísticos inseridos em situações reais de uso.

QUESTÃO 30

Uma *playlist* comentada conta com texto de apresentação, que descreve ou relata algo envolvendo as produções em questão, e trechos apreciativos, que podem envolver argumentação, contemplando assim diferentes sequências textuais. Além disso, supõe a produção de um roteiro e sua leitura oral/falada, o que requer observar a adequação da linguagem oral, tendo em vista as condições de produção dadas. Em termos de ações, práticas e procedimentos próprios da *web*, a produção de uma *playlist* comentada permite vivenciar o papel do curador: alguém que seleciona exemplares entre muitos, no caso músicas ou canções, a partir de algum critério, organiza-os de determinada forma e destaca, a respeito das canções escolhidas ou de seus autores ou executores, algo para comentar. Além disso, supõe a escrita de um roteiro e o manuseio de um editor de áudio. Pode também supor a disponibilização desse arquivo na internet, o que poderia ensejar ações de curtir e/ou redistribuir.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015 (adaptado).

No texto apresentado, mencionam-se algumas ações, práticas e procedimentos comuns em ambiente digital. Considerando que tais informações permitem que o trabalho do docente de Língua Portuguesa favoreça a reflexão sobre gênero discursivo e ambiente digital, avalie as afirmações a seguir, acerca do uso de *playlist* em sala de aula.

I. Atividades de reescritura de sequências textuais semelhantes ou diferentes voltadas para o uso podem enriquecer a compreensão do gênero *playlist* comentada.
II. A análise da estrutura de uma *playlist* comentada favorece a abordagem de características que revelem as aproximações e os distanciamentos entre textos orais e escritos.
III. A *playlist* comentada, enquanto recurso didático, permite a análise de diferentes tipos de argumentação utilizados em ambiente digital.

É correto o que se afirma em

A) II, apenas.
B) III, apenas.
C) I e II, apenas.
D) I e III, apenas.
E) I, II e III.

Figura 9: Questão 30.
Fonte: INEP 2017.

A questão acima provoca uma reflexão no acadêmico sobre o ensino de Língua Portuguesa diante do ambiente digital, pode-se observar, então, a aplicação do funcionalismo na teoria dos gêneros textuais. Logo, essa questão segue pressupostos da Linguística Funcional, ou seja, ela promove a interpretação do texto, fazendo com que o graduando consiga identificar que a resposta correta é alternativa E.

Finaliza-se aqui a análise das questões objetivas de conhecimento específico do ENADE, aplicado em 2017 para os cursos de Letras/Português-Licenciatura. Com isso, tornou-se nítido que ainda é feito o uso exclusivo da gramática tradicional no ensino, porém a teoria funcional vem ganhando espaço, já que o número de questões funcionalistas foi relativamente maior.

5. Considerações finais

De início, constatou-se que o ENADE, como um dos métodos avaliativos do Sinaes, é elaborado com intuito de avaliar a qualidade do Ensino Superior para aprimorá-lo e enriquecê-lo, conduzindo às instituições acadêmicas a executarem práticas de melhoria diante dos problemas apresentados. Ao contextualizar o percurso histórico da avaliação em pauta, torna-se perceptível a insistência do ensino da gramática tradicional nas questões analisadas, porém o crescimento significativo da linguística funcionalista ganhou peso no exame. Outra observação importante é que o ENADE não avalia exclusivamente os conhecimentos específicos profissionais, mas também os conhecimentos gerais, o que possibilita que o aluno demonstre seus conhecimentos prévios.

No que diz respeito à análise das questões, verificou-se que, apesar de o funcionalismo ser a abordagem ideal para se trabalhar no ensino de Línguas, ainda há resquícios da perspectiva formalista nos exames de caráter nacional, como, por exemplo, o ENADE; o que reforça a importância deste trabalho. Além disso, estudos como este são relevantes, pois o ENADE demonstra se o estudante adquiriu as habilidades propostas por cada curso para o exercício da profissão escolhida, refletindo no ambiente educacional e profissional brasileiro. Por outro lado, professores de Língua Portuguesa costumam utilizar as questões deste exame em suas atividades/ avaliações, sem ao menos desenvolver o pensamento crítico do estudante. Logo, este trabalho faz o aluno perceber que ele é capaz de realizar uma análise linguística, desenvolvendo, assim, a sua criticidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. (2004a). Ministério da Educação. *Portaria Nº 2051*. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Moura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *ENADE 2017 – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/enade/provas-e-gabaritos> Acesso em 07 set. 2019.

LIMA, Priscila da Silva Neves; etall. Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. In: *Revista Avaliação*, São Paulo, V. 24, n. 1, p. 89-107, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772019000100089&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 09 set. 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional*: teoria e prática. São Paulo: Parábola, 2015.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. In: *Revista Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, V. 14, n. 52, p. 291-310, jul.-set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf> Acesso em 09 set. 2019.

ANÁLISE FILOLÓGICA E PALEOGRÁFICA DE MANUSCRITO DO SÉCULO XVIII

Débora da Silveira Campos (UFMT)
deboradscampos@gmail.com
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolseixaslima@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se propõe delinear uma análise filológica e paleográfica da carta de José Pinheiro de Lacerda, manuscrita e datada de 1788, pertencente aos Arquivos da Casa de Barão de Melgaço (ACBM) e ao Instituto de Pesquisa Dom Aquino Corrêa (IPDAC). Elegemos a edição fac-similar, entendida como a fotografia do texto que mantém todas as suas características, e a semidiplomática, por apresentar um baixo grau de interferência do editor no manuscrito, respeitando-se as características ortográficas originais, letras maiúsculas e minúsculas, separação silábica, sinais diacríticos, parágrafos, fronteiras de palavras, desdobrando-se as abreviaturas constantes nos manuscritos. Com o objetivo, segundo Cambraia (2005, p. 96) de "facilitar ainda mais a leitura do texto e torná-lo acessível a um público menos especializado", a partir das quais serão apresentados os aspectos paleográficos, com o intuito de expor aspectos da escrita, da história. Descreveremos aspectos ortográficos e suas variações em um manuscrito do período colonial brasileiro. Para tais estudos, utilizamos Spina (1977), Cambraia (2005) e Mattos e Silva (2006). Este estudo justifica-se pela importância que os manuscritos têm para a história de Mato Grosso e para a história do português brasileiro e também porque se insere no projeto de pesquisa FOLIUM – Grupo de Estudos Interdisciplinares de Linguística, Filologia e História, projeto que está diretamente ligado ao projeto nacional PHPB – Para a História do Português Brasileiro.

Palavras-chave:
Filologia. Paleografia e Manuscrito.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo delinear un análisis filológico y paleográfico de la carta de José Pinheiro de Lacerda, escrita a mano y fechada en 1788, perteneciente a los Archivos de la Casa del Barón de Melgaço (ACBM) y al Instituto de Investigación Dom Aquino Corrêa (IPDAC). Elegimos la edición facsímil, entendida como la fotografía del texto que conserva todas sus características, y la semidiplomática, por presentar un bajo grado de interferencia del editor en el manuscrito, respetando los gráficos ortográficos originales, mayúsculas y minúsculas , separación de sílabas, marcas diacríticas, párrafos, límites de palabras, revelando las abreviaturas en los manuscritos. Con el objetivo, según Cambraia (2005, p. 96) de "hacer que el texto sea aún más fácil de leer y hacerlo accesible a un público menos especializado", desde el cual se presentarán los aspectos paleográficos, para exponer aspectos de escritura, de historia. Describiremos los aspectos ortográficos y sus variaciones en un manuscrito del período colonial brasileño. Para tales estudios, utilizamos Spina (1977), Cambraia (2005) y Mattos e Silva (2006). Este estudio se justifica por la importancia que tienen

los manuscritos para la historia de Mato Grosso y para la historia del portugués de Brasil y también porque es parte del proyecto de investigación FOLIUM – Grupo de Estudios Interdisciplinarios de Lingüística, Filología e Historia, un proyecto que es directamente conectado con el proyecto nacional – PHPB para la Historia del Portugués de Brasil.

Palabras claves:
Filología. Paleografía y manuscrito.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo o estudo, sob a ótica da Filologia, de um manuscrito datado de 11 de agosto de 1788, escrito por de José Pinheiro de Lacerda, pertencente aos Arquivos da Casa de Barão de Melgaço (ACBM) e ao Instituto de Pesquisa Dom Aquino Corrêa (IPDAC), do qual foram feitas as edições fac-similar e semidiplomática, a primeira é entendida como a reprodução mecânica do testemunho, e a segunda, uma transcrição dele, em que transforma o texto manuscrito em tipografado, além do desdobramento das abreviaturas, visando à facilidade de leitura (SPINA, 1977, p. 77). Também foram analisadas características paleográficas, assim como abordados aspectos das funções adjetiva e transcendente da Filologia.

A escrita surgiu quando o homem, no período neolítico, tornou-se menos nômade e começou a formar aldeias, a cultivar seu alimento e a domesticar animais, o que o induziu a criar recursos para registrar o número de animais que possuía e a quantidade de alimento que havia em estique (LOBO, 1968, p. 35). Com o passar dos anos, já dispondo da escrita, o ser humano passou a registrar seus hábitos e costumes, tratados, produção literária, atos públicos de governantes, acontecimentos sociais, dentre outros. Propiciando à humanidade o registro de sua história, permitindo a guarda e a difusão de informações entre indivíduos e gerações.

Assim, compreendemos que o texto escrito ou impresso, antigo ou moderno, constitui o objeto de estudo da Filologia. Seu início ocorre na biblioteca de Alexandria, no período helenístico ou alexandrino da civilização grega, ciência que prima pela valorização do passado, pela ordenação e catalogação de obras, com destaque para os poemas épicos de Homero.

Para Spina (1977),

> Do amor à poesia que nasceu a ciência filológica. Voltados para a restauração, intelecção e explicação dos textos, o labor desses eruditos

> consistiu em catalogar as obras, revê-las, emendá-las, comentá-las, provê-las de sumários e de apostilas ou anotações (escólios), de índices e glossários (indicações marginais sobre as variantes das palavras), de tábuas explicativas, tudo isso complementando com excursos biográficos, questões gramaticais e até juízos de valor de natureza estética. (SPINA, 1977, p. 61)

O termo filologia é usado para designar o "[...] estudo global de um texto [...]" (Cambraia, 2005, p. 18), ou seja, a exploração exaustiva e conjunta de seus mais variados aspectos: linguístico, literário, crítico textual, sócio histórico, além de contribuir para a recuperação e a transmissão do patrimônio cultural escrito de um povo, de uma língua, de uma determinada cultura.

O texto é, portanto, a base para o estudo filológico. "[...] a Filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuidade e prepará-lo para ser publicado [...]." (SPINA, 1997, p. 75).

Entendendo que a transmissão de um texto sofre modificações ao longo do tempo, a Filologia tem "[...] como objetivo primordial [...] a restituição da forma genuína dos textos [...]." (CAMBRAIA, 2005, p. 1), ou seja, a filologia busca descobrir e explicitar qual é a vontade do autor. Para tanto, utilizam-se as técnicas da Paleografia, disciplina que trabalha com a análise dos caracteres gráficos, tipos de letras, sinais diacríticos, abreviaturas, uso de letras capitais, de gravuras, para entender a escrita do texto e atestar sua genuinidade.

Logo, esta atividade, que se insere no projeto de pesquisa FOLIUM – Grupo de Estudos Interdisciplinares de Linguística, Filologia e História, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, projeto que está diretamente ligado ao projeto nacional Para a História do Português Brasileiro – PHPB. Tem por objetivo delinear uma análise filológica e paleográfica da carta de José Pinheiro de Lacerda, endereçada ao Governador e Capitão-general da Capitania de Mato Grosso, Luiz Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, datada de 11 de agosto de 1788, escrita no Forte Príncipe da Beira, pertencente aos Arquivos da Casa de Barão de Melgaço - ACBM e ao Instituto de Pesquisa Dom Aquino Corrêa – IPDAC, com a realização das edições fac-similar e semidiplomática e a análise das funções adjetiva e transcendente da Filologia, além de características paleográficas, conforme Spina (1977, p. 76).

2. Edições fac-similar e semidiplomática

A edição fac-similar é a fotografia do texto, em que o editor minimamente interfere no original, pois limita-se a escaneá-lo, por exemplo, quando, entretanto, algumas características, como a cor do papel e da tinta, podem adquirir aspectos diferentes em relação ao original. Já a edição semidiplomática ou diplomático-interpretativa, segundo definição de Spina (1977, p. 77-9), chamada de paleográfica por Cambraia (2005, p. 95-6), sofre alguma interferência do editor, que, além de digitá-la, desdobra suas abreviaturas e estabelece as fronteiras entre palavras, quando não as há, visando à preservação de praticamente todas as características do documento.

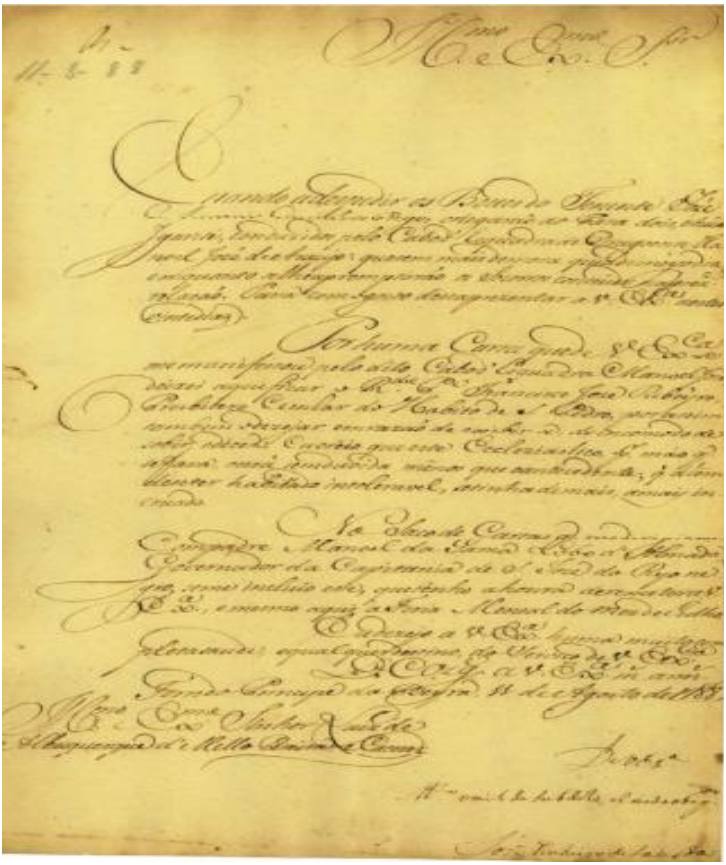
A escolha pela edição semidiplomática se deve à preocupação de se procurar garantir a maior fidedignidade possível à forma original do manuscrito.

Abaixo, as normas utilizadas para a edição do manuscrito em questão:

1. As linhas foram enumeradas continuamente de cinco em cinco;
2. A pontuação original foi mantida;
3. A acentuação original foi mantida;
4. As abreviaturas alfabéticas são desdobradas, registrando-se em itálico as letras nelas omitidas;
5. As maiúsculas e minúsculas foram mantidas como no original;
6. A ortografia original foi mantida, como no original;
7. A assinatura foi indicada entre diples < >;
8. As fronteiras de palavras foram desfeitas quando o escriba às manteve unidas;
9. A intervenção de terceiros será marcada com [].

Ficha codicológica:

Edição Semidiplomática	
Identificação: ACBM/IPDAC Caixa 22 - Pasta 82 – env. 1388	
Assunto	Carta de José Pinheiro de Lacerda para o Sr. Luiz de Albuquerque de Mello P. e Cáceres tratando da partida de esquadra, da permanência do Reverendo Francisco Ribeiro e também do envio da féria mensal referente ao mês de julho
Local	Forte do Príncipe da Beira
Data	11 de Agosto de 1788



Edição semidiplomática:

Il*ustríssi*mo e Ex*celentíssi*mo S*enh*or
[11.08.1788]
Estando a despedir os Bottes do Tenente Iozé
Antonio Gonçalves Prego, chegarão do Pará dois, hua
Jgarite, conduzidos pelo Cabo d Esquadra de Drogoens Manoel José de Araujo: que sem mais demora que a de meyo dia.
emquanto se lhe apromptarão os Socorros cometidos aprez*ent*e relação. Para com o gosto de se aprezentar a V*ossa Excelencia* nestes vinte diaz.
Por huma Carta que de V*ossa* Ex*celen*ça
me manifestou pelo dito Cabo d' Esquadra Manoel Iosé,
deixei aqui ficar e R*everen*do P*adr*e Francisco José Ribeyro,
Presbitero Cecular do Habito de S*ão* Pedro, por assim
tambem o dezejar em razão exibir-se, do incomodo de
sobir e decer: Eu creio que este Eccleziastico, p*o*r mas q*ue*
se fassa, o será sem duvida mênos que o antecedente; que alem
de se ter habitado intolerável, se tinha demais, a mais incruado.
No saco de Cartas que me dirigio meu
Compadre Manoel da Gama Lobo d' Almada
Governador da Capitania de S*aó* Iozé do Ryo ne
gro se me incluio esse, que tenho a honra de remeter a V*ossa*
Ex*celenci*a, e mesmo aqui a Feria Mensal do Mez de Iulho.
Eu dezejo a V*ossa* Ex*celenci*a huma muito
completa saude, e qualquer destino, do Serviço de V*ossa* Ex*celen*ça.
DEOZ g*uard*e a V*ossa* Ex*celênci*a mu*itos* anno*s*
Forte do Príncipe da Beyra, 11 de Agosto de 1788.
Ill*ustrissi*mo Ex*celentissi*mo Sênhor Luiz de
Albuquerque d' Mello Pereira e Caceres
De V*ossa* Ex*celenci*a
M*ui*to omilde subtido e criado obrigandomo.
<Iozê Pinheiro de Lacerda>

3. Paleografia

Definida como o estudo das escritas antigas, de acordo com Cambraia (2005, p.23), o termo paleografia, etimologicamente, vem do grego e significa palaios (antigo) e graphien (escrita). É, segundo Spina (1977, p. 18), "[...] o estudo das antigas escritas e evolução dos tipos caligráficos em documentos, isto é, em material perecível (papiro, pergaminho, papel)". Como disciplina auxiliar da Filologia, propicia análise e a descrição dos caracteres gráficos, tipos de letras, sinais diacríticos, abreviaturas, pontuação, acentuação, paragrafação, arabescos, dentre outros, possibilitando a leitura do texto e seu entendimento.

O interesse pelo estudo mais pormenorizado de documentos manuscritos teve início na Idade Média, "[...] quando se organizavam verdadeiras coletâneas de abreviaturas, um dos aspectos que oferece maior dificuldade na decifração de textos" (ACIOLI, 2003, p. 6).

Para Dias e Bivar (2005, p. 14), "[...] é lugar comum para alguns paleógrafos que as origens dos estudos paleográficos remontem à Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), ocorrida entre protestantes e católicos [...].", para legitimar, especialmente, documentos que indicavam posse de terra, auxiliando assim a Justiça.

No século XVII, o Jesuíta Daniel van Papenbroeck (1628–1714) publicou a primeira obra que consistia em sistematizar critérios para reconhecer a autenticidade de documentos através da análise da escrita. Em seguida, o beneditino francês Jean Mabillon publicaria a obra *De Re Diplomática Libri III*, em Paris, em 1681, aprofundando os estudos e critérios de identificação e distinção de documentos originais autógrafos, idiógrafos e apógrafos, instituindo a Paleografia como ciência e fornecendo subsídios teóricos para a Diplomática, que é o estudo de documentos jurídicos.

Cambraia (2005) afirma que ela

> [...] apresenta finalidade tanto teórica quanto pragmática. A finalidade teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se c onstituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita; já a finalidade pragmática evidencia-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado. (CAMBRAIA, 2005, p. 23)

4. Comentários paleográficos

No manuscrito analisado classificamos a escrita do documento como humanística ou italiana (SPINA, 1977, p. 35), com tipo de letra cursiva, em que as letras são corridas, com traçado mais livre, escritas de um só lance e sem descanso da mão, apresentando entre si nexos ou ligações o que pode, às vezes, levar a certa dificuldade de leitura, não sendo este o caso dos manuscritos em estudo, de acordo com Acioli (2003, p. 13). Tratando-se, provavelmente, de texto ideógrafo, é um documento produzido por mãos hábeis, ou seja, o escriba, copista ou amanuense, apresenta desenvoltura caligráfica, regularidade na escrita, com leve inclinação para a direita, uniformidade nas margens, sem borrões ou rasuras.

Segundo Higounet (2004, p. 144), a escrita humanística teria surgido em documentos manuscritos de 1423, "[...] é uma escrita erudita, refeita a partir do modelo da escrita carolíngia.", por parte dos humanistas italianos, tendo como característica ser uma escrita "[...] suave, traçada com penas pontudas, fortemente inclinadas para a direita, com todas as letras de uma mesma palavra unidas".

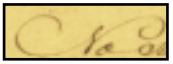
Embora a escrita humanística seja a usada no manuscrito, há nele resquícios da escrita gótica, como a letra d, como vemos:

	<Conduzidos> (05)
	<Esquadra> (11)
	<Deixei> (12)

Evidenciamos o uso das letras capitais, afirma Mendes (1953),

> [...] eram usadas apenas no início das frases, ou na parte superior dos escritos, intitularam-se capitais (de caput, capitis= cabeça). No desenho das letras capitais, as linhas verticais faziam ângulo reto com as horizontais, razão pela qual esse tipo de escrita é hoje intitulada de escrita capital quadrada. (MENDES, 1953, p. 25)

Spina (1977, p. 34), reforça que a letra capital, ou inicial, ou ainda capitular era a letra maiúscula usada nos "[...] frontispícios dos códices, capítulos e parágrafos podendo ser quadrada, redonda, elegante ou rústica.". Pode-se verificar que, alguns exemplos:

	<Por> (10)
	<No> (19)

Quantos às características ortográficas, observamos a ocorrência da letra ramista <J> por <I>, assim chamada em razão do humanista francês, do século XVI, Petrus Ramus ou Pierre de La Ramée (1515–1572), que introduziu no alfabeto, exemplos:

	<Iozé> (3)
	<Iulho> (23)

Sobre o uso de <z> final, afirma Silva Neto (1979),

> [...] há que sinalar a importante evolução do s final e pré-consonântico, assim como do z final, que da pronúncia z sibilante, que ainda hoje apresentam em falares transmontanos, e ultramarinos, passaram à pronúncia chiante que hoje têm na pronúncia padrão, quer de Portugal (Lisboa), quer do Brasil (Rio de Janeiro). Trata-se de um fenômeno do primeiro terço do século XVIII, operando ao Sul e adotado em Lisboa, o que o tornou pronuncia normal. (SILVA NETO, 1979, p. 566)

Dado que, à época, não havia uniformidade nos procedimentos de escrita, o que veio a acontecer apenas em 1904, com Ortografia Nacional, de Gonçalves Viana.

O uso de z, onde usa-se s:

	<diaz> (09)
	<Dezejo> (24)

A propósito da grafia dos ditongos orais e nasais, tendo como contraponto o português padrão atual, verificamos as seguintes alterações:

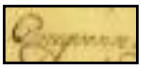
Ditongo eo

	<Deoz> (26)

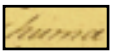
Ditongo com semivogal y,

	<meyo> (06)

Uso de *oens*, em:

	< Dragoens> (05)

O h no ínicio da palavra, onde seria u:

	<huma> (10)

As abreviaturas que, conforme Spina (1977, p. 44-9), são classificadas por sigla, síncope, apócope, com letras sobrepostas, numerais, com letras sobrepostas, e signos especiais são encontradas no manuscrito, como se pode ver em: abreviaturas, por sigla e por síncope, com letras sobrepostas:

	<Ill*ustriss*imo> (1)

	<Ex*celentissi*mo> (1)
	<V*ossa*> (8)
	<P*adre*> (12)
	< R*everen*do> (12)

5. As funções adjetiva e transcendente da filologia no manuscrito

Para Spina (1977, p. 77), a filologia possui três funções: substantiva, adjetiva e transcendente. Neste artigo, optamos pelo estudo do manuscrito sob o ponto de vista das funções adjetiva e transcendente, entendendo-se por adjetiva aquela que não se fixa propriamente no texto, mas dele extrai informações como características de seu autor ou do local onde foi escrito, e, por transcendente, aquela que, também não se prende ao texto, tendo como fonte para o estudo de aspectos que estão fora dele, como questões relativas à história social nele apenas sugeridas.

A propósito da função adjetiva da Filologia, pode-se deduzir do manuscrito, uma carta, que explicita o nome do destinatário, caracterizada pelo tratamento formal da linguagem utilizada, uma vez que trata-se de carta ao quarto Governador e Capitão-general da Capitania de Mato Grosso, Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, que, nomeado por Carta Régia de 03 de julho de 1771, tomou posse em 13 de dezembro de 1772, tendo permanecido no cargo por 17 anos.

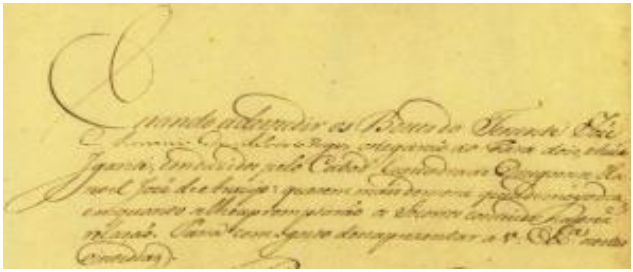
A respeito deste governador, Siqueira (2002) afirma:

> Forte Príncipe da Beira Luiz Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, então Governador da Capitania de Mato Grosso definiu a localização do

> Forte Príncipe da Beira durante viagem realizada a Capitania em 1773. Na segunda viagem em 1774, navegou pelo Rio Guaporé buscando maior conhecimento e encontra-se com Domingos Sambucetti e Alexandre José de Souza, ambos engenheiros vindos de Grão-Pará e em 1775 faz o reconhecimento do local. (SIQUEIRA, 2002, p. 53)

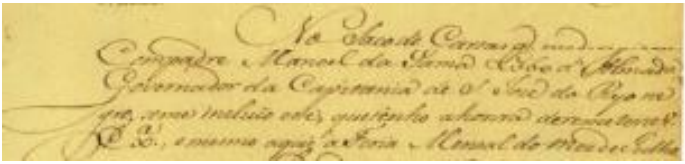
Portugal absorve os conceitos dos mestres italianos, utilizando a simetria, com altura suficiente para suportar ataques inimigos com muralhas compostas por pedra e argamassa de barro. A arquitetura militar utilizada foi com a adoção de baluartes que permitiam o cruzamento dos disparos e o flanqueamento das posições, possibilitando a defesa do inimigo em vários ângulos, destaca Barroso (2015, p. 30).

Militarizar e fortificar a região oeste da Colônia tornava-se, no século XVIII, uma questão fundamental para Portugal que garantia e resguardava para si os avanços feitos pelos colonos, pois bastava atravessar o rio Guaporé ou o rio Paraguai para encontrar colonos espanhóis ou missões jesuíticas. O Real Forte Príncipe da Beira foi criado com o propósito de evitar o contrabando do ouro, assegurar a vigilância dos rios que davam passagens para a Capitania de Mato Grosso, assim como, de intimidar as invasões por espanhóis. Como exemplificado no excerto seguinte (3-9) do manuscrito em questão:



O local do Forte Príncipe da Beira é estratégico, pois naquele ponto do Rio Guaporé há uma corredeira (estreitamento com pedras), formando um canal, permitindo a passagem de apenas uma embarcação por vez, redobrando o cuidado durante a seca, quando mais pedras ficavam visíveis.

As dificuldades para a construção do forte e manutenção eram várias, e assim o mestre de obra José Pinheiro de Lacerda envia cartas ao então governador.



Os militares que vieram sentar praça no Real Forte e ajudar na construção, todos receberam um aditivo em seus salários, esse abono variava conforme o cargo e patente de cada militar, uma espécie de gratificação. Na ocasião, a mesma era denominada 'féria mensal'. Como verificamos no excerto do manuscrito analisado (19-23):

As cartas dos comandantes do Forte Príncipe a Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, então governador da Capitania Geral de Mato Grosso e desde a coroa portuguesa, lhes informando tudo que se passava durante seu governo, as providências e suas atitudes a frente do cargo que ocupava, era uma constante.

Compreende-se ainda que o estudo de uma língua é indissociável dos aspectos históricos e socioculturais que convergiram para a sua formação. Assim, deve-se sempre levar em consideração a época em que ela foi falada ou em que os textos foram escritos, além dos papeis sociais dos usuários e o espaço geográfico onde ela foi usada.

6. Considerações finais

A Filologia é entendida como um dos campos de estudo da linguística, que objetiva o estudo da língua sob a perspectiva histórica, no que é auxiliada pela Paleografia e Diplomática. Dentre outras, trabalha o texto, sem o que ela não subsiste, restituindo-o à sua genuidade, enfim, considera à última vontade de seu autor, preparando-o para o estudo linguístico, histórico, antropológico, dentre outros.

Assim, descrever e compreender a língua portuguesa utilizada no Brasil em séculos anteriores, quanto aos aspectos de natureza paleográfica, por exemplo, como se procurou fazer aqui com as características ortográficas do documento identificado "manuscrito do século XVIII" - Carta, é tarefa do filólogo ou crítico textual, e como aluna da disciplina de Filologia ofertada pela UFMT, pude me "deliciar" com esse rico e encantador universo.

Portanto, o estudo filológico de documentos manuscritos, escritos a partir do século XVIII, referentes à Província de Mato Grosso, pode contribuir para a explicitação do que se vem convencionando chamar de Português Brasileiro, além de propiciar a análise de características ortográficas da língua portuguesa a partir do referido século.

Através das edições fac-similar e semidiplomática, sendo este um tipo de transcrição em que há baixo grau de intervenção do editor no manuscrito, visando à preservação de praticamente todas as suas características originais, o documento serve de *corpus* para pesquisa por especialistas de várias áreas do conhecimento. Como se trata de um manuscrito do século XVIII, se pode também estudar aspectos culturais, o que leva à preservação de fontes sócio-histórico-culturais de um povo em uma época determinada.

Por fim, contextualizar o tempo, o espaço e a sociedade em que o documento foi escrito é de grande valia, uma vez que contém informações como se deu o modo de vida dos trabalhadores do Real Forte, sua convivência e afins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil colônia*: um guia para leitura de documentos manuscritos. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2003.

BARROSO, L. D. S. *Movimentos sociais e escravistas na construção do real Forte Príncipe Da Beira – 1776–1783*. [S.l.]: [s.n.], 2015. Disponivel em: <bit.ly/2MlANwa>. Acesso em: 14 de Outubro de 2019.

BARROSO, L. D. S. *Real Forte Príncipe da Beira*: ocupação oeste da Capitania de Mato Grosso e seu processo construtivo (1775–1783). Porto Alegre: Versos Seremos, 2015.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIAS, Madalena Marques; BIVAR, Vanessa dos Santos Bodstein. Paleografia para o período colonial. In: *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL – Nova Série n° 11. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2005, p. 11-38.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola,

2004.

LOBO, R. H. *História Universal*. V. I. São Paulo: Melhoramentos,1968.

MATOS E SILVA, Rosa V. *O Português arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe; 2006.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso*: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SPINA, S. *Introdução à Edótica*: crítica textual. São Paulo: Cultrix, 1997.

ANÁLISE SEMIÓTICA: AS VIRTUDES DA SUPER-HEROÍNA COM AS MARAVILHAS DE MARIA DE NAZARÉ

Janayne Pereira Oliveira (UEMS)
janayne.oliveira@gmail.com
Tabitha Molina Monteiro (UEMS)
tabitha_molina@hotmail.com
Antonio Carlos Santanta (UEMS)
acssuems@gmail.com

RESUMO

Maria de Nazaré era uma jovem virgem, noiva de um carpinteiro chamado José, fora escolhida entre todas as mulheres de Nazaré de Galiléia para conceber o filho de Deus, dando início a sua trajetória. Diana, filha de Zeus com Rainha Hipólita, nasce princesa, predestinada a ser uma super-heroína que irá defender a verdade e propagar a paz. Em seu percurso, cercado de desafios, lutas e louros, ambas com suas particularidades, mas se assemelhando em um ponto, a trajetória da heroína. Nessa perspectiva a pesquisa tem como objetivo analisar a trajetória de Mulher-Maravilha e Maria de Nazaré sob o viés da teoria de Maurren Murdock. Desse modo, o estudo foi delineada pelos fundamentos da abordagem qualitativa e descritiva, utilizando autores Marston (1928),White (1980), Murdock (1990), Campbell (1997), Greimas (2008; 2014),Cagnin (2014); Azzarello, Chiang e Akins (2017) entre outros que sustentar teoricamente a pesquisa. Por fim, a partir das análises conclui-se que por meio da trajetória da heroína pode-se verificar que as experiências de ambas, sobre oamor e perda, chegando ao estágio de expiação com o pai, em que as personagens se reconhecem plenas com qualidades e defeitos, fortes ou fracas, passando por provações, sendo uma batalha interna psíquica que duvida de si mesmas, de sua capacidade como ser escolhida para salvar a humanidade até retomar sua autoconsciência, terminando quando supera os obstáculos e experimenta uma transformação pessoal, a recompensa de títulos de princesa, rainha, mãe, santa e heroína.

Palavras-chave:
Heroína. Semiótica. Maria de Nazaré. HQ Mulher Maravilha.

RESUMEN

María de Nazaret era una joven virgen, comprometida con un carpintero llamado José, que había sido elegida entre todas las mujeres de Nazaret de Galilea para concebir al hijo de Dios, comenzando su carrera. Diana, hija de Zeus con Hippolyte Queen, es una princesa nacida, predestinada a ser una superheroína que defenderá la verdad y propagará la paz. En su camino, rodeado de desafíos, luchas y laureles, ambos con sus particularidades, pero que se asemejan en un punto, a la trayectoria de la heroína. En esta perspectiva, la investigación tiene como objetivo analizar la trayectoria de Wonder Woman y Maria de Nazaré bajo el sesgo de la teoría de Maurren Murdock. Así, el estudio fue delineado por los fundamentos del enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando los autores Marston (1928), White (1980), Murdock (1990), Campbell (1997), Greimas (2008; 2014), Cagnin (2014); Azzarello, Chiang y Akins (2017) entre

otros que teóricamente apoyan la investigación. Finalmente, del análisis se concluye que a través de la trayectoria de la heroína se puede verificar que las experiencias de ambos, sobre el amor y la pérdida, alcanzan la etapa de expiación con el padre, en la cual los personajes se reconocen con cualidades y defectos, fuertes o débiles, pasando por pruebas, siendo una batalla psíquica interna que duda de sí mismas, de su capacidad de ser elegido para salvar a la humanidad hasta que recupere su autoconciencia, terminando cuando supere obstáculos y experimente una transformación personal, la recompensa de títulos de princesa, reina, madre, santa y heroína.

Palabras claves:
Heroína. Semiótica. María de Nazaret. HQ Wonder Woman.

1. Introdução

Qual o papel de um herói? Qual sua missão e o propósito de suas lutas? Nessas indagações que caminha a jornada de um herói, no entanto não se encaixa na perspectiva de uma heroína, seja ela fictícia ou normal.

A justificativa para a realização da presente pesquisa perpassou, entre outras questões sobre o debate a respeito do papel da mulher, nas-suas experiências de vidas. Compreendo que existe uma complexidade muito maior em sua jornada e nas suas peculiaridades. Diante disso, despertou o interesse em analisar como duas mulheres que possuem grande relevância em narrativas, sejam elas na ficção ou nas escrituras antigas, em dado momento podem possuir semelhanças.

A partir desta problemática delineou-se como objetivo analisar sob a perspectiva semiótica gremasianae da teoria de Maurren Murdock (1990) a trajetória de Mulher-Maravilha e Maria de Nazaré nacondição de mulheres designadas como líderes e guerreiras

Diante disso, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, utilizando autores como Marston (1928), Murdock (1990), Campbell (1997), Greimas (2008; 2014), Cagnin (2014) entre outros que abordam a temática, bemcomo o HQ da Mulher-Maravilha de Azzarello, Chiang e Akins (2017) e o livro "A história de Jesus" de White (1980) para evidenciar uma análise semiótica a jornada de ambas.

Desse modo, para melhor compreensão a pesquisa foi dividida em tópico, abordando a fundamentação teórica sobre a escolha a teoria na perspectiva gremasiana e a Jornada da Heroína: a Presença da mulher nas narrativas heroicas e a Apresentação de Maria de Nazaré e Mulher-Maravilha. Em seguida caracterizou os processos metodológicos da

pesquisa, elencando os instrumentos e sujeitos. Em por fim a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

2. Referêncial teórico

2.1. Linguagem em questão: teoria gremasiana

Para entender a semiologia, é importante compreender as definições e que a cercam relacionar as diferentes vertentes da semiótica relacionadas em três conceitos teóricos dos princípios da semiótica, sendo expostas e analisadas em formato de discursos ou expressas nas imagens, sendo essas imagens categoricamente identificadas como ícone, índice e símbolo de uma determinada comunidade ou cultura. Sugere-se que a semiótica possui três formas de análise a perciana, em análise do objeto, a greimasiana, estudo do discurso gerando sentido e a semiótica russa ou cultural, na qual se utiliza de métodos perciano para analise do objeto identificando a produção deste por um grupo social. Neste sentido à medida que a imagem passa a ser ressignificada como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos, essa ideia de ensinar a ver e ler (PARSONS, 1992).

Em seu percurso de reflexão, o trabalho norteia nos princípios semióticos greimasianos, passo a passo exploradas entre os sistemas de representação em seus aspectos linguísticos discursivos, assim defendidos por Greimas & Coutés (1989), onde qualquer manifestação expressional é passível de transcodificação, ou seja, sendo portadora de um conteúdo significativo, independentemente da substância em que seja gerada, na qual inicialmente esclarece a compreensão de alguns termos e expressões que permeiam o discurso e dando sentido.

Desse modo, numa leitura épossível observar que ocorre a interação do processo de codificação e de decodificação da mensagem passada pelo locutor, Simões (2017) confirma a ideia em que a leitura de um texto verbal e não verbal tem-se a estratégia ao realizar uma leitura de imagem para adquirir condições de verbalizar por escrito a experiência.

E a imagem se estende ao que denomina de leitura do mundo, pois desde a vigorosa idade, o homem inicia a participação das mais variadas leituras, sendo textos a serem lidos, compreendidos e interpretados, uma vez que contêm mensagens a serem decodificadas pelo observador (SI-

MÕES, 2017, p. 34).

Diante disso, o comportamento comunicativo perpassa pelo procedimento de interpretação que se constróipor uma distribuição de significações, assim revelando uma natureza discursivaem trajeto gerativo de sentidos. “Se não temesse desaguar na metafísica, poderia dizer com certeza que se trata de propriedade da mente humana” (RICOEUR; GREIMAS, 2000, p. 85). Desse modo estabelece relação independente da linguagem uma verdade em que o homem já tenha imaginado.

2.2. A comunicação visual dos HQS: a mulher-maravilha

Mulher-Maravilha, a heroína Princesa Diana, foi criada por William Moulton Marston (1928), também conhecido como Charles Bolton um psicólogo que inventou o polígrafo detector de mentiras.

A sua criação foi inspirada em suas duas esposas, o viés da Princesa Diana como um personagem feminino com toda a força do *Superman*, passando por algumas interfases como **Amazona**, Incidente na Ilha Paraiso**, No mundo dos homens, Polêmica, Deusa, Poderes, Laço da Verdade, Aparições na Liga da Justiça**, além de todo o fascínio de uma mulher boa e bela e como a propaganda psicológica para o novo tipo de mulher que deverá governar o mundo (AZZARELLO; CHIANG; AKINS, 2017).

Com eixo de analise aos HQs repleta de imagens verbal e não verbal, referencia-se com a teoria semiótica discursiva, em que as imagens buscam representar a vida cotidiana e as relações sociais, tornando uma linguagem de comunicação universal visando o público de massa, nem sem as histórias em quadrinhos foram vistas com bons olhos, perpassando por censuras, como ocorreu com a personagem da Mulher- Maravilha, Marston (1928) deixava evidente o entusiasmo e o otimismo em relação às HQs, o psicólogo passou acreditar que o empoderamento feminino algo inevitável, na década de 40, criando um arquétipo da mulher que deveria governar o mundo.

Assim criando opositores de sua ideologia feministas retratadas na HQ Mulher-Maravilha, o psiquiatra Wertham (1954) encontravam elementos que não correspondiam a sociedade desejada pelos homens, “menção do psiquiatra que a personagem a condenava por ser fisicamente muito poderosa, embora a personagem seja uma figura assustadora para os meninos, é um péssimo exemplo para as meninas, pois representa o

oposto o que elas devem ser", de modo geral "elas não fazem nenhum trabalho. Não são donas de casa. Não constroem família. E o amor maternal é algo totalmente inexistente" (WERTHAM, 1954, p. 234).

Atualmente os HQs é um gerador de recursos que articula a leitura e o ensino, utilizado como fonte de produções cinematográficas, sendo uma comunicação de massa e instantâneo, instrumento que facilita a divulgação de discurso e ideologias, entrando na rotina dos indivíduos, representando mundos reais e imaginários, de acordo com Ribeiro, "é aquilo pelo que se luta". O discurso nada mais é do que um modo de definir as relações de poder existentes. É em outras palavras "efeito de sentidos entre locutores" (RIBEIRO, 2004, p. 88).

Os HQs em primeiro momento eram voltados para o público adulto, que buscava identificar a realidade mais cruel do ser humano, sujeito esse com poderes sobrenaturais com fragilidades humanas, assim consumidas compulsivamente por indivíduos seleto, tidas com potencial ideológico como instrumento de manipulação, a reconfiguração mercadológica muda às figuras dos quadrinhos para atender a plateia infantil e juvenil, não deixando de servir as pessoas maduras (RIBEIRO, 2004).

Na elaboração de sentido os HQs coopera na produção de outras ciências como literatura, história, psicologia, sociologia, didática, estética e publicidade, algumas das áreas de conhecimento analisadas e utilizadas como instrumento de ensino, o papel importante do discurso trabalhado por todas as áreas da comunicação humana, sendo também abordada nas historia em quadrinhos. Sendo assim o discurso se caracteriza como "processo de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc." (ORLANDI, 2005, p. 21).

Assim como muitas artes os HQs e visto como uma obra que traz o reconhecimento da identidade, valorizando as culturas, historias lutas, nesse sentido demonstradas na jornada da Mulher-Maravilha e de Maria de Nazaré, apreciando a luta das mulheres e suas jornadas cheias de sentido, assim tornando grandes heroínas de sua narrativa.

2.3. Maria de Nazaré

Maria de Nazaré, conforme narrada nos Evangelhos, era uma jovem virgem que vivia em Nazaré da Galileia e noiva de um carpinteiro chamado José. Mas nos planos de Deus havia em Nazaré uma virgem a qual traria ao mundo a concretização da promessa da encarnação do Sal-

vador (WHITE, 1980).

Conhecida então como "Maria, mãe de Jesus", deve ser distinguida de outras mulheres que são citadas no Novo Testamento com esse mesmo nome, é mencionada nas passagens bíblicas que fazem referência a infância e juventude de Jesus, e nos seus percursos sacros, até sua morte e ressureição (WHITE, 1980).

Deste modo, Maria como personagem feminina de luta passa por etapas em sua narrativa, no momento em que recebe a visita do Anjo, a sua trajetória enquanto carregava em seu ventre até dar à luz a Jesus. Também mostra a sua vida após nascimento de Jesus, Maria durante o ministério de Jesus, Maria próxima de Deus.

2.4. Jornada da heroína: presença da mulher nas narrativas heroicas

O antropólogo Joseph Campbell em sua obra "O herói tem muitas faces" (1949), na qual, evidenciou a jornada do herói, uma narrativa presente nos mitos que se desenvolve em ciclos, sendo composta por 12 estágios (Mundo Comum, o Chamado da Aventura, Reticência do Herói ou Recusa do Chamado, Encontro com o mentor ou Ajuda Sobrenatural, Cruzamento do Primeiro Portal, Provações, aliados e inimigos, Aproximação, Provação difícil ou traumática, Recompensa, O Caminho de Volta, Ressurreição do Herói e Regresso com o Elixir) (CAMPBELL, 1997).

Campell (1997) no sentindo de inspirar os centros criativos de possíveis atividades humanas, apresenta em seu psique símbolos produzidos espontaneamentetrazendo em si o poder do criador, assim florescendo os mitos. Complementado o ponto de vista para Orlandi (2005, p. 21), "o discurso se caracteriza como um processo de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetividade, de construção da realidade etc". Usando assim o imaginário para a realidade humana de um mito um herói, assim progredindo em uma jornada que leva a condição de apresentar o aventureiro.

Desse modo, fica o questionamento o herói é o homem da submissão autoconquistada. Mas submissão a quê? Eis precisamente o enigma que hoje se colocar diante de nós mesmos. Eis o enigma cuja solução, em toda parte, constitui a virtude primária e a façanha histórica do herói, Campbell (1997). Contudo é uma recriação da realidade construída por meio da perspectiva masculina de Deus expressando seu poder ver-

dadeiramente de interlocutores da boa nova, sendo aquele que inspira o comportamento humano.

A saga da Mulher-Maravilha corresponde ao monomito de Campbell (1997), assim representado na escala de etapas elaborada pelo teórico. E nessa visão singular de Diana na condição de guerreira, que será analisada a jornada da heroína.

Essa teoria fundamentou-se numa cultura que sempre andou em canais centrados no homem, entretanto não atendia às peculiaridades do caminho da mulher, seja esse caminho o social cultural, que possa criar as próprias referências e ter clareza, seja pela saga de uma mulher com poderes sobrenaturais.

Diante disso, a psicoterapeuta Maurren Murdock (1990), aluna e discípula de Campbell, lança uma nova teoria, a "Jornada da Heroína", destacando os aspectos de sua experiência que diferem dos homólogos masculinos, embora tenha uma base estrutural semelhante ao do herói, a jornada da heroína dialoga especificamente com a experiências das mulheres. Murdock destaca que o percurso ocorre em uma serie de etapas, sendo a Troca do feminino pelo masculino, Estado de provações, Ilusão do sucesso, Queda, Encontro com a Deusa, Reencontro com o feminino, Reconciliação com o masculino.

Na troca do feminino pelo masculino refere-se com uma sociedade voltada ao patriarcado, na qual a mulher não foi estimulada para procurar algo fora de casa, sua fonte de inspiração são os exemplos baseados no comportamento masculino, em sua maioria das vezes a uma rejeição com a figura materna, demonstrando nada mais que o desprendimento da figura feminina, passando a copiar atitudes masculinas, supondo que só os homens possuem os passos para o sucesso (MURDOCK, 1990).

O Estado de provações evidencia tudo o que a mulher aprendeu ou identificou-se com os homens à coloca a prova, aceitando a masculinidade, o poder de decisão, assim iniciando a jornada do herói, com as influencias começa a trilhar o caminho como homem, tem o papel feminino afastado, rejeitado, na qual é o momento das escolhas (MURDOCK, 1990).

A Ilusão do sucesso é quando atinge o sucesso prova a infelicidade e as frustrações, por mais que o caminho trilhado esteja realizado, no entanto observa que esta faltando algo que não consegue identificar, sendo esta fase em que muitas mulheres em sua vida real, encontra a depres-

são ou ansiedade, não sabendo li dar com os caminhos tortuosos, que acredita que somente o homem sabe resolver. A queda é o momento a mulher vive seus conflitos internos, transtornos, já deu seu melhor e não entende porque falta algo, fato da repulsa ao masculino (MURDOCK, 1990).

O Encontro com a Deusa é busca do recomeço consigo, fase baseada em estudos religiosos e mitológicos, identifica com uma Deusa vinculado ao sagrado feminino, em busca da espiritualidade e da paz, seu lugar no mundo,com propósito e missão. O Reencontro com o feminino é quando começa entender a espiritualidade de sua Deusa, existe uma missão e propósito, ser o que é não entende como inferior, obtendo a ideia que à fortalece, fazendo as pazes consigo, independente da opinião dos outros, que não à nada de errado com ele e com os outros (MURDOCK, 1990).

A Reconciliação com o masculino é o momento de equilíbrio, retoma a visão ampla e integrada das coisas. E por fim a União onde o masculino complementa, integra de maneira mais plena vivendo literalmente a jornada da heroína, sem medo do julgamento ou fracasso, sem ter que provar nada para ninguém, tornando segura de si (MURDOCK, 1990).

Desse modo, a Jornada da Heroína é fundamental para que a mulher possa criar suas próprias referências e ter clareza de que a jornada do herói não atende às peculiaridades do caminho da mulher, o caminho social, cultural, psíquico e afetivo relacional. Logo, trabalhar com os mitos com as histórias dos oito pontos fazendo a contraposição entre o que afeta individualmente de outra maneira o movimento coletivo.

2.5. Compaixão e ternura na saga de uma mulher

No manifesto da heroína todas são heroínas e juntas são mais fortes inscrever as próprias aventuras, matam dragões, vencem labirintos, decifra enigmas, eram meninas e percorre livres todos os caminhos por ondesonhos pés e asas possam levar, sempre tem companhia de amigas, irmãs mães e filhas, que penteia os cabelos enxugam as lágrimas, aponta novos caminhos, segura nas mãos e asseguram que mesmo quando estiver sozinhas não estará só, a vida é um círculo uma espiral, perpassam por ciclos e que há sempre vida, morte e vida, a conquista de uma é a conquista de todas a dor de uma é a dor de todas, a liberdade de uma é a

libertação de todos (MURDOCK, 1990).

De modo que a luta da mulher constantemente é uma saga heroica, apresenta através das análises de imagens, sendo manifestações singulares da princesa Diana e Maria mãe de Jesus, exposta de forma comparada suas expressões faciais, vestias e o ambiente que a cercam, dessa maneira identificaremos que a vida, morte e ressurreição são fatores recorrente a uma jornada destinada a uma heroína.

3. Percursos metodológicos

Para a elaboração da pesquisa, foram empregadas estratégias para traçar uma abordagem científica do estudo e concretizar o ciclo completo da investigação, expondo o objeto do estudo, os objetivos: geral e específicos, a justificativa e o método utilizado.

Segundo Ferreira, a pesquisa científica é fundamental, pois é através dela que o pesquisador situa seu trabalho dentro da área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o e situando o tema pela definição dos autores pertinentes que fundamentam a investigação (FERREIRA, 2010, p. 1).

Diante disso, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. Qualitativa, pois "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos fenômenos observados" (MINAYO, 2001, p. 14). A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com um problema e envolve levantamento bibliográfico (GIL, 1994). E por fim o estudo descritivo, "objetiva descrever as características de certa população ou fenômeno, envolvem técnicas de coleta de dados padronizadas, assume em geral a forma de levantamento" (GIL, 1994, p. 207).

Para o referencial teórico utilizou os autores como Marston (1928), White (1980), Murdock (1990), Campbell (1997), Greimas (2008; 2014), Cagnin (2014); Azzarello, Chiang e Akins (2017).Entre os autores acima citados ainda estão os livros, dissertações, teses, monografias, artigos científicos disponibilizados no banco de dados *Scielo*, CAPES, repositórios específicos da temática pesquisada.

Além de duas obras sHQ "Mulher-Maravilha:" Sangue" de Azzarello, Chiang e Akins (2017) e o livro "A história de Jesus" de White (1980) para evidenciarumaanálisesemiótica a jornada de ambas.Os mes-

mos foram estudados, revisados e sistematizados e o resultado que ora se apresenta foi construído de forma que os fatos e características fossem descritos com exatidão.

4. Análise de discussão

A pesquisa tem como objetivo analisar sob a perspectiva semiótica gremasiana e da teoria de Maurren Murdock (1990) a trajetória de Mulher-Maravilha e Maria de Nazaré nacondição de mulheresdesignadascomolíderes e guerreira. Dessemodo, para materialização da pesquisa buscou-se analisar duas obras HQ da "Mulher-Maravilha: Sangue" de Azzarello, Chiang e Akins (2017) e o livro "A história de Jesus" de White (1980), naqualserãoselecionadosalgunstrechos que remetem a trajetória do Herói.

Figura 1: Troca do feminino/Estado de provações.

Fonte: White (1980); Azzarello, Chiang e Akins (2017) (Adaptado).

A figura 1 no formato comparado a obra "Mulher-Maravilha Força exposta" perpassa o momento em que a heroína segura uma criança no colo, na seguinte fala "[...] E que não precisam mais ter medo" (AZZARELLO, CHIANG E AKINS, 2017, p. 45), já na segunda imagem disponível na obra "Vida de Jesus" corresponde o divino momento do encontro de Maria com o Anjo Gabriel,revela o pedido de Deus, no contexto bíblico em Lucas 1, 26-38, na qual O anjo, então, disse-lhe: Não tenhas

medo, Maria, porque encontraste graça diante de Deus" (WHITE, 1980, p. 11). O que remete aos estágio da heroína de Murdock, o momento da Troca do femininopelomasculino e tambémpeloEstado de provações, poi sambas vivemnuma Sociedade voltada ao patriarcado, na qual os exemplos baseados no comportamento masculino. Tendo que desprender figura feminino e aceitar a posição forte para iniciar a sua jornada.

Desse modo, a narrativa de ambas imagens expressam claramente o convite para o novo, assim mesmo com espanto ambas assumem suas responsabilidade, seguindo a ideia de Greimas (1975, p. 40) "estudos recentes sobre a linguagem e as praticas gestuais mostram que conceber a explicação do sentido de uma outra maneira: o sentido do pode ser concebido ou como um projeto virtual". O discurso pode ser inserido da linguagem não verbal, emdados comparados são os pontos gestuais semelhantes que gera o discurso de um novo mundo uma nova jornada.

Figura 2: Queda.

Fonte: White (1980); Azzarello, Chiang e Akins (2017) (Adaptado).

A figura 2 evidencia a amazona com a seguinte narrativa "Mas Deus da guerra, naquela noite na montanha", demonstrando o pedido de clemencia e suplicas ao Deus mitológico (AZZARELLO; CHIANG; AKINS, 2017, p. 26). A outra figura Maria está levando Jesus para o sepulcro, momento de declínio com a perda, mesmo sendo uma proposta divina, descrita na Bíblia em João 19, 40 "Tomaram, pois, o corpo de Jesus e o envolveram em lençóis com as especiarias, como os judeus cos-

tumam fazer, na preparação para o sepulcro" (WHITE, 1980, p. 191).

Sob viés da Murdock (1990) relaciona ambas as narrativas com o momento da queda, em que a mulher vive seusconflitosinternos, transtornos, jádeuseumelhor e nãoentendeporquefaltaalgo.

O que faz sentido na perspectiva greimasiana, poisem sua analise "um domina a vida antes da morte, e o mundo solar o outro, a vida depois da morte, o mundo noturno e subterrâneo, mas cada um invade o domínio do outro e enfrenta aí uma luta, que não tem razões para deixar de ser" (GREIMAS, 1975, p. 230). Em outras palavras um caminho que produz sentido dando manifestação de um plano de expressões.

Figura 3: Encontro com a Deusa.

Fonte: White (1980); Azzarello, Chiang e Akins (2017) (Adaptado).

Na figura 3 a figura da Mulher-Maravilha protagoniza a narrativa "simultaneamente, a jovem Diana dedica-se aos tradicionais estudos das amazonas" (AZZARELLO; CHIANG; AKINS, 2017, p. 16), interpretando a releitura de sua história apegando-se aos ensinamentos superiores, assim também corresponde a segunda figura de Maria em conexão com a sabedoria divina apresentando o menino Jesus no templo, conforme a leitura bíblica no documento de Lucas 2, 22 "E, cumprindo-se os dias da purificação dela, segundo a lei de Moisés, o levaram a Jerusalém, para o apresentarem ao Senhor" (WHITE, 1980, p. 12).

Para Murdock (1990) as narrativas compreendem o momento do encontro com a deusa, pois no momento em que sua jornada tem um significado, ela busca do recomeçoconsigo. Desse modo corrobora com a fala de Greimas (1975, p. 153) "são dois senhores dotados de um poder supremo, do poder da vida e da morte. Este poder se manifesta pela manejamento de técnicas comparáveis porem diferentes a engenhosidade se

opõem à magia", sobre o entendimento do poder que o ser superior relacionada aos pedidos humanos.

Figura 4: Reencontro do feminino.

Fonte: White (1980); Azzarello, Chiang e Akins (2017) (Adaptado)

A figura 4 no que corresponde a primeira figura na última Diana se apresenta com a filha de sua irmã, sendo sua recompensa heroica , revelando sua intuição maternal, coma seguinte descrição "vocês são tão sexistas!" (AZZARELLO; CHIANG; AKINS, 2017, p. 170), na figura 2 a imagem clássica de Maria de Nazaré com Jesus na manjedoura, momento épico para o cristianismo descrita em Lucas 2, 7 "E deu à luz a seu filho primogênito, e envolveu-o em panos, e deitou-o numa manjedoura, porque não havia lugar para eles na estalagem." Testemunhando assim o significado maternal concebido pela natureza humana e ao mesmo tempo divino (WHITE, 1980).

Na teoria de Murdock (1990) as narrativas se assemelham reencontro com o feminino compreendendo que existeumamissão e propósito, assim, a fortalece, promovendo as pazesconsigo. Segundo Greimas (1975) o destinador (autoridade social que encarrega o herói de certa missão salvadora) investe o herói do papel de destinatário, e estabelece assim uma relação contratual, estando entendido que a realização do contrato será sancionada por uma recompensa (a narrativa tomando assim a forma, mais frequente, de troca), referindo o que a narrativa das duas imagens monstra sua missões as levaram há uma recompensa.

Figura 5: Reconciliação com o masculino/ União.

Fonte: White (1980); Azzarello, Chiang e Akins (2017) (Adaptado).

A figura 5 expõe Diana como humana evidenciado na fala " talvez… em consideração a você. Mais, pelas minhas irmãs…" na companhia de sua irmã, tenta lhe dar conselhos (AZZARELLO; CHIANG; AKINS, 2017, p. 39). Maria de Nazaré não é diferente, a figura demonstra os momentos de ensinamento do menino Jesus, mencionada na leitura bíblica de Lucas 2:51,52 "E desceu com eles, e foi para Nazaré, e eralhes sujeito. E sua mãe guardava no seu coração todas estas coisas. E crescia Jesus em sabedoria, e em estatura, e em graça para com Deus e os homens" (WHITE, 1980, p. 37), assim enunciando o poder do conhecimento de vivência que ambas tem.

O que remete a duas etapas da jornada de Murdok (1990) a Reconciliação com o masculino e a União, poisdiferente de antes, agora o masculinoa integra de maneiramais plena, pois agora há um equilíbrio, naqualvivencia ajornadacomplementamente, deixando o medodo julgamento para traz, tornando segura de si.

Assim, na perspectiva de Greimas (1975, p.) sua ideia elucida a narrativa das duas heroínas, "os gestos e feitos do herói, considerando seus comportamentos como signos reveladores da natureza, e tentando aprofundar o reconhecimento deste campeão sem nome cujas armas são as ações", escancarando o principio de que o herói deve tomar a forma de humano, que suas ações sabias são a melhor arma para uma batalha.

5. Considerações finais

Ao longo do estudo puderam-se verificar teorias que, em dado momento, se complementam. No universo sigiloso no HQ da Mulher--Maravilha, mesmo que a realidade seja fictícia não deixou de expor as fragilidades e fortaleza da mulher, do mesmo modo que Maria de Nazaré percorre sua narrativa de compaixão e luta.

Assim como muitas artes, os HQs são vistos como uma obra que traz o reconhecimento da identidade, valorizando as culturas, historias, lutas, nesse sentido demonstradas na jornada da Mulher-Maravilha e de Maria de Nazaré, apreciando a luta das mulheres e suas jornadas cheias de sentido, assim, tornando grandes heroínas de suanarrativa.

Desse modo, as mulheres traçam sua jornada, se apropriam de modos que a tornam fortes e corajosas, conquistam o poder e se reconstituem a cada passo, se reencontram e inventam sua própria história com certa independência.

Por fim, esse estudo representou apenas um exercício de reflexão sobre o papel da mulher na sociedade, seja nas HQs, nas escrituras ou no cotidiano, tendo a pretensão de ser um início de debates e que possa colaborar com novas pesquisas, buscando sempre promover estudo que promovam o *status quo* feminino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos*: linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix,1997.

GREIMÁS, A. J.; COURTÉS. *Dicionário de Semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo, Cultrix, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sobre o sentido*. Trad. de Ana Cristina Cruz Cezaretalli. Petrópolis: Vozes. 2014

GREIMAS, Algirdas-Julien. *Semântica estrutural*. Trad. de Haquira Osakabee Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 2008.

MARSTON, William Moulton. *As emoções das pessoas normais*. São Paulo: Success for You, 1928.

MURDOCK, Maureen. Heroine's Journey, Colorado: Shambhala Publications, 1990.

ORLANDI. Eni P. *Discurso e texto*: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005

RICOEUR, Poul. *A Metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica e Ensino*: Letramento pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.

ANÁLISE DO *ETHOS* PRESENTE NA CAMPANHA DOAÇÃO DE SANGUE "SPIDEY"

Marta Victor dos Santos (UENF)
marta.victor.dos.santos@hotmail.com

RESUMO

Atualmente, observa-se forte interesse do cinema mundial nas histórias dos super-heróis dos quadrinhos. A vida desses personagens trazem valores sociais e culturais que interagem com o imaginário do leitor e espectador, não apenas na infância. Dessa forma, a sociedade contemporânea valoriza cada vez mais a imagem e o significado da linguagem e expressão dos super-heróis. Baseado nos estudos de Dominique Maingueneau que conceitua *Ethos* sendo "a imagem que o orador pretende dar de si mesmo, pelo tom de voz e modo de se expressar", objetiva-se analisar o efeito social de determinada cena de enunciação através das concepções de interdiscurso, ideologia, Ethos pré-discursivo e Ethos discursivo. Em uma Campanha de mobilização de Doação de Sangue realizada na Grécia, foi utilizada a imagem de um dos super-heróis mais emblemáticos da atualidade, o Homem-Aranha. Busca-se verificar a presença do *Ethos* do super-herói, corajoso e servil, por trás da representação da campanha, e seu impacto ao alcançar o subconsciente do leitor, sujeito comum, sem superpoderes, mas capacitado a ter tais características resultantes dessa peculiar ação da doação de sangue.

Palavras-chave:
Ethos. Interdiscurso. Doação de sangue.

ABSTRACT

Currently, there is a strong interest in world cinema today in superheroes comic books stories. These characters lives bring social and cultural values that interact with the readers and viewers imagination, not just in childhood. In this way, contemporary society increasingly values the image and meaning of the superheroes` language and expression. Based on the studies of Dominique Maingueneau that conceptualizes *Ethos* as "the image that the speaker intends to give of (her) himself, by tone of voice and way of expressing himself", the goal is to analyze the social effect of a given enunciation scene through interdiscourse conceptions, ideology, pre-discursive *Ethos* and discursive *Ethos*. In a Blood Donation mobilization campaign held in Greece. The image portraits today's most iconic superheroes: Spider-Man. We seek to verify the presence of the brave and slavish superhero *Ethos* behind the campaign representation, and its impact on reaching the readers subconscious, ordinary subject, without superpowers, but being able to have such characteristics resulting from this peculiar action of blood donation.

Keywords:
***Ethos.* Interdiscourse. Blood donation.**

1. Considerações iniciais

Observa-se nos últimos anosuma explosão do universo dos quadrinhos e seus super-heróis para as telas do cinema. O interesse da sociedade nessa forma de entretenimento tem se tornado tão acentuado que a cada novo lançamento, recordes de bilheteria são ultrapassados. Nestas superaventuras,a linguagem é utilizada de tal forma que ocasiona uma comunicação em massa da população capaz de refletir em uma indústria cultural de seus personagens e originar diversos produtos como roupas, objetos decorativos, bonecos de representação dos personagens, entre outros, que tornam esse universo ainda mais presente na rotina da sociedade.

Interessante notar que esse "boom" não é reflexo do interesse gerado apenasporcrianças e jovens, mas, de maneira geral, as histórias em quadrinhos são (re)vividas e tornam-se assuntos recorrentes entre adultos. Independente de idade, classe social e representatividade econômica, a sociedade está envolvida no tema e cada vez mais íntima dessa forma de expressão e linguagem.

Neste universo, especialmente, o super-herói exerce forte influência sobre a percepção de alguns conceitos tomados pela sociedade. O fatodo super-herói ser idolatrado e tido como um cidadão que serve à sua comunidade transmite inspiração a muitas pessoas e faz nascer um desejo de querer imitá-los.

Neste artigo, visa-se analisar uma Campanha de mobilização de Doação de Sangue realizada na Grécia na qual foi utilizado o recurso da imagem de um super-herói bastante estimado por todos, que carrega consigo uma multidão de fãs, o Homem-Aranha. Tal campanha pode ser visualizada no anexo 1. Através de um levantamento bibliográfico baseado nos conceitos da Análise do Discurso francesa, alicerçados nas obras de Foucault, Pêcheux e Maingueneau, realizou-se análise do *Ethos* presente no discurso desta campanha e também acerca do interdiscurso exposto pela enunciação.

Busca-se observar a presença do *Ethos* do super-herói, corajoso e servil, por trás da representação da campanha, e seu impacto ao alcançar o subconsciente do leitor, sujeito comum, sem superpoderes, mas capacitado a ter tais características resultantes dessa peculiar ação da doação de sangue.

O trabalho se divide nas questões dos conceitos de Discurso (rea-

lidade extratextual), Ideologia (fenômeno social) e Linguagem (forma de expressão). Além disso, retrata-se aqui também: introdução ao tema doação de sangue e seu referencial histórico, a fim de situar o leitor neste tópico; e a participação das histórias em quadrinhos na formação da ideologia e forma de se expressar de uma comunidade.

2. Discurso, ideologia e linguagem

Considerando que o discurso está associado à ideologia do sujeito falante e ao seu processo histórico, a linguagem pela qual ele significa o mundo precisa constantemente ir além do enunciado. É necessário considerar, pois, o interdiscurso cuja materialização ideológica se dá através da discursividade e historicidade onde a língua se manifesta e o sujeito é passível de identificação.

Segundo Pêcheux ([1975] 1997), não existe discurso sem sujeito e não existe sujeito sem ideologia, dessa forma a língua faz sentido. Ainda para ele, o interdiscurso, "condições nas quais um acontecimento histórico é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial" (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2005, p. 33), afeta o modo como o sujeito significa uma situação discursiva atual através da memória.

Somado a isso, Orlandi (2005) explica de que forma o imaginário e o subentendido podem ser reportados pelo leitor, pois considera que a linguagem não é transparente e só faz sentido a partir de um materialismo histórico (sincronia) cujo sujeito ao ser inserido na história a faz, ao tempo que não a concebe completamente. O interdiscursoafeta, pois, o modo dosaber discursivo do sujeito. Dessa forma, a materialidade da ideologia é o discurso enquanto a materialidade do discurso é a língua.

Para Foucault ([1969] 2008), o discurso é uma realidade material falada ou escrita que se apoia na formação discursiva. Sua produção se perfaz de maneira "controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos" (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 9). As interdições que o atingem estão diretamente relacionadas ao poder e ao desejo enquanto o discurso está interligado "àquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 10).

Na concepção de Maingueneau (2010), o discurso é analisado dentro do contexto da comunicação sendo não apenas um conjunto de textos, mas uma prática intersemiótica, que associa domínios como pictó-

rico, musical, linguístico, sensorial, político e etc., "O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito", que colocando-se como referência pessoal, temporal, espacial, indica "que atitude está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador". Assim, "o discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, um lugar no qual ele deve traçar seu caminho" (MAINGUENEAU, 2004, p. 61-2).

Pode-se então conceituar o discurso como sendo o efeito de sentidos entre os locutores onde o leitor será conduzido a inferir uma proposição implícita denominada implicatura cuja enunciação não se assenta no absoluto, mas é situada em relação à formação discursiva (interdiscurso) mediante o uso da língua, condição para que este fenômeno ocorra. Através dessa percepção, é possível explicitar: há uma infinidade de ideologias assim como uma infinidade de classes presentes na sociedade que, em algum momento, podem entrar em confronto. A ideologia é, pois, a visão do objeto em determinada classe e a forma como ela representa-a.

Numa perspectiva marxista, a ideologia é um fenômeno social, que tem origem nas condições econômicas da sociedade em que "os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais" e essas relações compõem a estrutura econômica da sociedade. A forma como a sociedade produz materialmente "condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual" das diversas camadas da mesma. Em determinado momento, essas forças produtivas se contradizem "com as relações de produção existentes" e transformam-se em um impedimento, gerando uma possível revolução social (MARX, 1983, p. 24-5).

A linguagem é a maneira de expressar a ideologia através de um discurso em que o enunciado é como "um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo no discurso" (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 90). Ao reproduzir a linguagem, o enunciador supõe o efeito que sua fala irá produzir ao destinatário, ou seja, o sujeito enunciador promove a interação entre seus conhecimentos e suas ideologias para significar o que é dito (GREGOLIN, 1995).

Bakhtin (2002, p. 70), filósofo russo, ressalta que "para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social". Várias correntes assumem essa definição de linguagem como: a linguística textual, a análise do discurso, a análise da conversação, entre outras. É através da fala ou

da escrita, que o falante é, portanto, capaz de manifestar sua interpretação do mundo, escolhendo exteriorizar sua visão da melhor maneira formando o seu próprio discurso, sua própria transcursão. Essa significação só é possível devido àsua formação ideológica.

Quando o sujeito fala ou escreve, ele manifesta sua interpretação do mundo escolhendo os signos que expressam suas concepções e convicções da melhor maneira. Ao recortar os discursos, ele forma o seu próprio, a partir de suas crenças, verdades, ideias (formação ideológica). Neste momento, utiliza-se a linguagem como um conjunto de sinais afetados por um contexto histórico e social a qual reflete nas ações dos sujeitos. Estes sinais podem ser classificados como verbais (quando utilizam palavras de comunicação) e não verbais (quando utilizam cores, gestos, desenhos, sinais sonoros, entre outros).

3. O Ethos segundo Maingueneau

Um tema muito recorrente entre diversos autores é o conceito do *Ethos*. Tomando como base os estudos de Dominique Maingueneau, linguista francês que analisa o *Ethos* fundamentado na retórica aristotélica, o conceito não se limita à linguística ou à gramática, apesar de considerá-las, mas caracteriza-se por uma série de informações históricas, sociais e ideológicas trazidas para o contexto do discurso.

O *Ethos* pode ser definido, segundo este autor, como "a imagem que o orador pretende dar de si mesmo, pelo tom de voz e modo de se expressar" (MAINGUENEAU, 2010, p. 80). O *Ethos* (efetivo) conduz o ouvinte/leitor a compreender sua escolha em determinada posição na enunciaçãoe a compor o conjunto de características do enunciador, através do discurso (*Ethos* discursivo) que pode estar ou não em consonância com o *Ethos* pré-discursivo.

"Por meio do *Ethos*, o destinatário está, de fato, convocado a um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica". A cenografia somada ao *Ethos* provoca um enlaçamento validado por meio da enunciação. Ela (cenografia) "é, assim, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra" (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p. 70-1).

A concepção do *Ethos* não compreende, pois, separar o texto e o corpo da enunciação. Isso significa que todo oderredor do discurso é considerado na análise. Duas observações importantes precisam ser fei-

tas: (i) o que é exposto no enunciado está historicamente especificado e inserido em um contexto (social, político, econômico, cultural); e (ii)esse mesmo enunciado possui uma vocalidade específica, que remete a uma caracterização do corpo do enunciador (tom). Voz e corpo enunciante formam assim o que denomina-se enunciação (RODRIGUES, 2014).

Outra ponderação a ser feita é em relação à incorporação, que nada mais é do que a forma que o destinatário se apropria do *Ethos* em questão, podendo resultar ou não na aderência dessa comunidade imaginária, levando ou não a uma eficácia discursiva, ou seja, se o *Ethos* do enunciador apresentou competência de convencimento do destinatário (RODRIGUES, 2014). As variadas formas que a subjetividade se apresenta em um enunciado, dependem, portanto, da competência discursiva de seu enunciador (MAINGUENEAU, 2008).

4. Sob duas perspectivas: doação e heroísmo

Doação de sangue

A perspectiva da doação de sangue como conhece-se hoje é bastante diferente do que foi observado há centenas de anos. Algumas culturas no passado acreditavam que banhar-se e beber do sangue dos mais jovens e também dos guerreiros seria um ato benéfico e lhes permitiria ter essas características. As primeiras tentativas de doação de sangue foram braço a braço, porém, marcadas por tantos fracassos, que o parlamento francês, a Royal Society e a Igreja Católica proibiram a prática por, em média, 150 anos (SCHWARZ; DORNER, 2003).

Foi apenas em 1628 que um médico britânico, William Harvey (1578-1657) descreveu corretamente os detalhes da circulação sanguínea. Daí em diante, uma sequencia de práticas ocorreram a fim de desvendar o mistério por trás desse conteúdo tão significante (PEREIMA *et al*., 2010).

A primeira transfusão sanguínea direta é atribuída a Richard Lower (1631–1691), médico britânico, sendo realizada em animais na cidade de Oxford em fevereiro de 1665. Até que em 1818, o obstetra britânico James Blundell (1791–1878) realizou as primeiras transfusões bem sucedidasutilizando doadores humanos e apenas a partir de 1900, no período científico, essa técnica começa a ser revelada mais precisamente com a descoberta das hemácias e suas propriedades pelo pesquisador Karl Landsteiner, médico e biólogo austríaco (DONOVAN, 2004).

Com a proposta do sistema ABO as transfusões tornaram-se procedimentos comuns. Em 1942, Landsteiner identifica a presença do fator sanguíneo, classificando-o em Rh positivo e Rh negativo, possibilitando o avanço da transfusão sanguínea em larga escala (BATISTETI, 2007).

Mas, é durante a Primeira Guerra Mundial que, de fato, a transfusão sanguínea é considerada e utilizada com o intuito de recuperar os feridos. Já na Segunda Guerra Mundial, foi necessário armazenar o sangue para tratamento das doenças dos guerreiros e de seus ferimentos. Surge, então, a cultura da doação. Não voltada diretamente para alguém conhecido, massobretudo, direcionada ao ato de caridade, patriotismo e solidariedade diante dos que estavam na guerra (PEREIMA *et al*., 2010).

Do ponto de vista clínico e biológico, doar sangue é doar parte do seu tecido sanguíneo para alguém que por motivos diversos esteja necessitando. Por outro lado, do ponto de vista moral e social, este ato é muito mais significativo.É interessante citar que no Brasil apenas a doação voluntária é legalizada, segundo a Lei 10.205, como consta no artigo 14, parágrafo dois: "a utilização exclusiva da doação voluntária, não remunerada, do sangue, cabendo ao poder público estimulá-la como ato relevante de solidariedade e compromisso social".

Super-Herói

Há tempos, a vida e a imagem dos super-heróis não se limitam em ser assunto apenas na infância, mas também por entre os adultos. Nos últimos anos, o cinema mundial vem investindo grandes quantias na divulgação das histórias dos super-heróis dos quadrinhos. Dessa forma, cada vez mais os indivíduos se aproximam das características e das personalidades criadas para cada personagem. As histórias de vida dos personagens dos quadrinhos trazem valores sociais e culturais que trabalham com o imaginário do leitor e espectador, seja adulto ou não.

É certo que existe influência por parte dos meios de comunicação na formação da opinião pública, sejam eles, cinema, revistas, anúncios, outdoors, entre outros. Com isso, a informação não chega até a população de maneira genuína, ela passa por um processo imposto por quem a transmite, ou seja, já possui uma dominação ideológica. Pode-se dizer que o mesmo ocorre nas histórias em quadrinhos. O personagem possui características impostas pelo seu criador que irá influenciar e alcançar o

desejo que determinados espectadores buscam, dessa forma, valores são transmitidas para seu público.

Segundo Irwin (2005), "um dos mais notáveis desenvolvimentos na cultura pop da atualidade é o forte ressurgimento do super-herói como ícone cultural e de entretenimento", não obstante, essas histórias não se limitam apenas a ele, mastrazem grandes referências à ética e moral de cada personagem de maneira que se assemelhem a vida de um indivíduo denominado"comum".

Convém dizer que a sociedade contemporânea é extremamente dependente da imagem e as histórias dos super-heróis surgem como a combinação perfeita entre imagem, significado e texto. Elas vão muito além da concepção de lazer podendo até mesmo manipular a opinião pública, divulgar ideologias, formar pensamentos e conceitos.

Por volta da década de 1940, época em que atualmente denominamos como Era de Ouro dos quadrinhos, a editora "Marvel Comics" criou personagens como Capitão América, Hulk, Homem-Aranha e Homem de Ferro, que trazem episódios sobrenaturais para suas realidades de "homens-comuns".

No Brasil, as histórias em quadrinhos com presença marcante dos super-heróis teve início no ano de 1967. De acordo com Lopes (2006), elas "estavam carregadas de ideologia, respondendo a questões instigantes, como a de que forma as histórias em quadrinhos poderiam intervir no estilo de vida dos leitores".

Tomado como objeto de análise, o Homem-Aranhaé considerado um dos personagens mais famosos do mundo dos quadrinhos e recordista mundial de bilheterias dos cinemas. Sua história como herói começa quando Peter Parker, típico adolescente americano, é picado por uma aranha radioativa e adquire superpoderes aracnídeos capazes de livrá-lo da vida "normal". Porém, o personagem escolhe assumir as responsabilidades que o poder lhe traz, mas sem utilizá-lo em seu próprio benefício. Ele opta por cumprir o dever de combater o crime, ajudar os indefesos, proteger os inocentes das ideias maldosas dos vilões. Essa escolha é o motivo de tanto sucesso do personagem, pois ainda que seja um super-herói, ele passa por todas as dificuldades de um pessoa comum.

5. Análise da campanha "You can be someone's superhero!"

Em 2013, na Grécia, a *Hellenic Association of Blood Donors* (Associação Grega de Doadores de Sangue) compartilhou uma campanha de doação de sangue denominada "Spidey" (Anexo 1). O anúncio foi desenvolvido pelo grupo JWT, Wunderman Thompson Athens, em Atenas, o qual faz parte do maior grupo de comunicação da Grécia e é uma das maiores agências de publicidade do país.

A imagem traz a visualização do inconfundível braço do Homem-Aranha no momento em que supostamente realiza o movimento característico de seu superpoder, que é lançar teiascomo uma aranha.O fato é que o que está sendo projetado não é a teia e sim um vaso sanguíneo que se encaminha para uma bolsa de armazenamento de sangue.Sutilmente, uma pequena frase é visualizada no canto superior do anúncio: "You can be someone's superhero!", que traduzindo significa: "Você pode ser o super-herói de alguém!".

A figura do Homem-Aranha nesta campanha, de imediato, remete à memória de sua personalidade, suas qualidades, seu envolvimento contra as maldades presentes no mundo. Peter Parker é capaz de se transformar em Homem-Aranha com intuito de ajudar pessoas, sem que esta ação lhe forneça fama, dinheiro ou sucesso. O Homem-Aranha destina todo o seu tempo transformado-se emsuper-heróipara solucionar problemas de outras pessoas, independente se conhecidas ou não, e não visa se beneficiar de suas habilidades.

É relevante citar as características específicas deste personagem que o aproximam ainda mais do leitor. Um herói que mantém vida dupla: um jovem americano comum (criado por seus tios e que perdeu os pais ainda na infância) é movido pelo sentimento de lutar por algo melhor e poder retribuir aos tios tudo que lhe foi dado, apaixona-se pela garota mais popular da escola a qual não corresponde, história comum a muitos garotos de todo lugar do mundo. Este *Ethos* pré-discursivo (conhecido anteriormente pelo sujeito ao qual se remete a campanha através de filmes e gibis) aproxima o leitor do herói através da simplicidade de problemas tão difusos na sociedade contemporânea: órfãos, relacionamentos adolescentes, puberdade.

Ainda neste ponto, é interessante remontar ao conceito de coletividade cuja expressão e ideias movem o mundo. "Para compreender a maneira como a sociedade representa a si própria e ao mundo que a rodeia" é necessário, pois, "considerar a natureza da sociedade" onde "mi-

tos, lendas populares, concepções religiosas" compõe a realidade (DURKHEIM, 1983, p. 79). A construção da propaganda valendo-se do super-herói traz mais do que um simples apelo individual numa sociedade intrinsicamente egoísta, mas contribui para construção do *Ethos* de uma sociedade/sujeitos idealizados, que embora muito distantes do *Ethos* do super-herói, podem espelhar-se nele para assemelhá-lo em algum aspecto.

A memória discursiva, tomada como "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído" (ORLANDI, 2009, p. 31), traz à tona a imagem do personagem sendocapaz de proporcionar,ao nosso primeiro contato com o discurso,características particulares da personalidade do Homem-Aranha, pois no momento de sua visualização, uma opinião pré-concebida formada socialmente e culturalmente sobre o herói é acessada para o entendimento da ação: personagem ético e moral que faz o bem em sacrifício próprio visando sempre a coletividade.

Essa memória de super-herói explicita certas concepções, sem que seja necessário voltar à origem para explicá-las: da mesma forma que o Homem-Aranha dedica-se à servir pessoas, o doador de sangue também pode fazer o mesmo, pois é capacitado a oferecer seu próprio sangue em benefício de alguém (des)conhecido que se faz necessitado; e sacrifícios em prol de algo maior e humanitário podem ser realizados. As ações do herói estão, assim, acima do próprio herói, ou seja, mais importante que sua identidade é o gesto de ajudar alguém sem receber nenhum benefício individual.

Sendo determinados pelo interdiscurso, sujeitos e palavrasdão tônus à ideia de que o doador é capaz de transformar-se em super-herói através da representação de um conjunto de opiniões, atitudes, crenças e informações a respeito da situação (doar sangue). Sendo determinado por si próprio (memória e vivência), este indivíduo ao longo de sua história pode ter sido motivado, ou não, a pensar em causas sociais, mas ao sofrer influências do sistema social e ideológico no qual está inserido, ele é conduzido a resignificar sua história e realidade.

A externalidade perpassa, portanto a subjetividade visando alterar a percepção dos sujeitos acerca de si e de seus atos, que podem salvar vidas, transformando-os em super-heróis, num primeiro momento no plano individual, mas num segundo momento, coletivo onde o sentimento de

união somado à ideia do *Ethos* heroico é mais forte que questões individuais.

Força, determinação, coragem, e, sobretudo, solidariedade são algumas das características vistas na enunciação que contribuem para a formação discursiva do *Ethos* heroico. Sabemos que o fato dele ter superpoderes já o permite fazer o bem para sua comunidade e exercer seu papel de cidadão que busca por um mundo melhor, mas ainda assim, ele é capaz de alterar sua rotina e tomar atitudes que competemtambém àqueles que não são dotados de superpoderes, mas que gera significância semelhante. Essa solidariedadepode gerar ao leitor o sentimento de inconformidade e incômodo de que se até um super-herói é tocado a tal atitude, por que não estaria ele também fazendo algo?

6. Considerações finais

O caso aqui abordado mostra o clássico significado do não dito, além de valorizar o recurso do acesso à memória e ao interdiscurso para a compreensão da ideia exposta pelos produtores da campanha. A ideologia e o discurso são conceitos que fazem partes das relações humanas e manifestam-se através da linguagem.

A frase utilizada na enunciação "You can be someone's superhero!" é apelativa, afirmativa, diretiva (relaciona diretamente com o falante), ou seja, nomomento em que é lida, inconscientemente induzao leitor sentir-se preparado para realizar a ação pretendida, a doação de sangue.

O *Ethos* característico do herói (aquele de moral inabalável, destemido, compromissado com sua comunidade, que coloca a servidão acima de tudo e a frente de si mesmo) é o *Ethos* que se insere ao leitor e o faz desejar também ser um super-herói, evocando toda a memória discursiva por trás da figura do Homem-Aranha e acessando seu conteúdo prédiscursivo.

Cada cultura reúne manifestações sociais, linguísticas, culturais e comportamentais de uma sociedade que produz signos, códigos e dá-lhes identidade coletiva permitindo manifestações individuais de acordo com os valores adquiridos. Dessa forma, uma atitude (expressão da realidade) não é exclusiva do indivíduo, mas reflete o próprio sistema social coletivo sendo alimentada (atitude) por culturas, ideologias e experiências.

Assim sendo, todaa enunciação é capaz de transmitir a ideia principal de uma campanha de doação de sangue que é a solidariedade, que sendo mostrada sem um contexto, pode não ter a mesma significância e impacto em uma sociedade com valores éticos e morais tão abalados quanto aque estamos inseridos. O recurso do *Ethos*, neste caso, é capaz de transformar um indivíduo comum em um doador fazendo com que este sinta-se moralmente como um super-herói e ainda seja a resposta de um fenômeno linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BATISTETI, Caroline Belotto; CALUZI, João José; ARAÚJO, Elaine Sandra Nabuco; LIMA, Sérgio Guardiano. O sistema de grupo sanguíneo Rh. In: *Filosofia e História da Biologia*, V. 2, p. 85-101, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.205 de 21 de março de 2001. Seção 1. Brasília, 2001. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10205-21-marco-2001-364841-publicacaooriginal-1-pl.htm

DONOVAN, Arthur. Richard Lower, M. D., Physician and Surgeon (1631-1691). In: *World Journalof Surgery*, V. 28, p. 935-8, 2004.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 2. ed., 1983. (Série Os pensadores)

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 3. ed., 1996 [1971].

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7. ed., 2008 [1969].

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: Conceitos e aplicações. In: *Alfa*, São Paulo, V. 39, p. 13-21, 1995.

IRWIN, William. *Super-heróis e a filosofia*: Verdade, justiça e o caminho socrático. São Paulo: Madras, 2005.

LOPES, Arthur Rodrigo Itaqui Filho. *Sangue, suor e lágrimas*. O Capitão América e a Indústria Cultural segundo Theodor Adorno. Vol. 1, nº 1, São Paulo: Iniciacom, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha.São Paulo: Cortez, 3. ed., 2004.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza e Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.

_____; CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de Análise do Discurso*. Fabiana Komesu (Org.). 2. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, V. 1, 1. ed., 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEREIMA, Rosane Suely May Rodrigues; REIBNITZ, Kenya Schmidt; MARTINI, Jussara Gue; NITSCHKE, Rosane Gonçalves. Doação de sangue: solidariedade mecânica versus solidariedade orgânica. Brasília: In: *Rev. Bras. Enferm.*, V. 63, p. 322-7, mar-abr, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Campinas: Unicamp, 3. ed., 1997 [1975].

RODRIGUES, Kelen Cristina Manzan. O Ethos discursivo: Uma Análise por meio de seus traços na personagem Lord Henry no romance The Picture of Dorian Gray, de Oscar Wilde. In: *Rev. Contextos Linguísticos*, Vol. 8, nº 10, 2014.

SCHWARZ, Hans Peter; DORNER, Friedrich. Historical review: Karl Landsteiner and his major contributions to hematology. In: *British Journal of Haematology*, Vol. 121, p. 556-565, 2003.

ANEXO 1

ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL: CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS NO MOVIMENTO *#ELENÃO*

Tarliene Marques de Souza (UEMS)
marquestarliene@gmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
chaves.aline@gmail.com

RESUMO

Apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar os efeitos de sentido da hashtag *#ELENÃO,* em quatro memes retirados de páginas públicas e perfis pessoais da rede social *Facebook*. Desde as últimas décadas, a comunicação em meio digital, em particular nas redes sociais, transformou o circuito produção–circulação–recepção dos textos, reconfigurando a concepção de autoria, de gêneros do discurso e seus efeitos de sentido. Na era digital, os textos são produzidos por sujeitos compósitos, que recorrem a formatos textuais inovadores, como os memes, alcançando uma multiplicidade de públicos. Analisamos a origem e os desdobramentos da *hashtag #ELENÃO,* que, no contexto da campanha presidencial de 2018, derivou para um movimento encabeçado por mulheres contrárias ao discurso do candidato da direita. Pertencente ao discurso ordinário digital, essa *hashtag* ganhou forma em memes publicados na rede social *Facebook*, em perfis pessoais ou em páginas públicas. Do ponto de vista formal, observamos que os *memes* emprestam a cena enunciativa de outros textos/gêneros do discurso, promovendo um efeito de humor. Do ponto de vista interpretativo, exploramos a noção de formação discursiva, uma vez que os sentidos dos textos analisados estão relacionados ao lugar histórico e ideológico de onde essas mulheres enunciam.

Palavras-chave:
***#ELENÃO*. Discurso digital. Análise do Discurso francesa.**

ABSTRACT

We present a research that aims to analyze the effects of the hashtag *#ELENÃO,* in four memes taken from public pages and personal profiles, from the social network Facebook in the context of the presidential elections in Brazil in 2018. Since the last decades, communication in digital media, particularly in social networks, is transforming the production-circulation circuit of texts, as well as the conception of authorship, discourse genres and their meaning effects. In the digital age, texts are produced by composite authors, which return innovative textual formats, an example of memes, and reach a multitude of audiences. We analyze the origin and consequences of the hashtag *#ELENÃO,* which, in the context of the 2018 presidential campaign, derives from a movement headed by women who stand against the right candidate's speech. The circulation of this hashtag, related to ordinary digital speech, has taken shape in memes. From a formal point of view, the memes lend an enunciative scene from other speech genres / texts, promoting a mood effect. From the interpretation, we explore the notion of discursive formation, since the meanings of the texts are related to the historical and ideological place from which these women enunciate.

Keywords:
***#ELENÃO*. Digital discourse. French Discourse Analysis.**

1. Introdução

O discurso digital possibilita o contato com dizeres não legitimados que circulam na internet. Esses discursos se fundam em movimentos oriundos de pessoas comuns que utilizam a *internet* como um meio de compartilhamento de informações e opiniões. Nesse contexto, as discursividades compartilhadas no ambiente digital, com intuito de manifestações políticas, trazem questionamentos sobre seu modo de significação.

O movimento político *#ELENÃO* foi resultado da mobilização cidadã de indivíduos denominados como sujeitos ordinários do discurso. A materialização desse discurso se disseminou por meio do gênero discursivo meme, razão pela qual esta pesquisa se propõe a descrever e analisar suas circulações de sentidos, que se popularizaram pelo uso da hashtag *#ELENÃO*. Assim, o corpus da pesquisa se constrói a partir da prática de produção-circulação-recepção de quatro (4) memes retirados da rede social *Facebook*, que consistem na viralização de textos verbos-visuais, isto é, que aliam imagens e enunciados escritos, (re) constituídos e (res) significados no mesmo ou em outros contextos.

Do ponto de vista metodológico, os elementos verbo-visuais serão descritos e analisados com base na noção de cenas da enunciação (MAINGUENEAU, 2006), que leva em consideração o contexto histórico, pragmático e verbal dos textos. Esta etapa descritiva é enriquecida pelo aparato conceitual da análise do discurso francesa: o tripé língua, sujeito, ideologia. Essa concepção entende que o sujeito "é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redunda em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia" (ORLANDI, 2009, p. 20). A pesquisa se classifica como qualitativa e seu processo para a obtenção do corpus se deu por meio da rede social *Facebook*, de quatro (4) imagens retiradas de perfis pessoais e páginas públicas, tendo como um de seus efeitos de sentido o humor e a crítica.

Para dar conta das análises, mobilizamos os principais conceitos da análise do discurso, com base em Orlandi (1999; 2007). Por outro lado, Affonso Romano de Sant'Anna (1988), contribuiu para a construção da pesquisa por meio de sua obra sobre paródia e paráfrase. A esse respeito, trabalharei a relação do meme com a paródia, que se manifesta

emparelhada à ideologia.

Em meio às publicações de cunho humorístico, destacou-se a circulação de memes com a *hashtag #ELENÃO*. Esse gênero manifesta uma maleabilidade, ajustando-se aos propósitos dos textos compartilhados, em geral temas da atualidade envoltos em polêmicas. Para analisar os memes em questão, levamos em consideração imagens que lidam com saberes extralinguísticos, e que tivessem um caráter chamativo, destacando-se as cores, os formatos, dentre outros elementos visuais.

Considerando-se que esse movimento se caracterizou, desde seu início, por um discurso de resistência ao então candidato à presidência, Jair Messias Bolsonaro, durante a campanha de 2018, temos como hipótese que a hashtag *#ELENÃO*, no corpus analisado, obtém seus efeitos de sentido em razão do cunho paródico e sarcástico dos memes, tendo por pano de fundo um protesto contra o discurso do então candidato. Além disso, entendemos que se trata de dizeres não legitimados, isto é, trata-se de um discurso ordinário, e não institucionalizado. A pesquisa tem como objetivo geral, ressaltar o funcionamento do sentido nos discursos ordinários, representados pelas redes sociais e, em particular, no gênero discursivo meme, considerando que, no ambiente digital, as redes sociais contribuem para ressignificar o discurso político, criando efeitos de sentido voltados para o humor e a crítica.

2. O gênero discursivo meme e os discursos ordinários em meio digital

Desde as últimas décadas, o meio digital vem proporcionando aos sujeitos uma maior liberdade de expressão da opinião nas esferas pública e privada. No âmbito dos temas ligados à política, por exemplo, observamos manifestações com poucas restrições, isso porque as redes sociais são um lugar de produção–circulação–recepção de discursos ainda pouco regulamentados. Além disso, observa-se o uso de uma linguagem menos monitorada, sem um modelo pré-definido, como notamos no meio televisivo, jornalístico ou nas rádios, em que o espaço para a expressão é reservado a profissionais.

A *internet* rompeu, desse modo, a hierarquia na transmissão das informações, que antes eram produzidas exclusivamente pelos meios de telecomunicação tradicionais, com isso fazendo com que a linguagem aproxime o internauta de questões políticas e afins. Um exemplo disso são

os memes que circulam no meio digital, feitos pelos próprios usuários dessa plataforma, com um novo olhar para a política brasileira, em um contexto envolto em ironias e sarcasmo.

Esse gênero confere, assim, uma forma de representatividade a esses sujeitos ordinários, que antes eram passivos às noticias oriundas de outros canais de comunicações, e que agora se tornaram sujeitos fornecedores de conteúdos. Essa nova forma de comunicação abre espaço para diversos estudos sobre a linguagem, como exemplo a atualização dos sentidos por meio do compartilhamento de informações, em particular pelo gênero discursivo meme, como explica Silveira nesta citação:

> O discurso ordinário digital põe em jogo a posição-sujeito ordinário, ligado a instâncias midiáticas não legitimadas, que se desenvolve por uma relação de autoria de um texto coletivo que se constrói pelo conjunto de outros textos, dados, links, palavras-chaves que não se sabe exatamente de onde vêm, nem tem necessariamente a marca de uma autoria (se há, nem sempre ela é fator determinante), mas que pertence ao conjunto de "piados" e rumores que se somam e se entrecruzam no tecido do texto digital: uma ordem rumoral. (SILVEIRA, 2015, p. 66)

Tendo em vista, o objetivo de analisar a circulação dos sentidos, no movimento da *hashtag #ELENÃO*, situaremos como a rede social *Twitter*, se comporta no meio digital. O *Twiiter* se ressalta pela forma como a mensagem é passada, por meio de frases curtas, exatamente 140 caracteres no começo da rede e, essa forma se assemelha com o SMS, nesse sentido surgiu à ideia de criar uma rede social da qual, ela seria prática e rápida e replicasse mensagens curtas sobre eventos que estavam acontecendo em tempo real.

Os criadores do *Twitter* Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone, nomearam a rede social de *Twitter* devido, aos seus dois significados em inglês, "uma pequena explosão de informações inconsequentes" e "pios de pássaros". Seu símbolo é representado por um pássaro azul que nos remete aos pássaros que transportavam mensagens na idade média. Tudo que é postado na rede social é denominado de "tweet", que em inglês significa "pio", o termo se associa a algo curto, um som curto, então uma mensagem curta foi postado.

A *hashtag* é utilizada no *Twitter,* com o objetivo de destacar uma mensagem em um tópico específico, se tornando uma palavra chave, que leva a outros assuntos, gerando um hiperlink, sendo utilizado como meio de pesquisa e busca na *internet*, já que, o termo em inglês "Hash" enquanto verbo significa "falar sobre ou discutir sobre" e o termo "Tag"

significa, “rotulo ou etiqueta”.

Os sujeitos ordinários, no discurso digital, participam do descolamento de sentido, da hashtag *#ELENÃO*, a partir das formulações de produções de conteúdos políticos e, seus compartilhamentos (circulações), geram arquivos digitais antagônicos, que dividem o mesmo espaço de informação. Isso incide em um grande efeito de rumor, conforme Silveira (2015), efeito de rumor, considerado uma das formas de (re) apropriação que os sujeitos ordinários fazem do espetáculo político-midiático. Nesse contexto, o discurso ordinário, gira em torno, das manifestações políticas, contrárias ao candidato à presidência, Jair Messias Bolsonaro e, como esses sujeitos *ressignificaram* o uso da *Hashtag #ELENÃO*.

Quando um assunto da atualidade adquire grande repercussão nas mídias, ele se torna um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2006), desse modo, a variação da circulação de sentidos que parte do movimento denominado “*#ELENÃO*”, que antes era uma forma de manifestação e protesto referente ao candidato da direita, por meio de uma hashtag, na atualidade assume diferentes significações, por intermédio do gênero discursivo meme, que abrange várias vozes em enunciados verbo- visuais.

A respeito desse gênero discursivo, é importante situar sua aparição no livro *O Gene Egoísta*, de Richard Dawkins (1976), que classifica o meme como algo que se propaga entre os meios, um conceito que se define por meio da genética. Segundo este autor, há um gene na memória que armazena informações que o cérebro propaga por meio de livros, desenhos, valores morais, ideais ou apenas partes de noções; é como se fosse algo já implementado no subconsciente que o indivíduo armazenou e expõe para o seu meio cultural, propagando-se na sociedade como um todo. Como explica Dawkins nesta citação:

> O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a “memória”, ou à palavra francesa mêm. (DAWKINS, 1976, p. 113)

3. O acontecimento discursivo #ELENÃO pelo viés da análise do discurso francesa

A análise do discurso tem como o objeto discurso, que remete à

palavra em movimento, promovendo uma construção de sentido que reverbera por meio da linguagem, verbal e não verbal. A análise do discurso (AD) teve seu início na década de 1960, em meio a um cenário político marcado por protestos estudantis na França. Essa linha de pesquisa busca o sentido dos textos, para além de seus elementos gramaticais.

Abordaremos o discurso político, um dos inúmeros aparelhos de Estado que permeiam a vida em sociedade, para contextualizar a forma como o acontecimento discursivo *#ELENÃO* ocorreu no seu contexto histórico, e sobretudo político, levando em consideração que os aparelhos funcionam pelo viés da ideologia, que possui uma manifestação verbal.

Para edificar a teoria do discurso, Pêcheux e seus colaboradores elaboram os conceitos de condições de produção do discurso, formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva, tendo por base o cruzamento de três áreas do conhecimento: a Linguística (língua), a História (ideologia) e a Psicanálise (sujeito).

Com base neste contexto teórico, encontramos as condições de produção desta pesquisa, em torno de um candidato à presidência da República do Brasil, e seus possíveis eleitores e opositores. A tensão política que sobreveio no período eleitoral de 2018, devido ao posicionamento do candidato da direita, Jair Messias Bolsonaro, provocou uma manifestação política contrária ao seu discurso.

No acontecimento discursivo do movimento *#ELENÃO*, a manifestação popular é liderada por mulheres que se sentiram ofendidas pelo discurso do candidato. O manifesto foi iniciado nas redes sociais, por intermédio da hashtag *#ELENÃO* e obteve apoio de diversas outras minorias sociais, que acusavam o candidato de ser homofóbico, racista, misógino, entre outros qualificativos. O protesto obteve uma força exorbitante, que atravessou as redes sociais e foi parar nas ruas de diversas cidades do Brasil. O movimento *#ELENÃO* foi o grande destaque do ano de 2018 nas mídias brasileiras.

Quando analisamos o sentido adquirido pela hashtag *#ELENÃO*, notamos um claro viés político, porque há uma posição ideológica marcada das manifestantes diante do objeto. O momento dado da história que culminou na notabilidade dessas *hashtags* se multiplicarem ocorreu devido ao posicionamento dos candidatos diante das mídias sociais digitais, construindo uma notoriedade e proximidade com o eleitor. Os candidatos usaram suas redes sociais para esclarecer notícias que circulavam a seu respeito. Diante do quadro político atual do Brasil, que se destaca pelas

denúncias e sentenças judiciais em massa de agentes de corrupção, o posicionamento dos políticos fez com que a tomada de decisão do eleitor, nas eleições de 2018, fosse feita de forma incisiva. O discurso de Jair Messias Bolsonaro é caracterizado, nas mídias, pelo que consideram uma posição radical, diante de pautas como a campanha armamentista e o anti-lulismo, com se pode notar nesta citação do site Athlas Político:

> Um dos políticos ultraconservadores mais populares do Brasil por conta do seu discurso inflamado contra gays, o movimento negro, o movimento feminista, e mais recentemente contra o PT. Abandonou o PP para virar pré-candidato do PSC a Presidência. Seu irmão foi exonerado da Alesp depois da revelação que recebia R$ 17 mil mensais como funcionário fantasma. (ATHLAS POLÍTICO)

A fim de situar o movimento *#ELENÃO*, evidenciando a polêmica que o circunda, citamos a seguir alguns enunciados proferidos pelo candidato em questão. O site em.com.br[82] cita, por exemplo, essa declaração de Bolsonaro, com o título *Veja 10 frases polêmicas do Bolsonaro que o deputado considerou "brincadeira"*, matéria escrita por Juliana Cipriani: "Fui com os meus três filhos, o outro foi também, foram quatro. Eu tenho o quinto também, o quinto eu dei uma fraquejada. Foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio mulher. A declaração foi emitida durante uma palestra no Clube Hebraica, em abril de 2017.

Segundo o jornal Zero Hora[83], em uma entrevista que o deputado concedeu em 2015, Bolsonaro teria declarado: *"Mulher deve ganhar salário menor porque engravida. Quando ela voltar (da licença-maternidade) vai ter mais um mês de férias, ou seja, trabalhou cinco meses em um ano".*

O discurso está para além da frase escrita, e esse mesmo discurso é orientado a ter uma finalidade, antecipação e retomada. O discurso é uma forma de interação, já que supõe um *eu* e um *tu*. Além disso, todo discurso é contextualizado e traz dentro de si interdiscursos. O discurso produzido por um sujeito (eu) Bolsonaro, classificando como dono do

[82] https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/04/14/interna_politica,951685/10-frases-polemicas-de-bolsonaro-que-o-deputado-considerou-brincadeira.shtml>. Acesso em: 6 Nov.de 2019.

[83] LIMA, Vanessa. Jair Bolsonaro diz que mulher deve ganhar salário menor porque engravida. Globo, 2015. Disponível em:<https://revistacrescer.globo.com/Familia/Maes-e-Trabalho/noticia/2015/02/jair-bolsonaro-diz-que-mulher-deve-ganhar-salario-menor-porque-engravida.html>. Acesso em: 6 Nov. de 2019.

discurso, carrega toda a referência de tempo e espaço. O sujeito que fala assume uma posição perante o outro, interlocutor, que de imediato presume e qualifica o discurso de outrem.

Quando observamos o símbolo da hashtag, identificamos um acontecimento, que é concretizado de forma material. A língua se manifestou por meio do sujeito afetado pela história, por intermédio do meio digital. Esse acontecimento discursivo é cercado pela significância que seus sujeitos lhe atribuem, gerando, assim, novas práticas de leitura do objeto. As relações de sentidos são constituídas a partir das relações que os discursos têm um com os outros. No decorrer das análises, notaremos essas relações de sentidos contidas nos discursos, mais precisamente, quando o sujeito está inserido no âmbito político.

A produção de acontecimentos ativa a memória discursiva. Pela perspectiva da análise do discurso, essa memória é ativada pelos sujeitos sem que haja o total controle de seus sentidos. Assim, entre consciência e inconsciência, os sujeitos sempre retomam um já-dito; a memória se estabelece através do enunciado e da enunciação. O acontecimento discursivo, da manifestação feminista ocasionou a criação de uma nova palavra, uma nominalização do manifesto político *#ELENÃO*.

Temos como hipótese, assim, que, em meio aos eventos políticos ocorridos em 2018, surgiu uma nova palavra-acontecimento (MOIRAND, 2007). O termo referenciado por tal conceito depende da memória do leitor para significar, para que seja identificado como um fato. Segundo Moirand (2007):

> Assim, não somente os dizeres são portadores de memória [...], mas certas construções inscrevem discursos antagonistas [...], e certas palavras (*a vaca louca*, *Chernobyl*) ou mesmo certos semas ("doença", "contaminação"... inscritos em *louco/louca*) transportam consigo a memória dos eventos que eles designam. (MOIRAND, 2007)[84]

Por outro lado, podemos considerar o nome do movimento como um neologismo. Segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa (2009, p. 630), os neologismos designam uma "palavra ou expressão nova, derivada de outras que já existiam na mesma língua ou em outra". Com efei-

[84] Citação original do francês: "Ainsi non seulement les dires sont porteurs de mémoire (reprise du mot de l'autre dans l'ex. 4), mais certaines constructions inscrivent des discours antagonistes (ex. 3), et certains mots eux-mêmes (*la vache folle*, *Tchernobyl*) ou même certains sèmes ('maladie', 'contamination'… inscrits dans *fou/folle,*) transportent avec eux la mémoire des événements qu'ils désignent".

to, o acontecimento discursivo *#ELENÃO* se constitui de um signo ideológico, formado pelo advérbio "não" com o acréscimo do pronome "ele", configurando uma palavra – acontecimento, tendo em vista sua alta circulação social.

Louis Guilbert (1975) obteve uma visão a respeito da criatividade lingüística, apresentada em seu estudo sobre o neologismo, onde encontramos conceitos-chave sobre o léxico. O autor define neologia como:

> A possibilidade de criação de novas unidades lexicais, em razão das regras de produção incluídas no sistema lexical. Pode-se então conceber esse estudo como definição dessas virtualidades. Mas o léxico não consiste somente no sistema de criação lexical, ele conduz às unidades de língua ao universo das coisas, às modalidades do pensamento, a todo o movimento do mundo e da sociedade. (GUILBERT, 1975, p. 31)

A palavra-acontecimento *#ELENÃO* constituiu-se de um pronome pessoal anafórico, que estabelece uma referência dependente com um termo antecedente, no caso, Jair Bolsonaro. Mas esse referente não é textual, ou seja, não pertence ao contexto verbal de um texto, mas ao contexto pragmático e histórico do acontecimento discursivo, do movimento *#ELENÃO*. Portanto, há uma ideia de silenciamento, de não pronunciar o nome do candidato, tendo em vista a forte rejeição de uma parte das mulheres a seu discurso. Conforme Orlandi (2007), o silêncio constitutivo trabalha a noção de apagamento, se diz (x), para não deixar de dizer (y), um efeito de sentido que descarta o dito; nesse sentido, o apagamento do nome Jair Messias Bolsonaro é usado como forma de proteção do interlocutor do enunciado (manifesto), sem deixar de expor seu opositor, um silêncio próprio da circulação digital, que não pode ser classificado como um silêncio total, pois não há uma ditadura no dizer, mas um apagamento sob forma de proteção, por se tratar de um ambiente digital, que está totalmente desprovido de qualquer meio de proteção.

4. Análise dos memes #ELENÃO

As análises tomarão por base a materialidade discursiva dos textos, ou seja, os elementos linguísticos e visuais dos memes selecionados. Mas, para ter uma análise mais aprofundada do corpus, mobilizamos as três cenas da enunciação propostas por Maingueneau (2006).

Para o autor, todo texto desenvolve-se em três cenas. *A* primeira cena é intitulada de cena englobante, e corresponde ao domínio discursivo do texto, ou seja, seu contexto histórico, que compreende um posicio-

namento do lugar de fala dos sujeitos. A cena genérica diz respeito à situação de comunicação do texto: sua organização textual, seu tema, estilo, suporte e finalidades pragmáticas (locutores, tempo e espaço). A terceira cena, dita cenografia, remete ao texto propriamente dito, com os signos verbais e não verbais do texto.

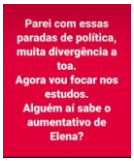
Com base neste quadro cênico, observamos, nos textos submetidos às análises, o contexto histórico e político do Brasil, um país latino-americano que passou por diversos escândalos políticos, criando uma imagem negativa em relação ao seu governo. No ano de 2018, o país atravessa um processo de eleição presidencial, em que ganha destaque um manifesto político contra o candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro.

Essa mobilização teve início nas redes sociais, em meados de setembro, ultrapassando o meio digital e repercutindo nas ruas do Brasil. No dia 29 de setembro de 2018, o manifesto político *#ELENÃO* se tornou a maior manifestação feminina da história do Brasil, conforme o site da bbc.com[85], com a matéria intitulada "#EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos". *A repercussão desse acontecimento histórico acarretou o surgimento* de memes com temáticas de protesto, sob pano de fundo humorístico.

Neste contexto, as cenas da enunciação do corpus se classificam como:

- *Cena* englobante: Discurso político, ordinário;
- Cena genérica: Discurso digital (*Twitter*, *Facebook* e *meme*).
- Cenografia: Textos com conteúdos sarcásticos e dizeres com tons humorísticos. Na cenografia, notamos a atualização de sentido da *hashtag*.

Figura 01: *Meme* retirado da rede social Facebook (2018).



[85] https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 25 Nov.de 2019.

A figura 01 foi retirada da rede social *Facebook*, apresentando um fundo vermelho e letras brancas. O texto se destaca e traz um contraste de cores para quem lê a mensagem. Sua cena englobante é caracterizada pela voz por trás desse gênero discursivo: o manifesto político *#ELE-NÃO*. Nota-se, na cena genérica, o meme e sua característica de silogismo. Em sua cenografia, destaca-se o tom sarcástico, que ecoa um sentido de humor ácido, enfatizando a crítica ao candidato da direita, de forma subversiva. Em seu estilo, destaca-se a palavra "Elena", que forma um duplo sentido para o leitor, que é levado a inferir o sentido, pelo aumentativo, que se trata de uma menção velada ao movimento.

No plano visual, a cor vermelha lembra o partido político da esquerda (PT). Mesmo não havendo uma menção direta, depreende-se esse sentido por conta do embate político que envolve os partidos de direita e esquerda, assim, constata-se a configuração de cores semelhante à bandeira do Partido dos Trabalhadores. Com efeito, neste meme, é interessante notar o interdiscurso presente nos signos visuais, a saber, as cores vermelha e branca, que estampam o logotipo do Partido dos Trabalhadores (PT), que esteve no poder da República do Brasil por 13 anos (2003-2016), como se pode notar pelo logotipo do partido, na figura a seguir:

Figura 2: Bandeira do Partido Político, Partido dos Trabalhadores (PT).[86]

Com base em Affonso Romano de Sant'Anna, na obra *"Paródia, Paráfrase & Cia",* direcionarei o leitor à compreensão de como a paródia se destaca entre as figuras selecionadas. Por sua vez, a paródia é definida como um jogo intertextual, cujo tema se define como uma inversão de sentidos, o que já está pressuposto muda de direção, causando assim uma ruptura. Podemos observar essa quebra quando a figura nos mostra um caminho a percorrer que não nos leva a um final esperado. Segundo o Dicionário de Shipley Joseph T., o *Dictionary of World Literature*, mencionado por Sant'Anna (1988, p.12), são descritos três tipos básicos de paródia:

- **Verbal:** em que há alteração de uma ou outra palavra do texto;

[86] https://www.elo7.com.br/bandeira-lgbt-arco-iris/dp/1005BF0.

• **Formal:** em que o estilo e os efeitos técnicos de um escritor são usados como forma de zombaria;

• **Temática:** em que se faz a caricatura da forma e do espírito de um autor.

Sant'Anna (1988) afirma que há um deslocamento na paródia conforme a época em que ela é incorporada, assim, obtém-se um efeito metalinguístico, que carrega sentidos cômicos e suas vozes opositoras são características marcantes.

Quando observamos as configurações das cenas enunciativas, seu início se caracteriza com um apaziguamento entre os conflitos políticos de qualquer caráter ideológico: "Parei com essas paradas de política, muita divergência à toa". Sua retomada enunciativa traz um discurso humorístico e irônico: "Alguém aí sabe o aumentativo de Elena?".

Com o auxílio da competência gramatical, o aumentativo do substantivo feminino, Elena apresenta um trocadilho. Com a conjugação do prefixo "-ão", mediante o substantivo Elena, a função de memória discursiva da palavra desloca-se para o interdiscurso do termo *#ELENÃO*. O jogo de palavras revela a orientação da leitura do enunciador, pois, quando lemos o texto, somos conduzidos a uma interpretação do manifesto político. O enunciador não se coloca no lugar de fala de um manifestante, pois usa a representação de uma pergunta, geralmente feita em sala de aula, para orientar o sentido do enunciado, assumindo a posição sujeito de um lugar de fala de um aluno, emprestando, dessa forma, a cena enunciativa do ambiente escolar.

Quanto ao silenciamento, presente na hashtag, tomamos como hipótese que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim ele aparece como o espaço "diferencial" da significação: "lugar" que permite à linguagem significar (ORLANDI, 2007).

A questão do não dito, na figura 01, fortalece todo seu efeito de sentido voltado ao discurso subversivo, os subterfúgios do silêncio alimentam neste contexto o humor pela subversão. O silêncio não é visto como uma falta na linguagem, mas como um excesso; ele está presente nos entremeios, pois a hashtag foi utilizada como uma forma de silenciar o locutor para que haja um apagamento, colocando o interlocutor no lugar de silêncio.

> Quanto à completude, já teve ocasião de observar em diversas ocasiões que a incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que

> produz a possibilidade de múltiplos, base da polissemia. A linguagem empurra o que ela não é para o "nada". Mas o silêncio significa esse "nada" e se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala mais possibilidades de sentidos se apresentam. (ORLANDI, 2007, p. 47)

Figura 03: Retirada da rede social Facebook (2018).

Na figura 03, a cenografia é caracterizada pela citação da *hashtag #ELENÃO*, sob a forma de citações conhecidas de filósofos. Tem-se, assim, a alusão a um discurso erudito. Verifica-se um discurso interativo entre os dois filósofos subentendidos, uma enunciação está em virtude da outra. Assim, observamos que não basta estar a par do conflito político vivido pelo país, ou ainda, do enredo do movimento *#ELENÃO*. Essa figura alude a dois famosos filósofos. Nesse sentido, a condição para a interpretação está relacionada a conhecimentos enciclopédicos.

Do ponto de vista visual, observa-se, no primeiro enunciado, em fundo vermelho, a citação célebre de René Descartes. Com efeito, René Descartes, em *O Discurso do Método*, publicado em 1637, se questiona sobre o conhecimento absoluto, e sobre a realidade a sua volta. Portanto, "Penso, logo existo" se tornou um marco da reflexão sobre a existência humana. Mas, na cenografia do meme, o enunciado é parodiado, sendo enunciado como "Penso, logo ele não". As cores contidas no primeiro enunciado remetem às cores da bandeira do (PT), partido de esquerda, contrário ao partido da direita, PSL (Partido Social Liberal), do candidato Jair Messias Bolsonaro

O segundo enunciado da imagem alude à citação de um filósofo muito popular da Grécia, também uma citação clássica. O tom vermelho mais claro se desvincula da primeira citação, estabelecendo o lugar de Sócrates na figura. O filósofo ateniense reconheceu a própria ignorância, ao dizer "Só sei que nada sei". Reconhecido por seu método em busca da

verdade e conclusões lógicas, não há um documento que confirme que essa frase é de autoria do filósofo, mas lhe foi atribuída e até então se reconhece como sido proferida por ele.

Na figura 03, verificamos "Só sei que ele não", com um tom mais claro e letras em cor preta. O pano de fundo visual do segundo enunciado se assemelha ao vermelho, mas as letras em cor preta, geralmente associada à morte, atribuem um significado negativo, reafirmando a posição de não haver um voto para o possível eleito à presidência. O efeito de sentido de humor remete a um saber já constituído, uma cena atestada com uma identidade discursiva, onde há uma quebra de expectativa de um discurso que já se sabe célebre. A figura de alguém famoso aumenta a especulação do texto erudito. Observa-se, notadamente, a paródia quando as frases soam da mesma forma do texto original, havendo uma mudança no final da frase proferida. Uma técnica de transição e citação direta da frase dos filósofos com o acréscimo do *#ELENÃO*, caracterizando, assim, uma paródia formal, em que o estilo e os efeitos técnicos de um escritor são usados como forma de zombaria.

Figura 04: Retirada da rede social Facebook (2018).[87]

Na figura (04), o interdiscurso é notável, quando remetemos a imagem a uma prática e a um saber popular, que cercam o consumo dp panetone nas festividades do Natal. É presente o protesto contra o candidato quando analisamos a cena genérica com a *hashtag #ELENÃO*, escrita em letras brancas e fundo preto, o que dirige o sentido aos silogismos do luto. Mas a imagem do panetone também inclui o protesto contra este alimento, em tom sarcástico. Assim, encontramos outro discurso, outra voz que constitui esse gênero discursivo. Jacqueline Authier (1990), em seu artigo *Heterogeneidade(s) Enunciativas(s)*, nos mostra como a sobreposição de vozes discursivas se mesclam nos discursos:

> A uma heterogeneidade radical, exterioridade interna do sujeito e ao discurso; não localizável e não representável no discurso que constitui aquela do Outro discurso – onde estão o jogo o interdiscurso e o inconsci-

[87] https://www.facebook.com/docecomolimao.

> ente –, se opõe a representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um – sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador no exterior do discurso. (AUTHIER, 1990, p. 32)

Observamos uma leitura dupla presente na figura (04). Em meio a sua pluralidade de sentidos e sua heterogeneidade, há um limite que se faz presente, mas que sempre envolve o outro discurso, logo, quando não conseguimos dissociar um discurso do outro, notamos uma assimilação, ocorrendo, dessa forma, dois planos que se entrecruzam, mas sem perderem suas características individuais.

Essa interpretação é possível porque o panetone é um alimento muito consumido durante a época festiva do Natal, realizado em 25 de dezembro. Porém, antes dessa data, a internet já menciona o alimento, fazendo diversas piadas em torno das comidas natalinas, que se tornam o centro das atenções nos anúncios publicitários que cercam essa época do ano. Assim, às vésperas das eleições e não distante das festas de final de ano, o panetone é usado como estratégia discursiva que tende a deslegitimar o movimento *#ELENÃO*, por sua associação com um produto altamente consumido e já massificado.

A paródia entra no jogo discursivo, para alterar o raciocínio lógico do discurso, se tornando até mesmo previsível, sem deixar de permanecer no âmbito cômico. Trazendo à tona o consciente e inconsciente do sujeito, causando um efeito crítico e cômico, como é o caso da temática natalina. A junção dos protestos rendeu vários memes, e como as eleições ocorreram em outubro, a maiorias das comidas festivas tiveram esse sarcasmo em torno delas. Como são duas formas de protestos, há um duplo discurso (híbrido), com um mecanismo humorístico jocoso, conforme Affonso Romano:

> Isto que estou colocando aqui, cruzando os níveis lingüísticos e psicanalítico da leitura, aprofunda algo que Bakhtin afirmou quando destacou que o "estilizador utiliza a palavra do outro", ou quando destacou que "ele trabalha com o ponto de vista do outro". Esse "outro" do texto do teórico russo é sinônimo de "alguém". Aqui nessas considerações, no entanto, quando digo outro, usos a acepção moderna: aquela voz social ou individual recalcada e que é preciso desentranhar para que se conheça o outro lado da verdade. (SANT'ANNA, 1998, p. 29)

Figura 05: Retirada da rede social *Facebook* (2018) [88]

A figura (05), retirada de um perfil da plataforma de rede social *Facebook*, maior rede social do mundo, que tem como meio de informações textos e vídeos, possui variados temas para o usuário personalizar seu perfil. No ano de 2018, a ferramenta chamada "temas no perfil" altera a foto do perfil do usuário, com os temas mais comentados do momento. Nessa época, em período eleitoral, estavam disponíveis temas políticas, assim observamos que o usuário do perfil optou pelo tema do movimento *#ELENÃO*.

Quando observamos a cenografia da figura, diversas cores são compostas como um pano de fundo, diante do enunciado "ÉGUA! *#ELENÃO*". Essas cores aludem à bandeira do movimento LGBT, (lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais). No contexto das eleições de 2018, essa comunidade também se sentiu ofendida com o discurso do candidato do PSL, demonstrando apoio nas mídias sociais e se juntando ao movimento iniciados pelas mulheres.

[88] https://www.facebook.com/camilaferreira0.

Nesse meme, o usuário das redes sociais é tomado como sujeito, isto é, um posicionamento no interior da sociedade, e ainda, como ser do discurso, envolto em uma trama política, no qual sua identidade se afirma em meios aos desdobramentos da história. Ao analisarmos o local a partir do qual o sujeito deste *meme* fala, notamos um grande número de eleitores de esquerda (PT), pois, no silogismo da imagem, há uma representatividade do partido político em questão, mesmo que de forma discreta: o acento agudo, na palavra "égua" está em cor vermelha, não deixando passar despercebida a alusão à cor do partido da esquerda.

A memória discursiva, envolta na cor vermelha, está enraizada nas representações compartilhadas, e nesse sentido os enunciados sempre se ligam a outros enunciados, constituindo os saberes e os contextos, de cada época, conforme Orlandi (1988):

> Sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação [...] identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, porque temos a sensação de que eles 'batem' com algo que temos em nós. Ora este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações, em face das quais os sentidos fazem sentidos. (ORLANDI, 1998, p. 206)

Ainda neste meme, o tema do perfil, "ÉGUA, *#ELENÃO*", joga com saberes que podem ser relacionados ao nível sociolinguístico dos signos. Com efeito, a interjeição "Égua!" remete à comunidade de falantes do Pará e do Maranhão, nas regiões norte e nordeste do Brasil, respectivamente. Configura-se, assim, uma paródia temática, pois há essa caricatura regional da fala do nortista/nordestino. Como a expressão "égua" também é uma forma de expressar sarcasmo e ironia, o contexto nos conduz a essa interpretação. Referente ao cenário político da época, "ÉGUA, *#ELENÃO*" equivale a uma reafirmação da *hashtag #ELENÃO*". O termo "égua" é proporcional ao ponto de exclamação, utilizado para empregar dentro da frase: emoção, surpresa, admiração, indignação, raiva, como explicado nessa citação:

> Por isso, num diálogo com um paraense é comum ouvirmos a expressão bem mais de uma vez. Ao falar "Égua" o paraense quer expressar situações de espanto, admiração, felicidade ou até mesmo raiva. Pois é, são muitos os sentimentos que a expressão revela dependendo de cada situação onde é empregada. (Postado por Carol Magalhães – Artesã, Idealizadora, Criação e Arte, às 07h 59min terça-feira, 16 de março de 2010)

Ao término das análises, tecemos a seguir algumas considerações

finais, cientes de que o tema está longe de ser esgotado, para tanto requerendo novas e mais aprofundadas pesquisas.

7. Considerações finais

Neste artigo, analisamos a circulação de sentido da hashtag *#ELENÃO*, em memes publicados na internet. Esta hashtag foi criada no contexto da campanha presidencial de 2018, no Brasil, dando origem a um movimento das mulheres em oposição ao discurso do candidato da direita, Jair Messias Bolsonaro, em declarações identificadas a um discurso de ódio contra as minorias e contras as mulheres. Esta mobilização se deu no âmbito do discurso ordinário, oriundo de pessoas que antes eram só expectadoras, e que, no meio digital, se tornam provedoras e geradoras de conteúdos.

Nos memes analisados, observamos o recurso da paródia no emprego da hashtag *#ELENÃO*, em diferentes cenografias. Verificamos que, conforme os conhecimentos implícitos contidos nas figuras e na palavra-acontecimento *#ELENÃO*, a discursividade se direciona a aspectos sarcásticos e humorísticos, como forma de mitigar a situação sem retirar totalmente seu fundo crítico. A circulação de sentidos também é ressaltada conforme as duplas vozes contidas no discurso se manifestam, gerando novas (re)formulações.

Por fim, concluímos que a língua/linguagem é um instrumento poderoso de circulação dos sentidos, relacionados inevitavelmente à história e à ideologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHLAS Político. Jair Bolsonaro. *Athlas político*. São Paulo. Disponível em: <http://atlaspolitico.com.br/perfil/jairbolsonaro1120>. Acesso em: 10 de Dez. de 2018.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades(s) enunciativas(s). In: *Cad. Est. Ling*. Campinas, (19), p. 25-42, jul/dez.1990.

BRADÃO, Helena H. Nagamine. *Analisando o discurso*. Campinas-SP: Unicamp, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. de Fabiana Komesu *et al*. 3. ed. São Paulo:

Contexto, 2012.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Inglaterra: Oxford University Press, 1976.

GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

HENRIQUES, Claudio. *Estilística e Discurso: Estudos Produtivos sobre a Expressividade*. Rio de Janeiro-RJ: Campos, 2011.

MAGALHÃES, Carolina. *"Égua!" o que significa esta expressão?*. Ver o peso da arte de belém, 2010. Disponível em: <http://veropesodaartedebelem.blogspot.com/2010/03/egua-o-que-significa-esta-expressao.html>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Cenas da Enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MOIRAND, Sophie. Discours, mémoires et contextes: à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse. In: *Corela*, 2007. Disponível em : http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1672. Consultado em 16.09.2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2007.

_____. *Análise de Discurso*: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Identidade linguística escolar. In: *Lingua(gem) e identidade*. SIGNORINI, Inês (org.) Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

PÊCHEUX, M. ***O discurso***: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi, 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2006.

SILVEIRA, Juliana da. *Rumor(es) e Humor(es) na circulação de hash-tags do discurso político ordinário no Twitter*. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Letras, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ANÁLISE DAS OBRAS "NOVA SINTAXE-SEMÂNTICA: BASE PARA GRAMÁTICA DE TEXTO" E "PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO" EM UMA PERSPECTIVA SEMÂNTICA

Ailton Soares Lopes (UEMASUL)
(ailton.lopes@ifma.edu.br)
Alexandre da Silva Sousa (UEMASUL)
(alexandreitz25@gmail.com)
Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)
(marciasuany@gmail.com)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal mostrar a relevância dos estudos sobre Semântica no ensino de Língua Portuguesa, a partir da análise de dois manuais didáticos produzidos em épocas distintas: *Nova Sintaxe-Semântica*: base para Gramática de texto, de Cilia C. Pereira Leite, Leonor Lopes Fávero e Regina Célia Pagliuchi da Silveira (1985) e *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (2008). Assim sendo, propõe-se a investigação da abordagem semântica nos dois manuais didáticos, buscando melhorar a compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir do contexto social e cultural. Vale salientar que, para os estudos, foram consultadas as teorias semânticas, de Michel Bréal (1925), Marques (1990), Valente (2002) e outras. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, do Mestrado Profissional em Letras, e do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, ambos da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Palavras-chave:
Língua Portuguesa. Semântica. Manuais didáticos.

ABSTRACT

The main objective of this work is to show the relevance of studies on Semantics in Portuguese Language teaching, based on the analysis of two teaching manuals produced at different times: *New Semantic Syntax: basis for Text Grammar*, by Cilia C. Pereira Leite, Leonor Lopes Fávero and Regina Célia Pagliuchi da Silveira (1985) and *Portuguese: context, dialogue and meaning*, by Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre and Marcela Pontara (2008). Thereby, it is proposed to investigate the semantic approach presented in both teaching manuals, in seeking to improve understanding about the teaching of Portuguese language, from the social and cultural context. It is worth noting that, for this study, the semantics theories, of Michel Bréal (1925), Marques (1990), Valente (2002) and others. The research is part of the group of research Language, Memory and Teaching, the Graduate Program in Languages – PPGLe, the Professional Master's degree in Languages, and the Linguistic Studies Group of Maranhão – GELMA, both from the State University of the Tocantina Region

of Maranhão (UEMASUL).

Keywords:
Portuguese Language. Semantics. Didactic manuals.

1. Introdução

O presente trabalho se propõe a discutir o ensino de Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida os processos linguísticos, especificamente aqueles relacionados ao conteúdo de Semântica, bem como a forma como tal conteúdo é apresentado nos materiais didáticos analisados.

A pesquisa desenvolvida está inserida no estudo de caso descritivo porque faz um apanhado dos conteúdos de Semântica de duas obras: uma de 1985 (*Nova Sintaxe-Semântica: base para Gramática de texto*, de Cilia C. Pereira Leite, Leonor Lopes Fávero e Regina Célia Pagliuchi da Silveira); e outra de 2008 (*Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara), buscando verificar a qualidade e a didática presentes nelas. Essas obras representam, *a priori*, a visão de como as linguistas viam os conteúdos de Semântica válidos para o ensino de língua materna.

Trata-se, ainda, de um trabalho de caráter explicativo porque busca compreender como é produzido e desenvolvido o conteúdo de Semântica nos materiais didáticos, uma vez que a forma como é abordado interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa é bibliográfica pela necessidade de recorrer a referenciais teóricos diversos que embasam os estudos na área de Semântica.

Esta análise tem como objetivo principal mostrar a relevância dos estudos sobre Semântica no ensino de Língua Portuguesa, a partir da análise dos referidos manuais, bem como descrevê-los à luz dos postulados da ciência da significação.

Sendo assim, pretende-se refletir acerca do ensino, por meio das obras selecionadas, com vistas a elaborar novas propostas que permitam o aprimoramento do material didático, que poderá ser trabalhado em conjunto com recursos pedagógicos complementares. Nesse sentido, serviram de referências teóricas os estudos de Marques (1990), Valente (2002) e outros pesquisadores.

Este trabalho, portanto, pretende colaborar com novos estudos so-

bre a Língua Portuguesa de modo que as reflexões realizadas sejam compartilhadas com acadêmicos e professores, bem como com alunos do Ensino Médio. Assim, entende-se que, à medida que são feitos os apontamentos sobre o ensino de Semântica da língua portuguesa, a comunidade escolar poderá ver o livro didático como um dos mecanismos de propulsão para uma educação de qualidade.

2. Noções sobre semântica

Vários semanticistas tentaram delimitar um significado para a Semântica, dentre eles Michel Bréal (1925) que é o primeiro a citar o vocábulo *semântica* e a propor novas perspectivas à "ciência das significações". Bréal (*Apud* MARQUES, 1990) enuncia:

> O estudo que propomos ao leitor é de natureza tão nova que nem chegou ainda a receber um nome. A preocupação da maioria dos linguistas tem-se voltado sobretudo para a análise do corpo da forma das palavras: as leis que presidem à alteração de sentidos, à escolha de novas expressões, ao nascimento e à morte das locuções foram deixadas à margem ou apenas acidentalmente assinaladas. Como este estudo, do mesmo modo que a fonética e a morfologia, merece ter seu nome, nós a chamaremos semântica (do verbo *semaínein*), isto é, a ciência das significações. (BRÉAL *apud* MARQUES, 1990, p. 33)

Assim, pesquisadores começaram a classificar o termo que, hoje, é conhecido como Semântica, após essa concepção. O autor destaca também a preocupação pela forma das palavras e o emergente anseio por estudar e conhecer a ciência das significações, que, sobretudo, trouxe novas perspectivas para o estudo do sentido.

Fodor e Katz (1977 *apud* MARQUES, 1990, p. 25) confirmam o mesmo entendimento de Bréal e postulam que "a semântica não existe como um campo definido de investigação científica, mas sim como um conjunto de propostas para a sua criação. Assim sendo, a ciência da linguagem apresenta-se em caráter de experimentação". Dessa forma, o processo de investigação, colocado pelos autores, é conferido a partir da constatação de que a ciência das significações, ainda, precisa investigar seus estudos para poder encontrar o objeto de estudo.

Outro conceito importante nesses estudos é o de Campo Semântico. Sobre isso, Valente (2002, p. 57) destaca a importância do estudo na produção e leitura de textos que, segundo ele, pode trazer resultados bastante satisfatórios, definindo-o como "[...] o agrupamento de palavras com traços comuns na significação". Genouvrier; Peytard (*Apud* VA-

LENTE, 2002) também contribuem para a elaboração conceitual do estudo dos sentidos, dentre eles, sobre campo semântico explicam:

> [...] campo semântico é o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. Para delimitar esses empregos, faz-se o levantamento de todos os contextos imediatos que a palavra recebe num texto dado. (PEYTARD *apud* VALENTE, 2002, p. 57)

Para esses autores, campo semântico advém da ideia de que uma palavra adquire múltiplos empregos e, portanto, diversos significados, devendo ser estudado pelo contexto dado em um texto.

Borba (*Apud* VALENTE, 2002, p. 57), por sua vez, revela que campo semântico "é o conjunto das significações correlatas em que se associam as palavras. Ele compensa a complexidade e fluidez da significação linguística, pois precisa e limita a significação de cada vocábulo". De acordo com o autor, há uma limitação quanto ao significado de uma palavra, pois há uma complexidade que é responsável por determinar o seu sentido.

No que diz respeito à Fala e à Língua, de acordo com Marques (1990), são tratadas como fatores imprescindíveis para o estudo dos valores atribuídos à significação das palavras e frases colocadas em análise. A partir dessa concepção, passou-se a estudar o contexto, que visa compreender as relações existentes entre os elementos gramaticais e o meio ambiente social dos falantes/ouvintes da língua materna.

Nos anos 1950 e 1960, Ullmann apareceu no cenário dos estudos da língua, sendo responsável por investigar os aspectos semânticos dentro de vocábulos. Em uma concepção estruturalista, Ullmann (*Apud* MARQUES, 1990) relaciona o estudo do significado ao léxico, afirmando que:

> [...] se prende a aspectos lexicais e [...] sua preocupação com os efeitos estilísticos e associativos no uso das palavras reflete a visão lexicológica anterior, [...] representada pela exposição sistemática dos processos de alteração de significados ao longo do tempo [...]. (ULLMANN *apud* MARQUES, 1990, p. 59)

Nessa visão, o autor entende o léxico da língua materna pela noção histórica, estando presentes as mudanças ocorridas no decorrer das épocas. Ele destaca a preocupação com o estilo e associações que podem ser feitas no uso das palavras.

3. Análise das obras

Este capítulo trata do estudo da Semântica da Língua Portuguesa, a partir do *corpus Nova Sintaxe-Semântica*: base para Gramática de texto, das autoras Cilia C. Pereira Leite, Leonor Lopes Fávero e Regina Célia Pagliuchi Silveira, publicada em 1985, e da obra *Português:* contexto, interlocução e sentido, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (2008).

Na obra *Nova Sintaxe-Semântica:* base para Gramática de Texto, foram descritas e analisadas as propostas das autoras, buscando compreender como o conteúdo sobre Sintaxe-Semântica foi apresentado tendo em vista a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Leite; Fávero; Silveira (1985) tratam da **Polissemia**, **Homonímia** (homofonia) e **Contexto** (**Micro** e **Macrocontexto)**.

No que diz respeito à **Polissemia,** as autoras explicam que esta ocorre porque uma palavra adquire variados significados, de acordo com os exemplos por elas (LEITE; FÁVERO; SILVEIRA, 1985, p. 29) apresentados:

1. Faço molduras e o Jânio, quadros.
2. Prefiro doce e o Plínio, salgado.
3. Sou do Brasil, o Chico Buarque da Holanda.
4. Lúcia é a primeira. Elisabeth, segunda.

Segundo as autoras, todos os casos são trocadilhos, palavras em que há dupla conotação. No primeiro caso, temos as palavras **molduras** e **quadros,** que remetem à produção objeto decorativo para colocar fotografias. Na mesma frase há, também, um trocadilho entre o substantivo comum e o sobrenome; ambos representados pela palavra **quadros,** que também pode ser substantivo próprio, acompanhada pela palavra **Jânio,** remetendo ao ex-presidente do Brasil Jânio Quadros.

No segundo exemplo, há a exposição de preferências por um tipo de comida, **doce** e **salgado**. Por outro lado, observa-se que a oração também pode ser entendida como uma relação ao nome próprio Plínio Salgado, referente ao político e escritor brasileiro.

No terceiro exemplo, foram feitas menções a dois países: **Brasil** e **Holanda**. Na mesma oração, podem ser feitas relações com o compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda e também dizer que o **Chico Buar-**

que é da Holanda, país europeu, localizado no centro-oeste dos Países Baixos.

No quarto exemplo, há duas frases: **Lúcia** foi enumerada a **primeira** e **Elisabeth**, a **segunda**. Na segunda oração, é possível entender, também, que pode ser feita uma relação à rainha da Inglaterra, Elisabeth II.

Sobre a **Homonímia** tem-se que é a relação entre duas ou mais palavras que possuem a mesma grafia ou pronúncia, porém as autoras não abordam os tipos de homonímia: homófonos e homógrafos. Sendo assim, Leite; Fávero; Silveira (1985) exemplificam:

> a) o da fala oral... sons semelhantes que remetem a Rs/Vs diferentes como na homonímia, por ex.:
> - são (de sanctus)..... São Pedro.
> - são (de sunt)..... São alegres.
> - são (de sanu)..... Ficou são.
>
> b) o da escrita... Ex. O cano ficou bem *soldad*o. – Marcha, *soldado*. (LEITE; FÁVERO; SILVEIRA, 1985, p. 29)

As autoras colocam, no exemplo a, o caso do vocábulo **são**, que, dependendo do contexto inserido, pode apresentar significações diferentes. Os três casos, respectivamente, significam **santo** (substantivo), **ser** (verbo) e **saudável** (adjetivo). No item b, percebe-se que a palavra **soldado**, nos dois exemplos, pertence, respectivamente, às classes gramaticais adjetivo (= que se uniu ou colou) e substantivo (= combatente).

Quanto à Polissemia e Homofonia, as autoras pontuam vantagens, pois:

> O nosso vocabulário é vasto e as palavras, até mesmo as que parecem monolíticas, podem apresentar facetas diferentes, DEPENDENTES do CONTEXTO. Até mesmo nomes próprios estão sujeitos a mudanças de aplicação. (LEITE; FÁVERO; SILVEIRA, 1985, p. 29)

As autoras afirmam que uma palavra simples e sem possibilidade de variação quanto ao seu significado pode ser modificada. Essa alteração de sentido vai depender da maneira que estará inserida em uma oração, por isso elas defendem a construção de uma Gramática de texto, para, também, entender o sentido de uma determinada palavra em uma frase.

Dessa forma, de acordo com Meillet (*Apud* LEITE; FÁVERO; SILVEIRA, 1985, p. 23), "o que constitui a originalidade e a força da linguagem humana é o fato da palavra poder figurar em vários contextos". Nesse sentido, as autoras abordam a importância do contexto em

uma frase ou oração, visto que a linguística geral privilegia o uso da língua de forma coletiva.

O **Contexto** divide-se em dois: **Microcontexto,** que é o estudo da raiz da palavra na oração de forma coletiva. Leite; Fávero; Silveira (1985, pp. 32, 40) afirmam que "a raiz da contextualidade está no seguinte fato: um signo linguístico isolado não pode existir", portanto as relações só podem ser estudadas se analisadas em frases/ orações ou textos. Segundo as autoras, "do micro ao **Macrocontexto** parece não haver diferença de natureza, e, sim, de complexidade", sendo que, à medida que aumentam as relações entre as palavras, aumentam os significados.

A obra *Português:* contexto, interlocução e sentido, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (2008) foi adotada na Rede Pública Estadual de Ensino de Imperatriz/MA, no triênio 2012-2014. Observa-se que, sobre a temática do sentido, além dessa obra, Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara publicaram outro livro intitulado *Análise e construção de sentido, e* Maria Bernadete M. Abaurre publicou o livro *Gramática do português culto falado no Brasil*.

Abaurre; Abaurre; Pontara (2008, p. 261) destacam que o **Campo Semântico** "é entendido quando, em um texto, observamos a presença de vários termos relacionados a um mesmo conceito ou ideia [...]". Nessa situação, o Campo Semântico dependerá do contexto situacional (social, político, econômico, cultural), no qual será moldado o sentido.

Para exemplificar **Campo Semântico**, as autoras usam o texto *Piada*, de Luís Fernando Veríssimo:

Piada

Não faltam piadas sobre hipotéticos extraterrenos e suas reações às esquisitices humanas. Tipo "o que não diria um marciano se chegasse aqui e..." Como já se sabe que Marte é um imenso terreno baldio onde não cresce nada, o proverbial homenzinho verde teria que vir de mais longe, mas sua estranheza com a Terra não seria menor. Imagine, por exemplo, um visitante do espaço olhando um mapa do Brasil e depois sendo informado de que um dos principais problemas do país é a falta de terras. Nosso homenzinho teria toda razão para rolar pelo chão gargalhando por todas as bocas.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Novas comédias da vida pública*: a versão dos afogados. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 115. (Fragmento).

(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 260)

Com o texto, as autoras destacam as palavras **extraterrenos, marciano, homenzinho verde, visitante do espaço** e **nosso homenzi-**

nho, a fim de expor termos que possam substituir a palavra **extraterreste,** que quer dizer marciano, ser de outro planeta. Assim sendo, as autoras utilizam-se de textos obtidos nas mais diversas fontes, como jornais, revistas e anúncios publicitários, a fim de trazer uma abordagem contextualizado do assunto, a exemplo do texto **Piada**. Vê-se, portanto, um tratamento diferente do método utilizado pelas autoras da década de 1980, que primavam por uma estrutura composta por conceito, principais características e exemplos.

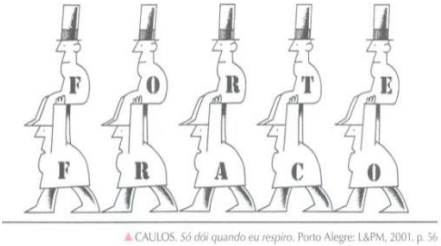
Em seguida, as autoras introduzem o assunto **Sinonímia -** que é "a relação de semelhança de sentido entre palavras e expressões da língua. Cada um dos termos de sentido equivalente é chamado de **sinônimo** dos outros termos com os quais se relaciona semanticamente". (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA 2008, p. 261). Portanto, são palavras que possuem o mesmo sentido, porém com grafias diferentes. Para exemplificar, as autoras escolheram a seguinte propaganda de uma revista especializada em automóveis:

(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 261)

O *slogan* do anúncio publicitário da Revista Quatro Rodas é o seguinte: "Rodamos tanto com os carros, que em uma mesma viagem conseguimos parar no sinal, no semáforo, na sinaleira e no farol". Abaurre; Abaurre; Pontara (2008) utilizam o exemplo para evidenciarem o uso das palavras **sinal, semáforo, sinaleira e farol** como referência ao mesmo aparelho de sinalização do trânsito. No entanto, elas não explicam que regiões do país utilizam os verbetes.

Em relação à **Antonímia,** Abaurre; Abaurre; Pontara (2008, p. 262) esclarecem que é "a relação de oposição de sentido entre palavras e

expressões da língua. Cada um dos termos de sentido contrário é chamado de antônimo do outro termo ao qual se opõe semanticamente". Nesse sentido, as autoras informam que as palavras possuem significados e grafias diferentes. Segue reprodução do caso de **Antonímia**:



CAULOS. *Só dói quando eu respiro*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 56

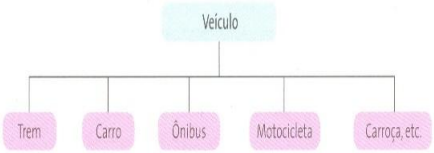
(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 262)

Trata-se de uma tirinha com imagens humanas e para cada uma delas a identificação de uma letra das palavras **forte** (para os que estão na parte superior da imagem e são carregados por aqueles que representam a palavra **fraco,** na parte inferior). Assim, a antonímia é reforçada tanto pelo léxico (forte x fraco), quanto pela imagem, indicando a diferença/oposição de significado das palavras, bem como a existência de uma relação antagônica de poder entre as pessoas, na qual os fracos, oprimidos é que sustentam os fortes, privilegiados.

Encerrando o capítulo, Abaurre; Abaurre; Pontara (2008) conceituam **hiperonímia** como sendo:

> [...] a relação que se estabelece entre um termo cujo significado pode ser considerado mais abrangente com relação ao significado de um conjunto de outras palavras com as quais se relaciona. Essas palavras de sentido mais específico são seus **hipônimos**. (PONTARA, 2008, p. 263)

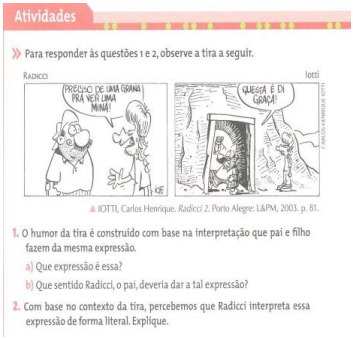
Dessa forma, as autoras destacam que existem palavras que se relacionam, porém, com sentido mais amplo que outras, estando dentro do mesmo campo semântico. As autoras esquematizam um diagrama para mostrar o sentido amplo da palavra **veículo** em relação a **trem, carro, ônibus, motocicleta** e **carroça,** pertencentes ao mesmo contexto:



(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 262)

Nesse sentido, percebe-se que veículo está incluído em um campo semântico maior que os demais elementos específicos presentes na parte inferior do diagrama representado.

Ressalta-se que Abaurre; Abaurre; Pontara (2008) colocam em todos os capítulos, após o conteúdo, **Exercícios de Fixação**. As atividades são de nível médio e desenvolvem a discussão em sala de aula com a utilização de recursos presentes nas questões. Segue um exercício sobre relação de sentidos entre as palavras:



Atividades

» Para responder às questões 1 e 2, observe a tira a seguir.

Radicci — Iotti

IOTTI, Carlos Henrique. *Radicci 2*. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 81.

1. O humor da tira é construído com base na interpretação que pai e filho fazem da mesma expressão.
   a) Que expressão é essa?
   b) Que sentido Radicci, o pai, deveria dar a tal expressão?
2. Com base no contexto da tira, percebemos que Radicci interpreta essa expressão de forma literal. Explique.

(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 263)

No item a, da atividade 1, é questionada qual seria a expressão que causa humor à tirinha. No primeiro quadrinho, pode-se observar que a palavra **mina** apresenta diferentes significados, de acordo com a visão de cada interlocutor: para o locutor (filho) do quadrinho 1, a palavra significa **menina** ou **garota**; já, para o personagem ao qual a pergunta foi dirigida (pai), apresenta outro sentido. Fica explícito, no segundo quadri-

nho, que para o pai a significação de **mina** diz respeito a um local de extração de minério (ouro e prata). Assim, o humor da tira se dá por esse "equívoco" na situação comunicativa.

No item b, pergunta-se qual deveria ser o sentido entendido pelo pai na tirinha e compreende-se que deveria ser o que diz respeito à **menina,** pois, pelo fato de ser adolescente e pertencer a um determinado grupo social, o filho faz uso de um vocabulário coloquial com uso de gírias.

Na questão 2, ainda explorando os sentidos da palavra **mina**, pede-se para que explique o sentido literal dela.

Abaurre; Abaurre; Pontara (2008) colocam outro exercício sobre a construção de sentido, conforme a seguir:

▲ JEAN. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 11 nov. 2005.

1. Podemos identificar duas cenas distintas no cartum de Jean. Descreva-as sucintamente no caderno.

(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 250)

A partir de um cartum, as autoras pedem para que se descreva duas cenas. No exercício, portanto, os alunos devem observar as relações de sentido mobilizadas na construção textual. Assim, as ideias do texto são depreendidas a partir da palavra **pirata.** Em sua primeira ocorrência, pelo contexto em si, entende-se que o personagem principal (o presidente Lula) está assistindo a algo em um aparelho de TV e, pelo comentário expresso entre dois assessores posicionados logo atrás da poltrona na qual está sentado, ele entende que, por ser pirata, ou seja, não original, o aparelho de TV não funciona muito bem.

No entanto, na segunda cena, ao pedir que troque o aparelho pirata, seus assessores entendem que o pirata da história é o próprio político (eles trocam o Lula presidente pelo Lula metalúrgico) e não o aparelho de TV. A mensagem é construída por um jogo de sentidos da palavra pirata e pela mobilização de conhecimentos prévios dos alunos.

4. Considerações finais

A presente pesquisa, a partir das obras selecionadas neste trabalho, é de grande relevância para o estudo de Língua Portuguesa. A obra *Nova Sintaxe-Semântica*: base para Gramática de texto, das autoras Cilia C. Pereira Leite, Leonor Lopes Fávero e Regina Célia Pagliuchi Silveira, de 1985, optou por apresentar uma perspectiva para a Sintaxe-Semântica, a partir da construção de uma Gramática de texto, algo moderno para a época. A obra *Português:* contexto, interlocução e sentido, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (2008) apresentou noções básicas sobre os elementos semânticos, trouxe conceitos, exemplos e atividades, fazendo uso de textos diversificados e com linguagem híbrida, como tirinhas, quadrinhos, charges, dentre outros, de modo a aprimorar o conhecimento do educando a respeito das relações de sentido.

Vale ressaltar que trabalhos dessa natureza são fundamentais para a compreensão do ensino de Língua Portuguesa, bem como de suas melhorias, a partir do contexto social e cultural. Assim, ratifica-se que o trabalho com questões semânticas em sala de aula pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pode colaborar com a comunidade escolar pretendida, uma vez que possibilita discutir e avaliar o Ensino de Língua Portuguesa. Ademais, os fatos descritos são essenciais para a reflexão sobre o estudo de Semântica nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. *Português*: contexto, interlocução e sentido. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

LEITE, C. C. P.; FÁVERO, L. L.; SILVEIRA, R. C. P. da S. *Sintaxe-Semântica*: base para gramática de texto. São Paulo: Cortez, 1985.

MARQUES, M. H. D. M. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

VALENTE, A. (Org.). *Aulas de Português*: perspectivas inovadoras. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTENOR NASCENTES E A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL DO SÉCULO XX: UM PASSEIO HISTORIOGRÁFICO PELO ENSINO DO IDIOMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bárbara Franco Cardoso (UFF)
profeespanol@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho, será apresentada uma análise sobre a primeira gramática de Língua Espanhola publicada em 1920, no Brasil, pelo professor catedrático Antenor de Veras Nascentes e o início do magistério, desse idioma, no Colégio Pedro II. Esse magistério se deu mediante um concurso público, porém, o docente somente permaneceu na cátedra por seis anos, devido a um decreto publicado em 13 de janeiro de 1925, que retirava o ensino do idioma da grade curricular. Com isso, passou a lecionar Língua Portuguesa. Este artigo mostrará o percurso da língua espanhola na educação básica sob um viés historiográfico, descreverá como foi desenvolvida a primeira gramática de Língua Espanhola para brasileiros, apresentará qual a metodologia foi utilizada na composição dos capítulos da gramática estudada. Além disso, será realizada uma pesquisa qualitativa, que mostrará toda a trajetória do idioma no país e a finalidade da gramática de língua espanhola de Nascentes para seu público leitor. Para se ter um melhor conhecimento sobre o que está sendo investigado, será realizada uma avaliação linguístico-historiográfica, que ocorrerá com base nos princípios da historiografia linguística de Konrad Koerner.

Palavras-chave:
Aprendizagem. Ensino. Antenor Nascentes.
Língua Espanhola. Historiografia Linguística.

ABSTRACT

In the present study, an analysis of the first Spanish Language grammar published in Brazil in 1920 will be analysed by the professor Antenor de Veras Nascentes, as well as the beginning of the teaching of that language at the Pedro II College. This teaching took place through a public competition, but the teacher only remained in the chair for sixy ears due to a decree published on January 13th in 1925, which extinguished the subject (Spanish) from the curriculum. Thus, he began to teach Portuguese. This article will depict the course of the Spanish language in primary education under a historiographical bias, describe how the first Spanish language grammar was developed for Brazilians, and present which methodology was used in the contents of the chapters of this grammar. In addition, a qualitative research will be conducted which will show the complete trajectory of the language in the country and the purpose of the Spanish language grammar of Nascentes to its reading public. In order to have a better understanding of what is being investigated, a linguistic-historiographic evaluation will be performed based on the principles of linguistic historiography by Konrad Koerner.

Keywords:
Learning. Teaching. Antenor Nascentes.
Spanish Language. Linguistic Historiography.

1. Introdução

O presente artigo abordará a análise realizada sobre a primeira gramática de Língua Espanhola para uso dos brasileiros publicada pelo professor Antenor de Veras Nascentes e seu magistério no Colégio Pedro II. Será também, elucidada a definição de historiografia linguística para uma melhor compreensão do trabalho. Mais adiante, poderá ser observada a diferença entre a historiografia linguística e a história da linguística. Os três princípios historiográficos serão definidos e exemplificados numa linguagem em que o enunciatário obtenha uma boa assimilação do que está sendo apresentado. Por fim, a pesquisa historiográfica, em suas etapas, mostrará que o historiógrafo terá que elaborar um organograma histórico e, depois, organizá-lo. (SWIGGERS, 2012, p. 42)

Sobre cada capítulo da gramática será feito um estudo mais detalhado para que haja um melhor conhecimento do que está sendo analisado: fonologia, morfologia, sintaxe, ortografia, fonética e semântica.

Alguns problemas, referentes ao ensino do idioma, serão mencionados no decorrer da pesquisa, porém o que mais contribuiu para o declínio da língua, no currículo educacional, foi quando, em meados do século XX, seu aprendizado passou a ser optativo. Este fato ocorreu devido ao grande prestígio que a Língua Francesa tinha no momento e à obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa nas escolas.

Caberá, também, realizar uma pequena passagem pelos dias atuais (século XXI), para sinalizar que as dificuldades existentes no passado, perduram no presente, assombrando os profissionais que, ainda, persistem em lecionar um idioma que sofre uma tamanha desvalorização no país.

Para mostrar o percurso do magistério da Língua Espanhola no Brasil, será feita, no presente estudo, uma investigação sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Com isso, todas as alterações existentes em cada lei serão mencionadas e analisadas.

2. A Historiografia Linguística em Antenor Nascentes

A pesquisa sobre Antenor Nascentes e o ensino da língua espanhol: uma perspectiva historiográfica da educação básica apresentará um estudo sobre os fundamentos da gramática representativa da língua espanhola e abordará o percurso do filólogo como docente e autor, sob um

viés historiográfico. Terá como suporte teórico principal as seguintes obras: Introdução à Historiografia da Linguística de Ronaldo de Oliveira Batista (2013), Quatro décadas de historiografia linguística de Konrad Koerner (2014) e o texto sobre meta-historiografia de Pierre Swiggers (2014).

Ao realizar um estudo sobre a definição de Historiografia Linguística, pôde-se atestar que tal disciplina é o campo da ciência da linguagem que se propõe a contar a história dos estudos sobre a linguagem. Esse campo foi criado em 1970 e é um campo metodologicamente orientado para observar os estudos sobre a linguagem. Como afirma Altman (2003, p. 29), um dos seus principais objetivos é descrever e explicar como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em determinado contexto social e cultural ao longo do tempo.

Ainda, Altman (2012, p. 19) retrata que o primeiro desafio do historiógrafo da linguagem reside, pois, na explicação dos limites do seu domínio e na enumeração dos objetos possíveis.

Cabe a essa ciência mostrar o que o indivíduo pensa, ao longo da história, sobre a linguagem humana: o porquê de as pessoas falarem; o porquê de entendermos a linguagem humana; o porquê de falarmos combinando sentenças e como as pessoas explicam isso mediante às diferentes formas de usar uma língua. A supracitada autora analisa não somente ao pesquisador, como também ao público, de forma mais ampla, o que as pessoas dizem sobre a linguagem.

A Historiografia Linguística e a História da Linguística não podem ser consideradas isomorfas, porque cabe ao historiógrafo recortar, selecionar e hierarquizar fatos da corrente histórica. Porém, para que isso realmente ocorra, esse pesquisador é obrigado a ser um linguista, pois, somente esse estudioso poderá criticar e analisar, com exatidão, trabalhos sobre a linguagem. Logo, não basta ser um conhecedor da linguagem, é necessário ter um conhecimento, também, sobre os aspectos teóricos e práticos dessa área.

Konrad Koerner (1995) propõe, através do processo de análise da língua, que o historiógrafo da linguística realize seu trabalho mediante três princípios: da contextualização, da imanência e da adequação. Isso solucionaria os problemas existentes sobre os abusos na linguagem técnica possivelmente cometidos por esse profissional na adoção desses princípios.

O primeiro princípio fará com que a obra e o seu autor sejam situados num quadro de reflexão mais amplo, visando que a produção e a recepção de ideias não se apresentem de forma isolada ou independente. Se reconstituirá o contexto social e histórico, a atmosfera intelectual de um período preciso em que determinadas propostas postas em discussão.

O segundo princípio consiste no cuidado de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quando crítico, talvez, até mesmo filológico, do texto linguístico em questão. Não é relevante dizer que o historiógrafo deve distanciar-se de sua formação linguística individual e, também, dos comprometimentos da Linguística que são lhes são atuais.

No terceiro princípio, depois de ter observado os dois princípios acima, o historiógrafo se encontra apto para realizar análises, aproximações modernas do vocabulário técnico e avaliações críticas que darão início à construção da narrativa historiográfica.

Segundo Swiggers (2014, p. 42), a pesquisa historiográfica se divide em duas etapas: a elaboração de um organograma histórico e a organização do trabalho historiográfico em si.

Na elaboração do organograma ocorre a divisão do conteúdo em três planos: o das realidades linguísticas (a busca do objeto de análise da história da linguística), o da epi-historiografia (o contexto e a bibliografia) e o da meta-historiografia (a metodologia da linguística).

A organização de um trabalho historiográfico consiste na subdivisão em três passos: a metodologia heurística, a hermenêutica e a de redação histórica.

Na metodologia heurística o autor recolherá as fontes de informações necessárias à análise historiográfica.

Na metodologia hermenêutica os documentos serão interpretados pelo historiógrafo e o mesmo terá a oportunidade de apresentar sua interpretação de forma subjetiva.

Na metodologia de relação histórica cabe ao historiador propor ao seu leitor uma história sistêmica do passado linguístico reconstruído na formação de um relato histórico representado pelo empenho na reconstrução da história. Nessa fase, o pesquisador terá que observar as seguintes dimensões:

a) Como será feita a exposição do seu texto, pois terá uma forma sequencial, narrativa, em forma de tópicos (análise de um te-

ma ou de um tipo de problema) e em forma combinatória (mesclando contexto e ponto de vista);

b) A sua intencionalidade, pois será realizada uma historiografia classificatória ou taxonômica, apologética ou polêmica, tateológica, exegético-criativa;

c) A dimensão do programa cognitivo pode ser determinada pela bibliografia disponível pelo seu objeto de estudo. Através desse parâmetro poderá fazer a classificação do perfil intelectual das historiografias em atomístico, narrativo, nocional-estrutural, arquitetônico-axiomática e corretivo.

Cabe ressaltar que: a historiografia narrativa realiza a apresentação dos acontecimentos de modo cronológico; a historiografia automística realiza a apresentação dos acontecimentos e fatos da história da linguística de forma analítica (evidenciando informações pontuais, nomes e datas); a historiografia nocional-estrutural faz um análise estrutural de conjuntos de ideias, tipos de abordagens na história da linguística; a historiografia arquitetônica-axiomática realiza a descrição e a análise da estrutura lógica de teorias e modelos; a historiografia corretiva visa estudar as relações entre teorias e as correlações entre o ponto de vista, como também, o contexto político e institucional, sendo comum sua realização por parte dos historiadores.

3. Antenor Nascentes entre a docência, o direito e a filologia

Ao fazer um estudo historiográfico sobre Antenor de Veras Nascentes e sua Gramática da Língua Espanhola, pode-se salientar que: antes mesmo de ser docente do Colégio Pedro II, foi aluno laureado do curso de Ciências e Letras dessa instituição de ensino, concluindo-o em 1902. Somente em 1919 começou a lecionar no local, após vencer o concurso em 1° lugar, sendo seu primeiro professor catedrático de Língua Espanhola. Infelizmente, seis anos depois, transferiu-se da cátedra de Língua Espanhola para a de Língua Portuguesa, devido ao decreto de 13 de janeiro de 1925, que extinguira o idioma da grade curricular dessa entidade educacional.

Além do exercício do magistério, esse exímio educador se formou em Direito pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1908 e exerceu, também, a profissão de funcionário da Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores.

O curioso é que nascera em Nascentes o desejo de lecionar no Colégio Pedro II enquanto estudava Direito. Ele se sentia muito vinculado à instituição. Seu primeiro objetivo foi o de conquistar a cadeira de Língua Grega, contudo, isso não foi possível, devido à retirada da disciplina das estruturas curriculares do ensino secundário (Reforma de Carlos Maximiliano). Então, a estratégia para sua inserção na carreira docente teve que ser reorientada, fazendo com que ele voltasse a lecionar a Língua Latina e Filologia. Mais tarde, em decorrência dos seus estudos e de um concurso, foi convocado para lecionar Língua Espanhola nesse mesmo colégio.

Teve o mérito de ocupar a cátedra de Filologia Românica da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que seu interesse pela Filologia começou bem cedo. Isso pode ser comprovado mediante a dedicatória de seu Dicionário Etimológico a dois docentes do Colégio Pedro II: "À memória de Fausto Barreto e Vicente de Sousa, os saudosos mestres que despertaram em mim o gosto dos estudos filológicos."

Apresentando o costume em realizar anotações de suas leituras, Nascentes, sem nenhuma intenção, construiu um precioso fichário, que acabou servindo-lhe para os consistentes verbetes de seus dicionários.

Por apresentar uma vasta leitura sobre autores gregos e latinos no original, teve uma grande facilidade e segurança nas pesquisas que envolviam essas duas línguas. Era conhecedor das principais línguas românicas e realizou incursões pelo anglo-saxão e pelo germânico. Para Nascentes, a língua alemã era um instrumento indispensável ao filólogo, pois a falava e a traduzia com muita eficiência.

Como era um grande pesquisador, afirmou-se como didata, sendo tradutor, editor de textos e, também, colaborador em diversas revistas especializadas brasileiras e estrangeiras.

Segundo Silvio Elia (1976, p. 140), era impossível encontrá-lo em descompasso com os avanços da Filologia, pois procurava acompanhar as publicações de sua área. Com isso, foi colaborador em diversas revistas especializadas nacionais e internacionais.

É importante lembrar que, em 1933, a Academia Brasileira de Letras conferiu-lhe o primeiro prêmio Francisco Alves para a melhor obra sobre a língua portuguesa. Já 1935, a Congregação do Liceu de Goiás concedeu-lhe o título de Doutor Honoris Causa. No dia 19 de setembro

de 1936 foi condecorado pelo Governo Português com o Oficialato da Instrução Pública pelos serviços prestados às Letras Portuguesas. Por fim, em 1952, esse ilustríssimo docente recebeu o título de Professor Emérito do Colégio Pedro II.

Nascentes em sua Gramática de língua espanhola para o uso dos brasileiros (1920) realiza um quadro comparativo entre a língua abordada e a língua portuguesa, mostrando todos os contrastes ente os dois idiomas. O professor faz questão de ser bem claro em suas definições, em prol de uma fácil compreensão por parte de seu leitor, não deixando dúvidas, devido similaridade entre as duas línguas de origem latina.

Antes da publicação da Gramática de Língua Espanhola para uso dos Brasileiros, em 1930, com Getúlio Vargas no poder, ocorreu a chamada Reforma Francisco de Campos, que era uma campanha de nacionalização da educação, na qual a educação regular tinha que ser ministrada, somente, na língua materna, ou seja, na língua portuguesa. Com isso, o ensinodas línguas estrangeiras passou a ser proibido para menores de quatorze anos. Logo, nos cursos de idiomas não era permitido ensinar o idioma estrangeiro na nossa língua mãe, porque sua meta seria realizada pelo método direto (o qual ensina uma língua estrangeira com a própria língua que está sendo aprendida, sem recorrer à materna). Esse tipo de ensino era afetado, porque era necessária uma formação linguística e pedagógica adequada por parte dos docentes e a carência desses profissionais resultou na destruição de materiais didáticos e na prisão de professores que não seguiam as normas estabelecidas pelo governo.

O uso de línguas estrangeira era proibido em reuniões e assembleias e os materiais eram obrigatoriamente produzidos no Brasil, pois não eram permitidos os de procedência estrangeira. Devido a esse fato, os alunos eram ensinados a ser patriotas e o magistério dos idiomas era fiscalizado.

Em nove de abril de 1942, começou a vigorar a Reforma de Capanema, ainda sob o governo de Getúlio Vargas, que sucedia na divisão do ensino secundário em duas partes: Ginásio ou Primeiro Ciclo (duração de quatro anos) e Colegial ou Segundo Ciclo (duração de três anos), o qual se dividia também em Curso Científico e em Clássico (intelectual). Nesse período, as línguas estrangeiras passaram a ser valorizadas, porque se tornaram obrigatórias e eram subdivididas da seguinte forma: as línguas latinas, francesa e inglesa – primeiro ciclo; a língua espanhola – no segundo ciclo. Essa língua, que era ministrada no segundo ciclo, apresen-

tava poucas horas de ensino em relação às outras, pois somente eram duas, porém, a língua francesa eram treze e a inglesa, doze semanais. Mediante a isso, surgiu um certo desinteresse de seu ensino. Todavia, tinha-se a dependência econômica e cultural dos Estados Unidos, que valorizava as línguas inglesa, francesa e espanhola.

Após 18 anos da primeira edição de sua gramática, em 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (4024/61), no governo do presidente João Goulart, foi decretado que a língua espanhola como língua optativa, sendo complementar e não obrigatória.

Devido a um golpe militar, que ocorrera em 1964, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação (5692/71) foi criada em 1971. Essa nova lei focava no segundo grau voltado à habilitação profissional, que gerava um desprestígio pela língua estrangeira.

Em 1976 foi retomada a obrigação do magistério da língua estrangeira (LE), mas, no primeiro grau, como disciplina optativa. Ainda nessa década, com a língua inglesa tendo maior prestígio no sistema educacional, a Espanhola passou a não apresentar um grande interesse por parte dos discentes em estudá-la. Contudo, na década 80 começaram as tentativas de inclusão da língua castelhana no sistema educacional brasileiro, criando as primeiras Associações Estaduais de Professores de Espanhol. A primeira, fundada em 1981, foi a APEERJ (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro) e a segunda, fundada em 1983, foi a APEESP (Associação de Professores do Estado de São Paulo). Por meio de várias tentativas, obtiveram a conquista da língua espanhola ser uma opção nos vestibulares do país.

Foi promulgada, em dezembro de 1996, a terceira Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) a qual faz vigorar o ensino de uma língua estrangeira moderna desde a 5ª série até o 3º ano do segundo grau (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio – nos dias de hoje). Então, cabia à instituição de ensino escolher qual idioma (estrangeiro) ia iniciar a 2ª etapa do primeiro grau, ficando o outro para o segundo grau.

Cabe ressaltar que, com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), o ensino de língua espanhola passa a ser obrigatório em todo país devido à proximidade com outros países falantes desta língua.

Originária do Projeto de Lei nº 3.987/00, a Lei n° 11.161, mais conhecida como a Lei do Espanhol, foi aprovada no dia 7 de junho de

2005 pela Câmara dos Deputados e sancionada, em 5 de agosto desse mesmo ano, pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Com isso, o ensino de Língua Espanhola passa a ser obrigatório em todas as unidades escolares, porém sendo facultativa para o aluno e optativa no nível fundamental II, podendo variar entre as unidades escolares. Já no Ensino Médio, em seu artigo primeiro ressalta que o ensino da Língua Espanhola deverá ser implantado, gradativamente, nas unidades escolares que disponibilizarem este nível de ensino. Esse processo de implantação deveria ocorrer num prazo de cinco anos, como é mencionado na lei. Infelizmente, sabe-se que essa ordem não foi cumprida na maioria das unidades.

Nas unidades públicas, o ensino do idioma deverá ser oferecido no seu horário regular, como é retratado no artigo 2 dessa mesma lei.

Hoje em dia, o ensino da Língua Espanhola vem sendo, gradativamente, extinguido da educação básica. Esta extinção, segundo os governantes, ocorre devido à pouca procura, por parte dos discentes, em cursar essa disciplina, preferindo a Língua Inglesa.

4. Considerações finais

Ao realizar a pesquisa sobre o ensino da Língua Espanhola no Brasil, pôde-se observar que, desde seu início no Brasil, no Colégio Pedro II, em 1919, a docência deste idioma vem sofrendo constantes mudanças referentes ao currículo educacional nacional.

Em 1925, com a lei Rocha Vaz, o exercício do magistério desta língua foi extinguido da grade curricular, fazendo com que o professor Antenor Nascentes, o qual era catedrático desta disciplina, passasse a lecionar língua portuguesa. Este fato ocorreu devido à pouca procura pela aprendizagem do idioma por parte dos discentes.

A partir de 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, a língua espanhola voltou a ter existência no currículo educacional brasileiro, porém, seu magistério cabia somente ao segundo ciclo (ensino clássico e ensino científico).

No governo de João Goulart, em 1961, com o início da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a 4024, o ensino da Língua Espanhola passa a ser optativo e vem sendo até hoje, no século XXI.

Desde 1961, no governo de João Goulart, o ensino da Língua Espanhola vem sendo optativo. Em 2005, Fernando Haddad, como Ministro da Educação coloca este ensino como opcional no segundo segmento do Ensino Fundamental e como obrigatório, no Ensino Médio.

Mesmo com a proximidade com a língua portuguesa, a língua espanhola não se apresenta como a mais escolhida no ENEM, por ser ministrada, somente, no Ensino Médio, ocasionando uma maior dificuldade em seu aprendizado. Já a língua inglesa, como é ministrada desde a 6ª série do Ensino Fundamental, é a mais escolhida, trazendo também um índice de maior acerto nas questões deste exame.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, Estórias e Historiografia da Linguística Brasileira. In: *Todas as letras*: Revista de Língua e Literatura. São Paulo, V. 14, n. 1, 2012.

ARAUJO, Catya Marques A de. O ensino de Espanhol no Brasil: Uma história de um processo em construção. 2010. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf / Acesso em: 06 dez. 2018.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 1999. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: http://www.mec.gov.br>. Acesso em: dia jan. 2019.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.>/Acesso em: 08dez. 2018.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108.> / Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras provi-

dencias. Disponível em: <http://www.prolei.cibec.mec.gov.br.>/ Acesso em: 08 de dez. de 2018.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.>/ Acesso em: 08 de dez. de 2018.

ELIA, Silvio. *Ensaios de Filologia e Linguística*. 3. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976. p. 140.

PENHA, João Alves Pereira. *Filólogos Brasileiros*: Antenor Nascentes. Franca: Ribeirão Gráfica, 2002. p. 67-72

GUIMARÃES, A. *História do ensino de espanhol no Brasil*. n. 11. V. 7. Universidade Federal de Sergipe: 2011.

KOERNER, E. F. K. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1995.

NASCENTES, Antenor. *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Campanha Editorial Nacional, 1920.

PRETA, Luciana de Magalhães Catta. O ensino do espanhol no Colégio Pedro II: Uma história de discurso, poder e resistência. In: *Revista de Linguagens do Colégio Pedro II*, Local, a.1, p. 2-5, fev.2019.

QUINTELA, Antón Corbacho; COSTA Alexandre Ferreira da. *A Filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil da Linguística Aplicada ao ensino do Espanhol*. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/24629> /Acesso em: 09 set. 2018.

SALVADOR, Alzenaide C. O; SANTOS, Luana Vital dos. *O ensino de Espanhol na educação básica brasileira*: Uma retrospectiva histórica. 2012. Disponível em: < http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGO>/ Acesso em: 20 nov. 2018.

SWIGGERS, Pierre. *A historiografia da linguística*: objeto, objetivos, organização. In: Confluência. Rio de Janeiro, n. 44-5, p. 39-59, 1° e 2º semestres de 2013.

_____. *Meta-historiografia*, 2014.

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NO BRASIL COLONIAL

Nubia Régia de Almeida (UFT)
nubiaregia20@gmail.com
Valéria da Silva Medeiros (UFT)
medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

Este estudo apresenta um relato histórico do surgimento e da consolidação da biblioteca escolar, no Brasil, no período colonial. Nesse percurso, também, foram levantados dados relativos ao sistema educacional do país, uma vez que considerar o contexto educacional e as políticas educacionais vigentes em dados momentos é relevante para melhor compreender a situação da biblioteca escolar. É importante ressaltar que não se trata de uma análise historiográfica, mas de um estudo bibliográfico. Os estudos apontaram que esse foi um período crítico para a biblioteca escolar, a princípio pela sua própria inexistência e, posteriormente pelo seu desmonte enquanto aparelho institucional e educacional.

Palavras-chave:
Implantação. Biblioteca Escolar. Brasil Colônia.

ABSTRACT

This study presents a historical account of the emergence and consolidation of the school library in Brazil in the colonial period. In this way, also, data were collected related to the educational system of the country, since considering the educational context and the educational policies in force at certain times is relevant to better understand the situation of the school library. It is important to emphasize that it is not a historiographical analysis, but a bibliographical study. Studies have shown that this was a critical period for the school library, at first due to its own inexistence and later to its dismantling as an institutional and educational apparatus.

Keywords:
Implantation. Brazil Colony. School Library.

1. Introdução

Quando se fala da origem de bibliotecas no Brasil, remete-se à inauguração da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em 1811[89], que

[89] A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro foi instituída por D. João VI em 1808. No entanto, o seu acervo começou a chegar no Brasil em 1809. No período de 1809 a 1811 o arquivista Luiz Joaquim dos Santos Marrocos ficou cuidando das atividades de instalação e de inauguração da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. (LEITÃO, 2010, p. 80).

foi aberta ao público para pesquisas e consultas somente em 1814. Entretanto, bem antes da criação da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, hoje denominada Fundação Biblioteca Nacional, as primeiras bibliotecas escolares já haviam sido instituídas no Brasil a partir da implantação dos colégios religiosos.

Rubens Borba de Moraes (1979), pesquisador brasileiro, em sua obra *Livros e Bibliotecas no Brasil Colonial*, apresenta um panorama da implantação das primeiras bibliotecas no Brasil e o modo como funcionava o comércio de livros desde os primórdios da colonização até os anos 30 do século XX. Outra obra também muito importante para compreender o perfil das leituras brasileiras e o modo como os brasileiros tinham acesso aos livros desde o século XVI ao XIX é a obra de Jorge Souza Araujo, intitulada *Perfil do Leitor Colonial*.

2. Os primeiros livros no Brasil e a implantação de bibliotecas escolares

De acordo com Moraes (1979), somente por volta de 1549, com a chegada dos Jesuítas no atual estado da Bahia, chefiados por Manuel da Nóbrega, entram no país os primeiros livros, marcando o início da instrução do povo brasileiro, a princípio destinada a catequisar índios e instruir colonos. Para Moraes (1979) e para Araujo (1999), essa data representa o marco e a sistematização da vida administrativa, econômica, política, militar, espiritual e social do Brasil, principalmente, devido à instalação do Governo-Geral em Salvador, na Bahia e a difusão de práticas educativas pelos Jesuítas, indicando a circulação de livros no país. Araujo (1999, p. 23) ressalta que antes de 1549 o que se verifica no Brasil "[...] é um imenso vazio cultural".

Nesse período, chegaram ao país outras ordens religiosas que também trouxeram consigo livros destinados a catequisar, a evangelizar e a instruir a população brasileira. Dentre essas ordens, estão as dos franciscanos, dos beneditinos e dos carmelitas. Todavia, a ordem dos padres da Companhia de Jesus foi a que obteve mais sucesso nessa missão. Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996, p. 102), autora do livro *História da educação*, explicita que o monopólio da educação jesuítica, por mais de dois séculos no Brasil, foi o resultado do apoio da Coroa Portuguesa que, além de atender suas solicitações administrativas, também ajudava a Companhia de Jesus doando generosas quantidades de terras. De acordo com a autora, o governo português não intervinha nos planos dos jesuí-

tas, uma vez que a educação sempre constituiu um importante meio de submissão e de domínio político.

Dermeval Saviani (2008), no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, também, aponta como fatores fundamentais para o monopólio da educação jesuítica, no Brasil, além do apoio da Coroa Portuguesa, o apoio das autoridades locais. Segundo o autor,

> [...] os Jesuítas vieram em consequência de determinações do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica, vindo exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização. (SAVIANI, 2008, p. 41)

Diante de todo esse contexto favorável à implantação do projeto educacional, os Jesuítas estenderam, também, suas ações ligadas à educação seguindo as mesmas ideias e princípios da congregação por todo o território conquistado pelos portugueses na América Meridional. Portanto, "isso fez com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado um sistema pelos analistas da história da educação brasileira do período colonial" (SAVIANI, 2008, p. 41). As outras congregações não tiveram apoio financeiro nem material da Coroa. Em decorrência disso, elas "operaram de forma dispersa e intermitente [...] contando apenas com o apoio das comunidades e, eventualmente, das autoridades locais" (SAVIANI, 2008, p. 41). Diante dessa situação, elas apresentaram dificuldades para implantar um sistema de ensino que tivesse o mesmo êxito.

Para Moraes (1979, p. 2), foi com a chegada das ordens religiosas e com a implantação de seus conventos que o Brasil começa "a engatinhar pelo caminho da cultura", até então as atividades praticadas no país eram a extração do pau-brasil e o incipiente cultivo de lavouras de cana-de-açúcar.

Os primeiros colégios brasileiros foram fundados pelos jesuítas na Bahia, em Pernambuco, no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Pará, no Maranhão e em outros estados brasileiros. Juntamente com os colégios, eram instaladas as bibliotecas escolares para acolherem os acervos que eram destinados à instrução elementar dos índios, colonos brancos (salvo as mulheres), educação média aos homens de classes dominantes. Destes, parte seguia seus estudos destinados ao sacerdócio e outra parte aos estudos superiores realizados em Coimbra.

A chegada dos Jesuítas e a instalação de suas bibliotecas escolares propiciaram aos colonos o contato com a cultura escrita e o início de sua

formação intelectual. Moraes (1979) afirma que:

> Em fins do século XVI já se nota certa vida intelectual na Bahia, em Pernambuco, talvez, no Rio de Janeiro. [...] Mas pelo que sabemos, os livros eram raros em mãos de particulares, já eram numerosos nos colégios dos Jesuítas e, provavelmente, nos conventos de outras ordens. Já se pode notar a existência de várias bibliotecas no final da era quinhentista. (MORAES, 1979, p. 1-2)

Esse pioneirismo advindo da implantação de escolas de ordenação e de bibliotecas escolares no nosso país pelo Padre Manoel da Nóbrega, foi elogiado pelo pesquisador Paulo Ghiraldelli Júnior, em sua obra *História da educação Brasileira*. Segundo o autor, foi graças a elas que "alguma instrução chegou aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 25).

O pesquisador Luiz Antônio Gonçalves da Silva (2008), no artigo *As bibliotecas dos jesuítas: uma visão a partir da obra de Serafim Leite*, destaca a preocupação dos padres jesuítas com a formação de uma biblioteca para a implantação de suas obras voltadas ao ensino. Para os padres, as bibliotecas eram a base central para todas as suas ações.

Uma vez iniciada uma obra, os padres começavam a providenciar os meios para o exercício de suas atividades. Entre eles estavam os livros. Constituíam a base para a ação dos jesuítas, e a sua falta prejudicava as atividades da ordem na catequese dos índios, assistência religiosa, ensino e educação dos colonos. E assim procuravam instalar livrarias em todos os seus estabelecimentos, desde os mais importantes, situados nas sedes das províncias, até os mais modestos nas distantes aldeias. Referindo-se às casas do norte do Brasil, Serafim Leite afirma: "Não havia aldeia, por mais recuada que fosse na profundeza dos sertões e rios que a não iluminasse ao menos uma estante de livros" (LEITE, 2004, T. IV, p. 113 *apud* SILVA, 2008, p. 221).

Moraes (1979), também, enfatiza a preocupação dos jesuítas em enriquecer suas bibliotecas, não apenas devido às suas necessidades pessoais, mas, principalmente, para servir de base às suas atividades nos seminários e nos colégios onde recebiam alunos desde as primeiras letras até os cursos de filosofia. Qualquer pessoa poderia ter acesso às suas bibliotecas, desde que fizesse o pedido competente.

Otaíza de Oliveira Romanelli, em seu livro *História da Educação no Brasil (1930/1973*), critica o sistema educacional implantado pelos Jesuítas. Primeiro, porque esse sistema serviu para manter a organização

social metropolitana vigente por meio da "predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos" (ROMANELLI, 1989, p. 33). A educação era privilégio desta classe dominante e em número restrito. Dela eram excluídas as mulheres e os primogênitos, estes últimos, por serem incumbidos a dar continuidade aos negócios paternos. Nesse sentido, os primogênitos recebiam apenas alguma educação rudimentar que os preparasse para dirigir o clã, a família e os negócios.

O segundo ponto criticado por Romanelli (1989) é a configuração do sistema educacional como um meio para transportar o conteúdo cultural da Metrópole para a Colônia. De acordo com a autora, os padres eram portadores de conteúdos que difundiam na Colônia o movimento da Contra-Reforma. Assim, eram eles:

> [...] a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos Jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia, um entranhado amor às letras, cujo ensino era a maior preocupação [...] (ROMANELLI, 1989, p. 34)

Isso não significa que não precisassem ensinar as letras e a literatura. A crítica está no modo como era realizado esse ensino e nos seus objetivos, com destaque ao aprimoramento da oratória e à formação de intelectuais capazes de escrever belos poemas e sermões. No que tange à concepção de leitura e de ensinar a ler, Araujo (1999) assegura que eram difundidas pelos padres jesuítas com o intuito de:

> [...] Ler para apreender e compreender, segundo os cânones inacianos e os padres professores, não o mundo à volta, mas o mundo como imaginava e coagia a inteligência jesuítica. Nenhum espaço para fantasia, para o imaginário, para a abstração ou para a comoção estética ou o experimento crítico. Livros, só os que renovassem a sacralidade da instituição católica mediavalizante e sua permanência irreversível. A ideologia jesuítica era, portanto, a da Contra-Reforma, a do Concílio de Trento, a do ***Index librorum probibitorum*** a do ***Ratio et institutio Societas Jesu***. Tudo, pois a serviço de conteúdos medievalizantes, teocêntricos, conservadores de uma prática política que obstasse a expansão da Reforma. Sua cultura, consequentemente, avaliza uma determinação histórica marcadamente contrária aos ideais renascentistas. (ARAUJO, 1999, p. 41-2) (Grifos do autor)

Malard (1985) e Romanelli (1989) discordam dos objetivos e dos métodos de ensino dos jesuítas por não serem condizentes com a realidade da sociedade, predominantemente, agrícola da Colônia. Para as autoras, o ensino não apresentava objetivos práticos que pudessem auxiliar essa sociedade com os meios de produção e que a melhoria destes resultasse em benefícios econômicos às famílias. Os estudos serviam apenas para engrandecer a memória e para desenvolver a arte de bem falar e escrever, habilidades pouco valorizadas em uma sociedade agrícola que em sua maioria não tinha apreço pela cultura escrita. O foco principal dos estudos deveria ser o de desenvolver a reflexão e a criticidade dos estudantes, além de preparar os alunos para lidar com os meios de produção e para intervir, qualitativamente, na economia e na política do país, segundo as autoras. Dessa forma, o sistema de ensino dos Jesuítas favoreceu os interesses da Coroa Portuguesa que enxergava no movimento da Contra-Reforma uma ameaça ao seu poder. Para a metrópole, não era interessante um ensino que visasse tornar o cidadão um ser de espírito crítico, reflexivo, dado ao desenvolvimento da pesquisa e da experimentação.

No tocante à educação indígena, Romanelli (1989) e Aranha (1996) ressaltam que ela tinha objetivos práticos, que eram o de catequisar e de assegurar a sua conversão. Por isso, os indígenas recebiam instruções elementares. Nesse sentido, o sistema de ensino Jesuítico tinha caráter dualista, visto que a educação destinada aos indígenas era diferente da educação oferecida aos filhos dos colonos aristocratas. Para os índios, era destinado um ensino voltado à cristianização e à pacificação, visando torná-los dóceis para o trabalho. Já os jovens colonos não primogênitos recebiam uma educação voltada não apenas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também como um meio de perpetuar os interesses da Coroa Portuguesa, privando os alunos de entrarem em contato com as correntes filosóficas da Contra-Reforma.

3. Breve panorama do sistema de ensino e das bibliotecas escolares nos anos de 1700 até a chegada da Família Real no Brasil

Ghiraldelli Jr. (2009) afirma que os estabelecimentos dos jesuítas não foram numerosos, diante das demandas educacionais brasileiras, mas foram suficientes para influenciar a sociedade e a elite brasileira. Até sua expulsão em 1759, pelo Marquês de Pombal, os jesuítas já haviam implantado no país mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e

de escrever.

O grande interesse educacional das ordens religiosas, incluindo os jesuítas, era combater a expansão do protestantismo, iniciada por Martinho Lutero que, ao discordar das tradições da Igreja medieval, passou a incentivar os fiéis a consultarem diretamente o texto bíblico. De acordo com suas concepções, o cristão não precisava de um intermediário para chegar a Deus, ele podia fazer isso por si só e o caminho seria a consulta direta aos textos bíblicos (ARANHA, 1996). Para tanto, o cristão deveria saber ler.

Aranha (1996, p. 91) enfatiza que, a partir da Reforma Protestante, "a educação se torna então importante instrumento para a divulgação da Reforma, por dar iguais condições a todos os homens de leitura e interpretação da Bíblia". Diante disso, surge a necessidade de a Igreja também iniciar suas atividades educacionais para garantir terreno diante da Reforma. Porém, para satisfazer o interesse da Coroa e os interesses da Igreja, a educação era controlada e os textos eram selecionados, recortados, apostilados antes de chegarem às mãos dos alunos. Com a intolerância dos adultos, a Igreja sente-se mais segura para conquistar as almas dos jovens e, com isso, multiplicam-se os colégios de ordens religiosas, principalmente dos jesuítas.

A expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal foi considerada por Moraes (1979) uma grande catástrofe para as bibliotecas no Brasil. Nos mais de dois séculos em que os jesuítas se empenharam em seu trabalho educacional, as obras, as bibliotecas, locais apropriados para acomodar os livros, os acervos a toda e qualquer comunidade onde eles abriram alguma obra missionária foram simplesmente confiscados e dilapidados, logo após sua expulsão do Brasil. Moraes (1979) assegura que:

> As bibliotecas sofreram um golpe terrível com a expulsão da Companhia de Jesus. Todos os seus bens foram confiscados, inclusive as bibliotecas. Livros retirados dos colégios ficariam amontoados em lugares impróprios, durante anos, enquanto se procedia ao inventário dos bens inacianos. Se uma ou outra obra foi incorporada aos bispados, algumas remetidas para Lisboa, a quase totalidade foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar unguentos. O clima úmido e os insetos deram cabo do restante. Não foram somente os livros o que o abandono destruiu. A magnífica sala da livraria dos Jesuítas em Salvador estava, em 1811, em tão mal estado que só depois de restaurada pôde-se instalar nela a Biblioteca Pública da Bahia. (MORAES, 1979, p. 6-7)

Após a expulsão dos jesuítas, restaram à população brasileira apenas as bibliotecas de outras ordens religiosas. Moraes (1979) assevera

que, as ordens dos beneditinos, franciscanos e carmelitas, principalmente, tinham, em seus conventos escolas anexas que ofertavam o ensino das primeiras letras e nos principais conventos dessas ordens ofertavam também cursos superiores para formação dos frades.

Moraes (1979) assegura, ainda, que algumas ordens como a dos franciscanos, após a expulsão dos jesuítas, procuraram adequar suas metodologias em conformidade com a reforma de Pombal na Universidade de Coimbra. Portanto, "[...] em 1776 eles reformularam totalmente seus estudos" (MORAES, 1979, p. 6) deixando de lado os métodos escolásticos usados pelos jesuítas. Em virtude disso, houve uma renovação no acervo das bibliotecas dessas ordens, visando a obtenção de conhecimentos para a introdução dos estudos experimentais das Ciências. Em 1798, foi fundado, em Olinda, o Seminário da Graça, pelo Bispo de Pernambuco José Joaquim da Cunha de Azeredo, onde iniciou-se o ensino da nova filosofia ilustrada. Essas duas novas concepções de ensino foram consideradas um marco para a educação no Brasil colonial. Por meio delas, alguns estudantes e, também, a comunidade puderam ter acesso a novas concepções filosóficas por meio da renovação do acervo das bibliotecas dessas ordens.

De acordo com Fernando de Azevedo, na obra *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, o que o Brasil sofreu com a Reforma Pombalina "não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico" (AZEVEDO, 1943, p. 539). Essa reforma significou o desmonte de todo um sistema organizado durante dois séculos pelos padres da companhia dos jesuítas sem pensar antes em um novo sistema que pudesse substituí-lo, o que trouxe muitos prejuízos para a população que vivia na colônia, mas atendeu aos interesses do Marquês de Pombal que era o de destruir o sistema de ensino jesuítico e retirar a influência que a companhia havia conquistado nas colônias.

Romanelli (1989) explicita que, após a expulsão dos jesuítas, o estado enfrentou inúmeras dificuldades para reorganizar o sistema de ensino no Brasil. Somente após decorridos treze anos da saída dos jesuítas do país, Portugal começou a providenciar a substituição dos educadores. Pela primeira vez, a metrópole assume os encargos com a educação pública diante da dificuldade imposta pela perda da uniformidade pedagógica adotada pelos jesuítas e sem a harmônica transição de um nível de ensino para o outro.

Ghiraldelli Jr. (2009) e Aranha (1996) explicitam que o curso de Humanidades foi substituído pelo sistema de aulas régias, em 1772, configuradas por aulas avulsas e isoladas. Novos educadores foram contratados pelo poder público para desenvolver as aulas régias. Eles eram os responsáveis para montar a estrutura do curso, de disciplinas, e o local de trabalho em que funcionariam essas aulas. Depois de montada a "escola"[90] e requisitado o seu funcionamento, o estado, por sua vez, era o responsável por pagar os professores para ministrar as aulas. Portanto, mestres leigos e parcamente pagos foram legitimados para ministrar a educação, houve uma diversificação de disciplinas isoladas em decorrência da autonomia que cada educador tinha para organizar seus currículos. Foram ofertadas aulas de línguas modernas como francês, desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, latim, grego, filosofia, retórica.

Romanelli (1989) ressalta que muitos educadores que prestaram serviços para o estado foram formados nos seminários dos jesuítas. Isso significa que as bases do ensino não mudaram tanto, porque esse clero formado nos seminários passou a atuar na comunidade da qual ele proviera. Eles eram os filhos dos proprietários de terras que passaram a atuar como mestre-escola, preceptores dos filhos da aristocracia rural e foram os que compuseram o maior contingente de professores recrutados pelo estado para as chamadas aulas régias. A autora enfatiza que o ensino passou a acontecer de forma parcelada, fragmentada e teve seu nível rebaixado, mas continuou sendo orientado pelos mesmos objetivos religiosos e literários enquanto mantinha os mesmos métodos pedagógicos.

No âmbito de tal estrutura, é difícil imaginar como funcionaria uma biblioteca escolar. O acesso a obrasera restrito e poderia ocorrer nos casos em que os professores tivessem acervos consideráveis e disponibilizassem aos seus alunos, já que naquele período não havia ainda tipografias no Brasil e o acesso a novos livros era difícil. Para adquirir novas obras, era preciso encomendar da Europa e passar pelo crivo do inquisidor (como será visto logo adiante) ou, então, adquirir de alguém que estivesse retornando para os países europeus.

Ainda, no Brasil Colônia, foi instalada a primeira biblioteca pública do país na cidade de Salvador, denominada Biblioteca Pública da Bahia. Contudo, sua criação não partiu de iniciativa do poder público, mas de Pedro Gomes Ferrão de Castelo Branco, um rico senhor de enge-

[90] Aspas em oposição à noção de escola nos dias de hoje.

nho que apresentou um projeto em que a administração da biblioteca seria "exercida por uma sociedade e os fundos necessários proviriam dos sócios" (MORAES, 1979, p. 143). O governador da Bahia, Dom Marcos de Noronha e Brito, Conde dos Arcos, aprovou sua criação em 08 de maio de 1811, porém ela só viria a ser inaugurada e aberta ao público em 04 de agosto daquele ano, devido às reformas realizadas no prédio onde funcionava a biblioteca dos jesuítas. As obras que comporiam o acervo vieram de empréstimos e de doações de particulares. Além disso, um montante considerável para a época foi arrecadado com intuito de adquirir novos exemplares.

Nesse período, a Biblioteca Real do Rio de Janeiro já estava instalada e funcionando apenas para atender a família real. Contudo, Moraes (1979) ressalta que esta não era considerada uma biblioteca brasileira, pois já existia em Lisboa, tendo sido transferida para o Brasil apenas para suprir as necessidades temporárias da realeza. Inaugurada em 13 de maio de 1811, atendia à Corte e aos estudiosos mediante pedido até 1814, quando, também, foi aberta para atendimento ao público.

À época da chegada da corte portuguesa, ainda prevaleciam as insuficientes aulas régias. Portanto, D. João VI criou escolas a fim de preparar os jovens para atuar no mercado de trabalho. O ensino foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Contudo, a preferência foi dada ao ensino superior para formar um contingente de profissionais que pudessem atender à nova demanda da colônia (GHIRALDELLI JR., 2009; ARANHA, 1996).

Moraes (1979) afirma que, no Rio de Janeiro, a divulgação da cultura não estava restrita apenas à Biblioteca Real do Rio de Janeiro e àquelas dos conventos de São Bento, de São Francisco e de outras ordens religiosas. A chegada da família real ao Brasil impulsionou a abertura de novas instituições que ministravam o ensino superior, tais como a Real Academia Militar, o Laboratório Químico-Prático, a Academia Médico-Cirúrgica, o Arquivo Militar, e a Academia Real dos Guarda-Marinhas. Para que essas instituições cumprissem suas funções, foi preciso implantar em cada uma delas bibliotecas que contribuíram assim para a divulgação da cultura a uma parte da população composta pelos estudantes e pelos professores.

4. Considerações finais

Esse estudo permitiu fazer um mapeamento do surgimento das bibliotecas escolares no Brasil implantadas pelos Jesuítas. Verificou-se que elas foram muito importantes para formação intelectual da elite brasileira e que até os anos de 1700 houve uma expansão dessas bibliotecas em várias regiões do país. Contudo, ficou evidente que sua expansão foi permitida por interesse político da Coroa Portuguesa, enquanto o ensino jesuítico era favorável aos interesses reais, eles puderam expandi-lo, mas a partir do momento em que o Marquês de Pombal convenceu a coroa de que o sistema de ensino Jesuítico não mais satisfazia os interesses da Coroa, todo esse sistema foi desmontado, sem que analisassem os prejuízos que a população brasileira pudesse ter com a falta de escolas, bibliotecas e professores que pudessem instruir as crianças.

Embora, no final desse período que compreendeu o Brasil Colônia, já houvesse instaladas bibliotecas públicas impulsionadas pela chegada da família real aqui no país, ainda assim, considera-se um período difícil para as bibliotecas escolares no Brasil, a princípio pela sua própria inexistência, posteriormente, pelo desmonte das poucas bibliotecas instaladas pelos jesuítas, tendo em vista a extensão do país e, por último, pela falta de estrutura do sistema de ensino montado pelo Marquês de Pombal que impossibilitava a criação de bibliotecas escolares para uso dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996. 255p.

ARAUJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999. 508p.

_____. *Leitor colonial, esse brasileiro*. Manaus: Edições Muiraquitã, 2010. 112p.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortês, 2009. 272p.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. *A relação entre as bibliotecas públicas, bibliotecários e a censura na Era Vargas e Regime Militar*: uma reflexão. 228 f. Tese (doutorado em Ciência da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2º grau*: problemas & perspectivas. Porto Alegre, Mercado aberto, 1985. 112p.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, 11. ed. Petrópolis, Vozes. 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores associados, 2008. (Coléção Memórias da Educação)

SILVA, Luiz Antônio Gonçalves da. As bibliotecas dos Jesuítas: uma visão a partir da obra de Serafim Leite. *Perspectivas em Ciência da Informação*. V. 13, n. 2, p. 219-37, maio/ago. 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS MÉTODOS CIENTÍFICOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA – CONSTRUINDO GRAMÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliane Miranda Machado (UFT)
eliane0907@hotmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Neste trabalho buscamos apresentar as contribuições dos métodos científicos na construção de uma nova proposta de ensino da língua materna, por meio da construção de gramáticas na escola. Para isso, foram realizadas abordagens teóricas acerca dos métodos dedutivo e indutivo, apresentando também a conceituação sobre abdução e transdução enquanto raciocínios lógico/filosóficos que podem contribuir na reconstrução do ensino da língua materna destacando o envolvimento do educando no processo de ensino e aprendizagem, por meio de constantes trocas que influenciem e propiciem o processo de individuação do aluno. Nesta perspectiva, não há apenas o ensino da língua materna, mas inclui-se também outros elementos que o complementa, cabendo aqui destacar a possibilidade de um ensino transdisciplinar. Com isso, busca-se a construção de gramáticas na educação básica, partindo da gramática internalizada do aluno e a partir de estímulos e trocas de conhecimentos o aluno possa perpassar por várias gramáticas, incluindo a gramática padrão. Esta é uma pesquisa bibliográfica, cuja sustentação teórica está na discussão dos autores Lerner (2005), Oliveira e Quarezemin (2016); fazendo abordagens acerca dos métodos científicos. Além disso, foram apresentadas teorias de Simondon e Latour, no intuito de adentrar nas teorias da abdução e transdução. Com isso, percebeu-se a necessidade de reflexão acerca do ensino da língua materna e a importância do processo de construção de gramáticas na escola, levando em consideração que efetiva-se um ensino significativo que prioriza o conhecimento prévio do aluno para, a partir disso expandir seus conhecimentos.

Palavras-chave:
Construção de gramáticas. Ressignificação do ensino. Ensino da língua materna.

ABSTRACT

In this paper we seek to present the contributions of scientific methods in the construction of a new proposal for teaching the mother tongue through the construction of grammars at school. For this, theoretical approaches were made about the deductive and inductive methods, also presenting the conceptualization about abduction and transduction as logical/philosophical reasoning that can contribute to the reconstruction of the mother tongue teaching highlighting the learner's involvement in the teaching and learning process, for example. through constant exchanges that influence and propitiate the student's individuation process. In this perspective, there is not only the mother tongue teaching, but also other elements that complement it, highlighting the possibility of a transdisciplinary teaching. With this, we seek the construction of grammars in basic education, starting from the internalized grammar of the student and from

stimuli and knowledge exchange the student can go through various grammars, including standard grammar. This is a bibliographical research, whose theoretical support is in the discussion of the authors Lerner (2005), Oliveira and Quarezemin (2016); making approaches about scientific methods. In addition, theories of Simondon and Latour were presented in order to enter the abduction and transduction theories. Thus, we realized the need for reflection on the teaching of the mother tongue and the importance of the process of grammar construction in the school, considering that a meaningful teaching that prioritizes the student's prior knowledge is made effective. expand your knowledge.

Keywords:
Grammar construction. Mother language teaching. Reframing of teaching.

1. Introdução

Pensar o ensino da língua materna na contemporaneidade é um fator de grande relevância, levando em consideração os desencontros no que se refere ao que e como ensinar em sala de aula uma língua nativa. Dessa maneira, as controvérsias preestabelecidas pela linguística e a gramática normativa, vêm acentuando ainda mais as dificuldades em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o que, consequentemente, compromete a praxe docente que, desorientada em relação ao que e como ensinar, não tem contribuído positivamente no desenvolvimento e crescimento, no que se refere à língua, do educando.

Nesta perspectiva, discutiremos acerca dos métodos científicos que contribuem para um ensino significativo, dada as especificidades de cada um. Logo, cabe destacar que o ensino já vem se desenvolvendo palpado em um determinado tipo de método que, por sua vez, não tem contribuído positivamente para a evolução do aluno no que se refere à língua em virtude das desorientações dos docentes no que se refere a aplicabilidade dos mesmos. Por esse motivo, levantaremos discussões no intuito de amplificar a concepção acerca dos métodos científicos que podem ser usados em sala de aula, a depender da situação de ensino e aprendizagem definida pelo professor. Logo, cabe destacar que tais fatores têm comprometido o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua, tendo em vista que os métodos usados na contemporaneidade não tem auxiliado no crescimento cognitivo do educando, no que se refere ao uso da língua.

Dessa maneira, o que se propõe é que o aluno passe a construir gramáticas na educação básica, isso redefine o ensino de língua fazendo com que os conhecimentos linguísticos dos alunos, a gramática internali-

zada que eles trazem consigo para a escola seja o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades, para a construção de diagnóstico, bem como para a orientação do trabalho docente, que passará a conduzir o aluno individualmente na construção de gramáticas.

Dessa forma, o aluno deixa de ser marginalizado ou discriminado pela sua linguagem, para se tornar o laboratório de análise linguística e para a construção de novas gramáticas que poderão orientá-los até a gramática normativa que, nesta nova perspectiva de ensino da língua também deve ser analisada e compreendida, haja vista que a mesma deve ser usada em determinadas situações comunicativas e, também, assim como as demais variantes, é parte constituinte da língua portuguesa falada no Brasil.

Assim, o que se propõe é uma análise científica da língua, por isso, os professores da educação básica devem fazer com que os alunos sintam curiosidades no tocante à língua e busque cientificamente construir informações que faça com que os mesmos se apropriem de informações necessárias à compreensão da língua em suas diferentes manifestações. Conforme orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's:

> Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramentos das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 16)

Dessa forma, faz-se necessário levar o educando a refletir sobre a língua e, não somente apresentar os conteúdos curriculares sem estabelecer relações concretas de sentido da mesma. É preciso, pois, antes de tudo mediar ações que promovam o crescimento individual e, ao mesmo tempo, mútuo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo condições para que cada um construa seu letramento e/ou multiletramento, levando em consideração que, na contemporaneidade são múltiplas as formas de aprendizagem, levando em consideração que existem linguagem, texto, língua e comunicação de diferentes maneiras. Destacando que cabe a escola, conduzir os alunos, enquanto cidadãos, para a aprendizagem destas diferentes manifestações da língua, haja vista que só dessa maneira será possível torná-los capazes de produzir, compreender e refletir sobre diferentes tipos de textos e, nas mais diversas situações comunicativas.

Por este motivo faz-se necessário repensar o ensino da língua materna na educação básica, refletindo sobre os métodos a serem usados para melhor desenvolver habilidades linguísticas que ofereça condições de aprendizagem plena da língua e, que além disso, promova processos de individuações, que o aluno consiga por si perceber elementos na língua e, a partir deste elemento iniciar uma investigação que possibilite o seu crescimento cognitivo e, a partir disso, possa evoluir para outras gramáticas. Assim, cabe ao professor trabalhar o ensino da língua de forma científica, como ato de investigação e, que, principalmente, possa usar diferentes métodos possibilitando com isso, a apreensão plena da língua. Conforme Oliveira e Quarezemim "o procedimento científico parte da observação de um fenômeno" (p. 89). Isso retoma a ideia de construção de gramáticas na educação básica, levando em consideração que ela sugere que a análise se inicie a partir de um fenômeno. Para isso, segundo Burgeile, Silva e Melo (2009),

> A auto-reflexão da prática docente deve ser contínua [...] o empenho do professor é fundamental para que ocorram mudanças efetivas em suas ações pedagógicas, visando encontrar alternativas mais eficientes e produtivas em sala de aula e contribuir para a otimização da qualidade de ensino. (BURGEILE; SILVA; MELO, 2009, p. 187)

Este, por sua vez, deve ser a gramática internalizada do indivíduo em sala de aula que, a partir desta deve se iniciar a investigação e a ampliação cognitiva, por meio dos métodos usados pelo professor, enquanto mediador do processo. Dessa forma, faz-se necessário, primordialmente refletir sobre a prática docente, haja vista que este é o responsável por conduzir as ações dentro ou fora da sala de aula contribuindo para o crescimento cognitivo do educando.

2. Os métodos científicos e o ensino da língua materna

No intuito de buscar metodologias que possam contribuir com a reformulação do ensino da língua materna, estaremos apresentando algumas concepções de métodos que podem auxiliar a praxe docente e na reestruturação do ensino. No primeiro ponto, apresentaremos a indução por ser um dos métodos que inicia a investigação a partir do individual, até a apreensão do geral, por meio de várias observações para a constatação dos fatos. Nesta perspectiva, pode contribuir com a propositura de construção de gramáticas na escola, uma vez que esta deve partir do individual, ou seja, do conhecimento prévio do aluno, de um dado elemento intrínseco na gramática internalizada deste e, a partir disso, construir

elos que propicie a evolução do aluno, de forma consciente e também de forma investigativa, buscando entender a motivação dos usos de determinados termos da língua.

3. Indução e dedução

Assim, a indução conduz o aluno para a sua evolução cognitiva no que se refere à língua, haja vista que propõe a construção de situações de aprendizagens que coloque o aluno frente à análises necessárias ao seu crescimento linguístico e à reflexões no tocante à língua, construindo e reconstruindo, a partir de seu conhecimento prévio. Isso corrobora com a teoria ator-rede de Bruno Latour, tendo em vista que envolve vários sujeitos que estão interligados por pontos que é o processo de trocas, uma vez que, para ele, vários sujeitos são essenciais em um processo de descoberta e a interação dos actantes proporciona a elaboração de argumentos. E, no que se refere ao ensino da língua materna, todos os sujeitos, ou seja, o professor e os alunos devem estar envolvidos no processo de construção, de modo que o que está sendo analisado, neste caso a língua, seja interessante para os mesmos e faça com que eles percebam sentido no que está sendo discutido através do uso destes elementos em situações concretas de comunicação.

Logo, cabe destacar ainda que segundo Lerner (2005), "para que se transforme também num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno" (p. 79), dessa forma o método indutivo é bastante interessante, uma vez que parte do conhecimento prévio do aluno e, a partir de aí este segue ampliando seus conhecimentos linguísticos, ou seja, sai de sua gramática para se apropriar de outras gramáticas, inclusive a gramática padrão, mas neste caso, de forma contextualizada, buscando verificar a motivação dos usos na mesma.

Para Oliveira e Quarezemin:

> A indução tem um papel muito importante ciência; por isso mesmo os métodos indutivos contemporâneos são muito sofisticados, com amparo em modelos estatísticos, por exemplo. O tamanho da amostra, a homogeneidade dos dados, o quanto dos dados não se comportou como esperado, qual é a probabilidade de termos uma nova ocorrência do padrão, etc. devem hoje em dia ser levados em consideração. (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 96)

Dessa forma, observa-se que a indução é um dos métodos relevantes para o ensino de língua e a exposição do aluno, uma vez que propõe a

investigação a partir deste, ou seja, a partir do próprio aluno, o inserindo no processo de ensino e aprendizagem faz parte desse método, tendo em vista que parte do conhecimento prévio, do contato com situações concretas de usos da língua, que passa a apreender de forma significativa.

O método indutivo leva também a formulação de hipóteses a partir de observações feitas acerca de determinado elemento, aqui tratando da língua materna, a partir das observações referendadas em sala de aula, será possível formular hipóteses no tocante à língua materna. Dessa forma, o professor, enquanto mediador da construção do conhecimento linguístico dos educandos deve leva-los as observações, estimula-los à reflexões e a partir daí proporcionar condições para que possam criar hipóteses que consiste na construção das gramáticas dos alunos.

Dessa maneira, o conhecimento formulado e as hipóteses elaboradas serão processos de construções gramaticais, em um laboratório, chamado sala de aula. Assim, pode se dizer que a indução é um dos métodos que pode contribuir na construção de uma nova proposta de ensino da língua materna, corroborando com a ideia de Bruno Latour, no que se refere a inserir os educandos em um processo de construção, no desvelamento da "caixa preta" e, não somente, apresentar os resultados finais das pesquisas realizadas.

> [...] o conhecimento científico se desenvolve, na descrição de Bruno Latour, pela progressiva construção de "fatos científicos" que são como caixas-pretas cuja verdade ou adequação é dada como certa para os que a utilizam como ponto de partida para outros estudos, mas cuja natureza problemática pode sempre ser ressaltada quando examinadas em suas origens [...] O ponto central de Latour é que o que dá — ou não — consistência e validade a essas caixas-pretas não são tanto suas qualidades intrínsecas iniciais, mas seu uso progressivo, mediante o tempo e o espaço, por um número cada vez maior de pessoas. (SCHWARTZMAN, 1997, p. 30-1)

Nesta perspectiva, a ação conjunta dos alunos num processo interativo de troca de saberes propicia a ampliação de suas gramáticas, que é o ponto inicial da investigação e, também, para a construção de novas gramáticas. Neste aspecto, trata-se de uma ciência em construção que o método indutivo contribui para o encaminhamento da mesma proporcionando condições de aprendizagens a partir do conhecimento prévio dos alunos, que Bruno Latour denominou "caixa preta".

Assim, verifica-se que através do método indutivo é possível estabelecer uma reflexão acerca do ensino da língua materna, além de provocar mudanças no mesmo, fazendo com que o aluno passe de sujeito passivo à ativo no processo de construção mútua de seu conhecimento,

através das relações e das redes de conhecimentos estabelecidas em sala de aula, tendo sua língua como ponto de partida para as investigações linguísticas que desencadeie na construção de novas gramáticas, ao passo, que o aluno consiga evoluir para além de sua gramática internalizada até verificar a existência de outras variedades da língua, inclusive a variedade padrão que, também deve ser apreendida na escola.

Para Ferreira (1998), o método indutivo apresenta as regras e a maneira como o fenômeno pode ser observado: determinadas causas geram sempre os mesmos resultados, quando analisados sob as mesmas condições; e a outra questão relevante é que a verdade observada em situações investigadas, apresenta-se como verdade para toda situação universal.

Já o método dedutivo faz o caminho inverso à indução, tendo em vista que parte dos conceitos formados, das generalizações para o singular, pode se dizer que o ensino de língua na contemporaneidade vem sendo trabalhado, por meio deste método, haja vista que parte da formulações cristalizadas da gramática normativa, para as particularidades fazendo com que os alunos tentem compreender os conceitos preestabelecidos, por meio das relações com as sentenças ou orações. Logo, cabe destacar que este método é mais objetivo, ao ponto que no que se refere ao ensino da língua, está mais estritamente ligado as normas sem, contudo, levar o educando a um processo de construção. Nesta perspectiva, a dedução é o método que contribui para disseminação da normatividade, haja vista que parte do que já está cristalizado, para as situações de usos. Conforme Oliveira e Quarezemin (2016):

> Se não há ciência sem a observação atenta dos dados, também não há ciência sem inferir outras proposições daquilo que tomamos como verdadeiro, como é o caso da hipótese 1. Raciocinamos dedutivamente quando de afirmações que são consideradas verdadeiras inferimos as suas consequências lógicas. (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2006, p. 96-7)

Como se observa, a dedução também é importante para a pesquisa científica, uma vez que a partir das observações das generalizações e das situações tidas como verdadeiras é possível por meio da lógica estabelecer relações com situações particulares. Logo, cabe destacar que este método está mais direcionado à norma, que ao processo de ensino, tendo em vista que não é seu objetivo levar à reflexões acerca da língua, tampouco construir hipóteses acerca de determinado fato linguístico, mas apresentar as normas já preestabelecidas para que as mesmas possam, dedutivamente, serem inseridas nas sentenças. Isso limita o processo de ensino e

aprendizagem à transmissão dos conteúdos já elaborados da gramática normativa.

Além da indução e da dedução, existem também outras formas de reflexão acerca do ensino de língua materna que podem contribuir com o desenvolvimento de ações de ensino e aprendizagem, orientando para o crescimento individual do aluno, levando em consideração a heterogeneidade linguística, bem como as múltiplas gramáticas que se inserem na sala de aula em virtude das gramáticas internalizadas de cada um. Estas, por sua vez, são denominadas: abdução e transdução.

4. Abdução e transdução

No que se refere à abdução, que ainda não deve ser considerado um método científico, mas uma forma emergente de analisar os fatos através da lógica envolvendo mais possibilidades para dissecar e buscar a compreensão acerca de determinada situação e/ou dos fatos. Dessa forma, a abdução vem complementar os métodos dedutivo e indutivo, apresentando mais uma possibilidade de explicação para o fato analisado. Para Pierce a abdução permite a inclusão de mais uma hipótese que pode ser usada numa determinada explicação. Conforme exemplo referendado por Oliveira e Quarezemin (2016) "a abdução também é muito útil na ciência, porque permite estabelecer uma relação causal a partir das generalizações abdutivas (p. 99). Dessa maneira, a abdução vem corroborando com os estudos realizados, levando em consideração que apresenta novas relações causais que vão além das apresentadas indutivamente.

O ensino da língua materna na contemporaneidade requer mudanças, no sentido de encontrar metodologias que atinjam os educandos de modo a leva-los a uma aprendizagem efetiva da língua. E, conforme explana Serres (2007):

> Quando a Polegarzinha usa o computador ou o celular, ambos exigem o corpo de uma motorista na tensão da atividade, e não o de um passageiro na passividade do relaxamento: demanda e não oferta. Ela arqueia as costas e não fica de barriga para cima. Empurre essa pessoinha para uma sala de aula: habituado para dirigir, seu corpo não suporta por muito tempo a poltrona do passageiro passivo. (SERRES, 2007, p. 50)

Ainda é possível acrescentar que os moldes pelos quais vem sendo perpetuado o ensino da língua materna não tem estimulado os educandos ao processo de aprendizagem, haja vista que aparentemente há uma lacuna entre o educando e os métodos usados pelo professor em sala

de aula que tem impossibilitado à aprendizagem relacionada à língua, além do mais, não parecem ser instigantes para o aluno, que não apresentam interesse no que tem sido repassado. Assim, em conformidade com o desenvolvimento tecnológico, a que se pensar também em tecnicidades que venham alinhar estes recursos de modo a atender as necessidades emergenciais dos educandos, de forma que o aluno percebam outras formas de aprendizagens.

Diante disso, como se percebe, o método dedutivo, mais usado pelos docentes na prática em sala de aula, pouco tem contribuído na contemporaneidade para o crescimento cognitivo e linguístico dos educandos, proporcionando a eles processos de individuações, tendo em vista que as necessidades são outras. A maneira de ver e perceber o mundo também se modificou com a inserção das tecnologias.

Assim, cabe destacar que a Transdução é um método que pode contribuir para o aprimoramento do ensino da língua materna, levando que consideração que para Simondon (1964), a transdução é o impulso energético que encaminha para a elaboração de estruturas. O que poderia ser transpassado para o ensino de língua materna, como o levantamento de questionamentos que conduziriam os educandos à formação de conceitos e elaboração de estruturas de aprendizagens.

Para Simondon a transdução, se difere dos métodos dedutivos e indutivos, se aproximando, mais especificamente do intuitivo. Tendo em vista que o ser "não possui uma unidade de identidade que é aquela do estado estável dentro da qual alguma transformação não é possível, o ser possui uma unidade transdutiva" (Simondon, 1964, p. 29). Assim, para o autor o indivíduo não pode ser considerado estável, mas capaz de estar em constantes transformações, constantes mudanças, aqui denominadas, individuações.

Conforme Simondon:

> "Nós entendemos por transdução uma operação física, biológica, mental, social, segundo a qual uma atividade se propaga de próximo em próximo de imediato em imediato ao interior de um domínio, fundando esta propagação sobre uma estruturação do domínio operado de lugar em lugar de espaço em espaço cada região da estrutura constitutiva serve à região seguinte de princípio de constituição". (SIMONDON, 1964, p. 50)

Dessa maneira, não dá pra permanecer com métodos que não levem em consideração a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, ele deve estar ativamente interagindo com os

demais sujeitos, questionando, manuseando e, acima de tudo realizando trocas de informações que dinamizam a sala de aula. Assim, é necessário repensar as práticas de ensino de modo a fazer com que o educando seja um actante na rede de construção de saberes, como sujeito que tem consigo informações que devem ser referenciadas no processo de trocas.

Levando em consideração ainda o processo de reticulação que para Simondon (2005, p. 149), "todos reticulam quando individuam, mas cada um o faz de um modo diferente, pois a cada passo na cadeia de individuações, o novo indivíduo chega mais perto daquilo que o precede e informa, de seu estado incoativo". É importante destacar que a teoria ator-rede propicia esta heterogeneidade, dando condições para que cada indivíduo, em seu tempo, consiga abstrair das informações necessárias ao seu crescimento e, por meio desta interação, ele perpasse por uma estrutura de aprendizagem apropriando-se dos conhecimentos necessários para a sua individuação, no que se refere à apropriação da língua em suas múltiplas faces.

Dessa forma, na teoria ator-rede e reticulação Simondon e Latour se coadunam quando apresentam concepções semelhantes quando apresentam que por meio da interação e da inserção de todos os sujeitos no processo de ensino–aprendizagem, em pontos estratégicos de trocas de conhecimentos, conseguem propiciar também o processo transdutivo, que permite que o ensino se propague de um ponto a outro perpassando por diferentes pontos. Nesta perspectiva, consegue acoplar ao conhecimento proposto da língua materna e, além disso, explorar outros campos de conhecimentos que se entrelaçam ao primeiro, durante o processo de condução do mesmo.

Dessa forma, é importante destacar que a transdução, a princípio era elemento de interesse de outras ciências, como a física e, somente a partir de Simondon, esta temática passou a ser discutida filosoficamente, logo cabe destacar que para o autor há duas teses a serem discutidas em torno do processo de transdução. A primeira delas é a individuação que é o processo de transformação do indivíduo, através de um meio associado.

Isso leva a perceber que a transdução é um recurso a ser usado em sala de aula, no ensino da língua materna, levando em consideração que, por meio dela, o professor oferece condições para que o educando apreenda os conteúdos abordados, bem como, a partir de sua língua e de sua gramática possa explorar recursos que o encaminhe para a gramática padrão.

Cabe destacar que o ensino da língua materna, sob o viés da transdução, requer também pensar sob a ótica da transdisciplinaridade, já que esta elimina as barreiras impostas pelos currículos escolares, de modo que as ciências se entrecruzem, numa troca de saberes, como reforça Moraes (2008), "o ensino e aprendizagem numa perspectiva transdisciplinar convidam tanto o educador quanto o aprendiz a experimentarem formas de pensar mais elaboradas, mais sofisticadas" (p. 120). Esse pensamento elaborado, se faz necessário no ensino transdutivo, haja vista que o professor passa a conduzir o aluno, para que, a partir de suas gramáticas evoluam para outras gramática, até alcançarem elementos da gramática padrão. Tal processo de trocas é importante nessa nova perspectiva de ensino da língua materna (transdução), uma vez que a partir de relações múltiplas de saberes, o aluno passa por processos de individuações, que é a capacidade de estar em constantes mudanças e aprendizagens.

Dessa maneira, o processo de transdução pode ser considerado as condições de mudanças, a criação de situações que propiciam a individuação. Assim, pode se dizer que a transdução é a capacidade que o indivíduo tem de se transformar dentro de contextos específicos. Transformação esta, aqui denominada individuação.

Assim, o que se verifica na teoria de Bruno Latour é integrar agentes humanos e não humanos na construção das redes de aprendizagens. Dessa forma, pensar o ensino da língua materna é analisar a propositura de inclusão de recursos tecnológicos, enquanto métodos para o processo de ensino–aprendizagem da língua e da linguagem. Proporcionando novas formas de leituras que permitam o aluno transitar por diferentes textos, no intuito de explorar todos os recursos para a plena compreensão do texto. Conforme Lévy (1999, p. 56), "um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor" apresentando ao educando novas perspectivas de aprendizagens, que são proporcionadas a partir dos elos e *links* estabelecidos pelos recursos digitais.

A partir disso, deverão ser criadas estratégias que incorporem o ensino da normatividade gramatical, na perspectiva de analisa-la enquanto recurso indispensável a construção textual. Com isso, na teoria ator – rede, o professor passa a mediador do processo de ensino, interagindo com os demais sujeitos na grande rede de aprendizagens que são estabelecidas. E o processo de aprendizagem do educando, inicia-se através de sua gramática internalizada (gramática menor), para a ampliação dos co-

nhecimentos linguísticos até a compreensão da norma padrão, que é mais uma das variantes linguísticas que devem ser apropriadas pelos educandos no decorrer das aulas. E, ao processo de mudanças de aquisições linguísticas, decorrem o processo de individuação.

5. Considerações finais

Diante dos apontamentos abordados acerca dos métodos científicos enquanto elementos fundamentais na reestruturação do ensino de língua materna, com vistas a proporcionar condições para construção de gramáticas na educação básica, verificou-se que cada um destes podem contribuir efetivamente, a partir da verificação das finalidades dos mesmos.

Assim, o método dedutivo cuida das discussões teóricas enquanto o indutivo estimula a busca da aprendizagem, por meio de averiguações particulares até a ascensão do educando no tocante a língua. Mas, além da indução a abdução e a transdução são novos conceitos lógico-filosóficos que podem contribuir para a dinamização do ensino, construindo uma no proposta para aprimoramento da língua na educação básica.

Neste contexto, a construção de gramáticas na escola é uma proposta que abarca as teorias da abdução e da transdução, levando em consideração que a nova propositura para o ensino da língua materna é fazer com que a heterogeneidade linguística encontrada em sala de aula seja o objeto de investigação da língua, tendo em vista que o que se propõe é o ensino que parta dos conhecimentos prévios do educando, com suas peculiaridades construídas ao longo de sua trajetória em sociedade, seja na igreja, na família ou outros grupos com os quais ocorram trocas. Para, a partir disso, galgar novos espaços linguísticos por meio das trocas, até chegar ao conhecimento da gramática padrão, que também é necessária para o crescimento linguístico do educando, haja vista que será demandada em diversas situações comunicativas mais formais.

Logo, cabe destacar que através do método indutivo, com as experimentações, mediadas por processos dinâmicos de trocas de saberes e de energias, que consequentemente culminam no processo de individuação do educando.

Assim, os métodos científicos contribuem positivamente no processo de ensino e aprendizagem da língua, logo cada um destes tem características peculiares que os direcionam para finalidades diferentes.

Neste sentido, cabe ao professor a reflexão acerca do uso dos mesmos, bem como a reflexão acerca da praxe docente, no sentido de utilizar o método que exerça maior potencial para o ensino da língua materna, por meio da construção de gramáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BURGEILE, O.; SILVA, D. S. da; MELO, M. N. As implicações da crença do professor para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: ____; ROCHA, J. C. B. (Orgs). *Estudos em Linguística Aplicada*: multiculturalismo e ensino–aprendizagem de línguas. São Carlos: Pedro e João Editores/Porto Velho: Edufro, 2009. p. 179-189

FERREIRA, R. A. *A pesquisa científica nas ciências sociais*: caracterização e procedimentos. Recife, PE: UFPE, 1998.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: ___. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 71-102

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PIRES DE OLIVEIRA.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SCHWARTZMAN, S. *A redescoberta da cultura*. São Paulo, EDUSP. 1997.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIMONDON, Gilbert. *L'Individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF. Coll. Épiméthée, 1964.

_____. *L'invention dans les techniques*: cours et conférences. Paris: Seuil, 2005[1965-1976].

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO BRASIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LUSOFONIA: ANÁLISE DOS GOVERNOS LULA E DILMA

Andrik Barbosa Risso (UENF)
andrikrisso@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
João Batista da Silva Santos (UENF)
joaosanto.92@gmail.com
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)
rafaelasepulveda@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

A partir da expansão imperialista de Portugal ao explorar novas terras, se difundiu, consequentemente, a língua portuguesa. Este processo resultou na expansão linguística do português pelo mundo, e hoje contamos com oito países que têm o português como língua oficial (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). E é a partir desta rede que nasce o conceito de Lusofonia. A relação entre estes Estados por meio de sua semelhança linguística acaba resultando em uma integração, que foi oficializada por meio de acordos e tratados, que transformariam a lusofonia em uma instituição. O governo brasileiro mostra-se interessado nessa cooperação e nos assuntos lusófonos desde o Governo de José Sarney (1985-1990). De lá para cá, as políticas linguísticas tiveram objetivos macros, resultando na reforma ortográfica da língua portuguesa e até mesmo na criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Este trabalho tem como objetivo analisar a política externa dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) sobre a relação do Brasil com a Lusofonia, entender as políticas linguísticas deste período e identificar os investimentos na integração linguística e sua importância para o status da língua portuguesa no cenário internacional, e também, no estabelecimento do Brasil como potência política e econômica emergente no globo.

Palavras-chave:
Lusofonia. PT. Políticas linguísticas. Política externa brasileira.

RÉSUMÉ

À partir de l'expansion impérialiste du Portugal pour explorer de nouveaux terrains, s'est diffusé, par conséquent, la langue portugaise. Ce processus a résulté a l'expansion linguistique du portugais dans le monde entier, et aujourd'hui nous comptons avec huit pays qui ont le portugais comme langue officielle (Angola, Brésil, Cap Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Portugal, Saint Thomé et Prince et Timor

Leste). Et c'est à partir de ce réseau qui naît le concept de lusophonie. La relation entre ces états à travers ces affinités linguistiques abouti à une intégration qui a été officialisée par des accords et traités, qui ont transformé la lusophonie dans une institution. Le gouvernement brésilien se montre intéressé à cette coopération et aux rapports lusophones depuis le Gouvernement de José Sarney (1985-1990). D'ailleurs, les politiques linguistiques ont obtenu des objectifs macros qui ont résulté le renouvellement orthographe de la langue portugaise et aussi la création de l'Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-Brésilienne (UNILAB). Ce travail a comme but analyser les politiques étrangères des gouvernements Lula da Silva et Dilma Rousseff (2003-2016) par rapport à la relation du Brésil avec la Lusophonie, comprendre les politiques linguistiques de cette période et identifier les investissements pour l'intégration linguistiques et son importance pour le statut de la langue portugaise sur la scène internationale, et aussi, l'établissement du Brésil comme potence politique et économique émergeante du globe.

Mots-clés:
Lusophonie. PT. Politiques Linguistiques. Politique étrangère brésilienne.

1. Considerações iniciais

Este artigo propõe uma breve análise das políticas linguísticas dos governos Lula e Dilma para o desenvolvimento da lusofonia, ou seja, uma visão estratégica para uma maior cooperação entre os países de língua portuguesa, principalmente os Africanos.

Entender o processo de formação das políticas linguísticas foi considerado necessário para uma análise mais embasada de como se dá a problematização de um fenômeno linguístico, assim como o seu planejamento e a quem compete executá-lo, e como ele poderá cumprir seu objetivo para atingir um resultado preferido.

Em seguida, foi necessário entender como se deu a política externa brasileira durante os governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no que se refere à posição do Brasil no cenário internacional, ganhando destaque com líder entre os países em desenvolvimento, e buscando relações bi e multilaterais entre países do Sul, africanos e periféricos.

Isto posto, identificar as duas maiores ações executadas de políticas linguísticas do Brasil junto aos outros países que formam a rede da lusofonia. Estes foram: a ratificação do acordo ortográfico de 1990 e a criação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

2. O planejamento linguístico

De uma forma mais direta, as políticas linguísticas são uma área multidisciplinar que comporta conhecimentos da linguística, antropologia, sociologia, história, direito, economia, politologia, etc. Essas disciplinas poderão trabalhar em função de um problema e buscar respostas sob situações concretas de acordo com as demandas de decisões políticas e planificadoras de políticas públicas. Desta forma, aqui o homem pode intervir na língua (CALVET, 2007).

O indivíduo sempre buscou uma forma de legislar, ditar o uso correto da língua e gerir a forma dela. Esta é uma forma de impor à maioria o uso da língua da minoria. Falar de políticas linguísticas também exige falar de planejamento linguístico, pois a primeira é inseparável da segunda (CALVET, 2007).

A formação de uma identidade nacional, como vimos no primeiro tópico deste capítulo, também se dá pela língua. Podemos considerar que a reforma ortográfica é um recurso de que as políticas linguísticas fazem uso por meio de intervenção normativa do Estado, pois o planejamento é justamente ele quem faz.

Primeiramente, é identificado o surgimento da sociolinguística (antes chamado de planejamento linguístico por Fishman). Este planejamento é a aplicação de uma política linguística. Para Calvet (2007), as políticas linguísticas apresentam um quadro jurídico e a reorganização linguística de um quadro de ações, e objetivam esclarecer e manter o status de uma ou mais línguas. E ainda para o autor:

> É preciso distinguir com cuidado: as decisões do poder (a política) e a passagem à ação (o planejamento). Em contrapartida, os pesquisadores europeus (franceses, espanhóis, alemães) parecem mais preocupados com a questão do poder, embora os sociolinguistas catalães se situem num sistema de substituição de um poder por um outro (CALVET, 2007 p. 17)

É em 1972 que observamos o aparecimento de estudos que associam língua e nacionalismo, quando Joshua Fishman publica a sua obra LanguageandNationalism. Outras obras como a de Robert Chaudenson, Langues et développement (1968), tenderam a explicar que as políticas linguísticas nascem como uma resposta aos problemas dos países em "via de desenvolvimento" ou das minorias linguísticas (CALVET, 2007).

O surgimento e a emergência de novas nações foram um grande revelador das políticas linguísticas da francofonia, anglofonia, lusofonia, etc. É preciso reforçar a ideia de que o conceito de política/planejamento

linguístico implica nas análises científicas de situações sociolinguísticas, e que acarretam na elaboração de intervenções sobre essas situações.

Apenas o Estado tem os meios para realizar os planejamentos e pôr em prática as suas escolhas políticas. E Calvet (2007) explica que "é por isso que, sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam as fronteiras (é por exemplo o caso da francofonia, mas trata-se de uma reunião de Estados)". Sendo assim, podemos observar que as políticas linguísticas partem na sua maioria das vezes do Estado ou de uma entidade com autonomia política. E ainda para Haugen (1964), para encontrar a solução de um problema, os planos de ação alternativos são a tomada de decisão e sua aplicação.

Haugen (1964) apresenta um plano que analisa diferentes estágios de um planejamento linguístico como um "procedimento de decisão": os problemas, os decisores, as alternativas, a avaliação e a aplicação. Vejamos:

Os problemas	Não comunicação; falar a mesma língua de formas diferentes; não falar a mesma língua.
Os decisores	Dispor de autoridade para dirigir as mudanças linguísticas; aparição de gramáticas e dicionários; progresso do ensino e difusão da literatura; intervir na língua por meio de igrejas, sociedades literárias ou científicas, etc.
As alternativas	Encontrar na "nação" meios oficiais de planejamento linguístico: a língua não considerada como puro objeto para transmitir informação, ela também deve dizer coisas sobre o falante, sobre o grupo ou o contrário (levando a diversificação). O objetivo não é gerar um código uniforme, mas levar visar a diversidade.
A avaliação	Uma forma linguística é eficaz se for fácil de aprender e de utilizar.
A aplicação	O governo controla o sistema escolar, as mídias; introduzir a reforma linguística por meio da escola.

QUADRO 1: procedimentos de decisão (CALVET, 2007).

Apoiando na ideia de que é a língua é um fato social, "uma língua não é, em si mesma, racional ou eficaz: ela responde ou não a necessida-

des sociais, ela segue ou não a progressão da demanda social" (CALVET, 2007 p. 26), portanto a organização linguística de uma sociedade responde a sua necessidade de comunicação. Portanto, o objetivo do planejador é modificar a língua para torná-la mais próxima da normalidade. O Planejamento linguístico é, por conseguinte, o suporte político que trabalha para aperfeiçoamento e de línguas.

Heinz Kloss (1967) traz à luz os conceitos de planejamento do status e o planejamento do corpus. O status, para o autor, seria a intervenção nas funções da língua e sua relação com outras línguas, e é a partir da esfera corpus que podem ocorrer: mudança de vocabulário, criação de novas palavras, luta contra os empréstimos. Desta forma, alterar o status da língua e promovê-la a função de língua oficial, inseri-la na escola, etc. Devemos lembrar que o planejamento precisa do Estado. Para Calvet (2007 p. 36), "as intervenções na língua ou nas línguas têm um caráter eminentemente social e político".

Robert Chauderson (1991) tentou elaborar um instrumento de medida entre *corpus* e *status* da língua francesa nos países da francofonia. Vejamos o esquema a seguir para melhor entender suas definições:

A. Status = reconhecimento
    1. Oficialidade
    2. Usos "institucionalizados"
    3. Educação
    4. Maios de comunicação de massa
    5. Setor secundário e terciário privado
B. *Corpus* = uso
    1. Apropriação linguística
    2. Vernacularização x veiculariza̧ção
    3. Os tipos de competências
    4. Produção e exposição linguísticas

Calvet (2007 p. 58) nos traz uma lista de situações para pensar em uma possível criação de política linguística considerando diferentes fatores:

Dados quantitativos	Quantas línguas e quantos falantes para cada uma delas?
Dados jurídicos	Status das línguas em contato, reconhecidas ou não pela Constituição.
Dados funcionais	Línguas veiculares, línguas transnacionais, línguas gregárias, línguas de uso religioso, etc.
Dados diacrônicos	Expansão das línguas, taxa de transmissão de uma geração a outra, etc.
Dados simbólicos	Prestígio das línguas em contato, sentimentos linguísticos, estratégias de comunicação, etc.
Dados conflituosos	Tipos de relações entre as línguas, complementaridade funcional ou concorrência, etc.

QUADRO 2: Para pensar em uma política linguística (CALVET, 2007).

À luz das reflexões de Calvet (2007), elaboramos um esquema para que melhor possamos compreender como é alcançado o planejamento linguístico. Levando em consideração seus principais processos: situação sociolinguística inicial (S1), situação sociolinguística que se quer alcançar (S2), intervenção da política linguística e o planejamento linguístico.

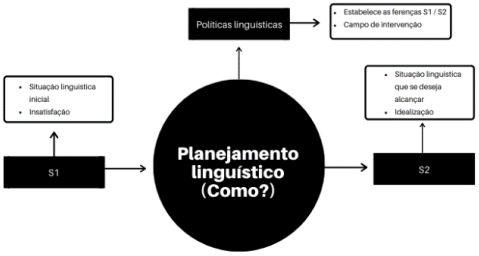


Gráfico 1 – Funcionamento do planejamento linguístico (CALVET, 2007).

Neste caso, podemos verificar que a política linguística se encontra diante de problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas (praticadas pelo povo), porém sob um certo sistema de

controle democrático, onde os decisores não fazem exatamente o que bem entendem (CALVET, 2007).

Deste modo, existem dois tipos de gestão que o Estado tem para escolher suas políticas linguísticas: in vivo e in vitro. A gestão in vivo é uma mudança que se propaga a seus falantes de forma consensual, enquanto a in vitro é imposta pelo Estado com a disposição de leis (CALVET, 2007).

Calvet (2007) estabelece as leis da linguística. Ele organiza as percepções da seguinte forma, levando em consideração que a situação linguística de um país é definida pela própria Constituição, como por exemplo, a Constituição francesa determinou em 1992 que "a língua da república é o francês"91:

- As leis que se ocupam da forma da língua, fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meio de listas de palavras.

- As leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação ou em dado momento da vida pública, fixando, por exemplo, a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização.

- As leis que se ocupam das defesas das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico.

Em defesa da língua francesa, o governo francês dispõe de estruturas antigas como a Academia Francesa e outros mais recentes, como a Delegação Geral para a Língua Francesa), e procura intervir principalmente no domínio da terminologia. Esses tipos de manifestações do governo aparecem principalmente por meio de decretos, textos legislativos ou leis.

Nos anos 1990, o governo francês investiu consideravelmente no quadro de instituições francófonas multinacionais e em pesquisas na área da "indústria da língua". O objetivo era garantir o uso da língua francesa no ramo da informática (programas de computador, etc.) e na área das comunicações modernas (infovias, rede tipo internet, etc.) e também na

[91] FRANÇA. [Constituição (1958)]. *Constituição da República Francesa*: promulgada em 4 de outubro de 1958. Paris. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194. Acesso em 23 de novembro de 2019.

produção de vocabulário no domínio tecnológico. Isso tudo para barrar a tendência do empréstimo de palavras em inglês que se difundiam rapidamente nessas devidas áreas.

3. Estratégias da política externa brasileira durante o governo PT

Para a melhor compreensão histórica sobre o dado momento em que o Brasil começou a se preocupar com as trocas interculturais, vê-se preciso realizar uma breve discussão sobre as estratégias da política externa brasileira, principalmente durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), onde os devidos governantes (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) apresentaram uma atenção privilegiada para este assunto em suas agendas.

Durante o governo Lula, uma de suas estratégias para a política externa do Brasil foi abandonar o mecanismo de dependência para situar o Brasil entre as nações que andam por si só, mesmo tendo ainda o apoio de seus governos que acabaram sendo convertidos em agentes logísticos. Lula sempre se mostrou contra o sistema neoliberal, pois ele acreditava que esse sistema era incapaz de levar ao desenvolvimento e igualdade entre as nações. (CERVO; BUENO, 2015)

O Brasil teve um momento de importante crescimento no século XXI e enfim tornou-se um país globalista. E de acordo com Cervo e Bueno (2015), esse desenvolvimento se deu através da criação de modelos de estratégias para a inserção internacional brasileira, que engloba traços como o multilateralismo da reciprocidade e a internacionalização econômica. E ainda, segundo os autores, foram utilizados processos de integração que construíram uma integração no sul, que partiu da América do Sul e depois objetivou alianças com outras regiões, reforçando a ideia de construir um país globalista.

Das estratégias, a política exterior do Brasil toma impulso a partir do multilateralismo da reciprocidade, que se deu a partir da diplomacia e a internacionalização econômica. Isto ampliou as relações do Brasil com a América do Sul, e acabou transparecendo uma imagem enraizada e natural, como se este realmente fosse o lugar do Brasil.

Para Cervo e Bueno (2015), a mesma rede vem se ampliando, agora para o lado da África e dos países árabes. Estratégias diplomáticas foram executadas pelo presidente Lula, que visitou o continente africano uma dezena de vezes, além de promover pela primeira vez a cúpula paí-

ses africanos-América Latina, e por conseguinte, ter sido convidado de honra da Cúpula da União Africana. Vários programas foram criados em diferentes áreas (saúde, educação, infraestrutura, exportação, integração com o Mercosul, agricultura, entre outros). Já no caso das relações do Brasil com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), foram privilegiados investimentos na área da cultura.

Para concluir, Vizentini (2008) destaca que a diplomacia petista foi tático-estratégica, e planejada com base em uma visão de longo alcance, tendo como prioridade em sua agenda a reestruturação do Mercosul e a integração sul-americana. E ainda, tornou-se prioridade o estreitamento da relação com a África, sob uma perspectiva solidária, para manter laços que associam princípios éticos e interesse nacional.

No governo Dilma Rousseff, é mantida a mesma estratégia centrada no regionalismo para promover as mudanças, além da inserção internacional para que o Brasil fosse cada vez mais regional, sul-americano e latino-americano, e ir obtendo uma maior dimensão global.

4. O acordo ortográfico de 1990 e a UNILAB

O Brasil teve presença marcada em comitês conjuntos, fóruns e reuniões ministeriais. O fóruns multilaterais com outros países em desenvolvimento, sobretudo os que fazem o diálogo Sul-Sul e também com a África. Isso fez com que o Brasil se aproximasse mais de engajamentos de iniciativas com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, e até mesmo sendo convidado em algumas reuniões da União Africana. Lula e o então presidente da Nigéria, Olusegun Obasanjo, conceberam a Cúpula Sul-África (ASA) em 2005, que aconteceu durante uma visita oficial do então Presidente brasileiro, que tinha como objetivo aumentar o diálogo das relações entre América do Sul e África (IPEA; BM, 2010).

O Brasil sustentou projetos de cooperação com 38 países da África, sendo importante ressaltar que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) foram os principais parceiros do continente. De acordo com Cabral (2011), os PALOP foram em 2010 o grupo de países que absorveram 74% dos recursos que foram direcionados a toda a África.

É possível observar que as maiores linhas de cooperação entre o Brasil e a África se deram principalmente entre os países de língua portuguesa. De acordo com o Catálogo "A Cooperação Técnica do Brasil

para a África" da ABC (2010) pode confirmar essa tendência, tendo as principais cooperações brasileiras prestadas para: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Esses países correspondem a 55% do volume de recursos alocados em projetos de cooperação técnica na África.

Em 29 de setembro de 2008, por meio do Decreto nº 6.583, o Brasil promulga do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 1 de dezembro de 1990. O Brasil juntos aos outros países de língua portuguesa assinaram o acordo que visava a unificação da ortografia da língua portuguesa.

Considerando que o projeto de texto de ortografia unificada de língua portuguesa aprovado em Lisboa, em 12 de outubro de 1990, pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com a adesão da delegação de observadores da Galiza, constitui um passo importante para a defesa da unidade essencial da língua portuguesa e para o seu prestígio internacional [...] (BRASIL. Decreto n. 6.583, 2008).

Em 20 de julho de 2010, Lula sancionou a Lei nº 12.289, instituindo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) como Universidade Pública Federal.

A Unilab com princípios bem definidos: a cooperação solidária entre povos. Foram feitos acordos para que a Universidade instalada no Brasil fosse alinhada à integração com a África, sobretudo, se tratando dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

5. Conclusão

Pudemos identificar, primeiramente, que o processo de formação das políticas se dá a partir da identificação de um problema sociolinguístico, e que através de um planejamento linguístico proposto pelo estado, se aplicarão políticas para atingir um objetivo preferido.

Desta forma, os governos dos Estados de língua portuguesa viram a necessidade de unificar a língua para superarem as distâncias linguísticas que existiam. Se trata de uma estratégia de política externa que possibilitaria uma mais cooperação entre esses países, principalmente com a

África, continente que o Brasil visou bastante durante os governos Lula e Dilma.

Deste modo, foi importante identificar que durante as governos do PT, as estratégicas de política externa se fixavam nas cooperações Sul-Sul, com a África e países em desenvolvimento. As políticas de diversificação e a partir de acordos multilaterais foram fortes neste período. O Brasil tomou uma posição de destaque no cenário internacional, não só por suas estratégias políticas, mas também devido a uma economia que andava bem.

Identificamos os dois principais feitos dos governos PT para as políticas linguísticas a nível internacional, que abrangeu os países lusófonos, que foram: a ratificação do acordo ortográfico de 1990 e a criação da UNILAB. Isso fez com que as relações do Brasil com os países lusófonos se intensificassem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC. *A Cooperação Técnica do Brasil para a África, 2010*. Disponívelem:<http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010_P.pdf>. Acesso em:março de 2014.

ABC. *Acordos vigentes da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento – CGPD, 2014*. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/ CooperacaoTecnica/AcordosVigentes/CGPD>. Acesso em: março de2014.

BRASIL. *Decreto n° 6.583, de 29 de setembro de 2008*. Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Brasília, DF, set. 2008.

CABRAL, Lídia. Cooperação Brasil-África para o desenvolvimento: Caracterização,tendências e desafios. In: *CINDES*. Rio de Janeiro, n. 26, 2011.

CALVET. Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTE, T; LEITE, A. A Cooperação Brasileira para a África: da diplomacia presidencial de Lula da Silva à diplomacia comercial de Dilma Rousseff. In: *BJIR*, Marília, V. 5, n. 2, p. 342-70, mai/ago, 2016.

CERTEAU, Michel; JULIA, Dominique; REVEL, Jacques. *Une politique de la langue*. Gallimard, 1975.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. *História da política exterior do Brasil*. 5. ed. rev. ampl., Brasília: UnB, 2015.

COOPER, Robert L. *La planificación linguística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

HAUGEN, E., Linguistics and Language Planning. In: Bright, W. (Org.). *Sociolinguistics*. La Haye: Mouton, 1966.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 52.2, p. 409-33, 2013.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. *Relações internacionais do Brasil*: de Vargas a Lula. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

AS TIPOLOGIAS DE SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO: ANÁLISE DISCURSIVA DA IMAGEM ASSOCIADA À LETRA DA CANÇÃO "ALEGRIA, ALEGRIA" NO LIVRO DIDÁTICO

Jessiana de Oliveira Barros (UFT)
jessianabarros@gmail.com
Vanessa Maciel Silva (UFT)
trabalhoedocumentos2018@gmail.com

RESUMO

A comunicação humana é permeada pelos discursos que são constituídos por meio dos "setores de atividades sociais", circulando em diferentes espaços, cada um com seu tipo situacional de discurso. Pelo exposto, este estudo tem como propósito apresentar a análise discursiva, considerando como objeto de estudo, a imagem associada à letra da canção "Alegria, alegria", do compositor e intérprete Caetano Veloso, contempladas no livro didático de língua portuguesa do 9º ano. A análise preza o contexto em que imagem e letra estão inseridas. Desse modo, buscou-se na teoria de Maingueneau (2004), as tipologias de situações de comunicação, abordando o gênero de discurso, o didático; o setor de atividade social, o ensino; o lugar institucional, a escola; e o estatuto dos parceiros, pautado na relação professor e aluno. Neste sentido, a metodologia proposta traz a análise discursiva defendida pelo referido teórico, subsidiada por uma revisão bibliográfica. Logo, as situações pontuadas contribuíram para regular os efeitos da comunicação, compreendida pelo discurso no campo social, produzindo sentidos.

Palavras-chave:
Livro didático. Análise de discurso. Situações de comunicação.

ABSTRACT

Human communication isconceived by speech that are constituted through the "sectors of social activities", around in different spaces, each with its situational type of speech. Therefore, this study aims to present the speech analysis, considering as object of study, the image associated with the lyrics "Alegria, alegria", by the composer and performer Caetano Veloso, included in the 9th grade Portuguese language textbook. The analysis considers the context in which image and lyrics are included. Thus, explored the Maingueneau's theory (2004), the typologies of communication situations, approaching the genre of speech, the didactic;the social activity sector, the education; the institutional place, the school; and the statute of the partners, based on the teacher-student relationship. In this sense, the proposed methodology brings the speech analysis defended by the referred theoretical, supported by a bibliographical review. Thus, the situations presented contributed to regulate the effects of communication, understood by speech in the social field, producing meanings.

Keywords:

1. Considerações iniciais

A reflexão proposta neste trabalho considera a linguagem um traço delineado por questões discursivas que prezam a comunicação, uma materialização com função social pautada por atividades que estruturam-se em manifestações diversas na sociedade, cujo sentido tem apropriação de caráter social. O presente estudo apresenta a análise discursiva da imagem associada à letra da canção "Alegria, alegria", disposta no livro didático de língua portuguesa do 9º ano da coleção Universos. A análise aborda as tipologias de situações de comunicação, proposta por Maingueneau (2004), contemplando o gênero de discurso, os setores de atividade social, o lugar institucional e o estatuto dos parceiros.

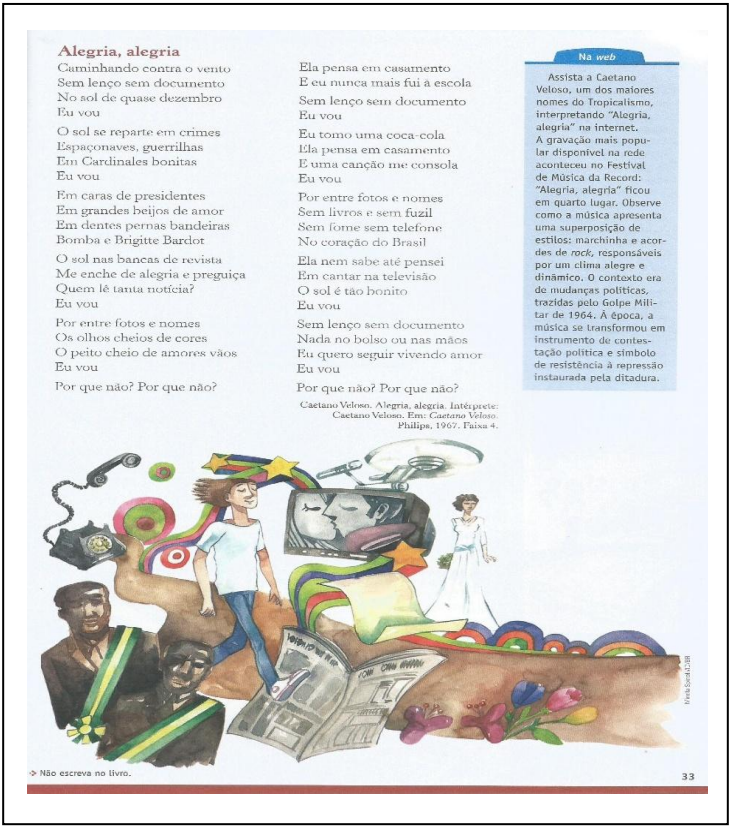
A leitura da imagem tem um fator importante quando associada à leitura da letra da canção, possibilitando facilitar a compreensão por meio do visual no contexto apresentado. Essa aproximação é pertinente quando trabalhada com um público que tem no visual um elemento pertinente para a intepretação. A mesma oferece ao aluno um suporte e caminhos de leitura com referências visuais, permitindo associações compartilhadas à letra da canção o que possibilita identificar a situação de comunicação contida na mesma.

Desse modo, o presente estudo pauta na relação imagem e letra de canção como gênero textual, uma vez que é proposto pelo livro didático na seção "Texto" destinado à leitura, este diálogo contribui para a comunicação na produção de sentidos, cumprindo a função social. Para tanto, foi necessário tomar como objeto de estudo a imagem, conforme apresentação que segue.

2. A imagem associada à letra da canção "Alegria, alegria", como objeto de estudo

A imagem analisada refere-se à letra da canção "Alegria, Alegria", do compositor e intérprete Caetano Veloso, apresentada no livro didático de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017 da coleção Universos, localizada na página 33. A referida imagem está disposta na Unidade 1 "Eu (não) saio do padrão", Capítulo 2 "A poesia na boca do povo", na seção "Texto".

Imagem 1: letra e imagem referente à canção "Alegria, Alegria".



Alegria, alegria

Caminhando contra o vento
Sem lenço sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em Cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes pernas bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot

O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia?
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou

Por que não? Por que não?

Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço sem documento
Eu vou

Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome sem telefone
No coração do Brasil

Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou

Sem lenço sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo amor
Eu vou

Por que não? Por que não?

Caetano Veloso. Alegria, alegria. Intérprete: Caetano Veloso. Em: *Caetano Veloso*. Philips, 1967. Faixa 4.

Na *web*

Assista a Caetano Veloso, um dos maiores nomes do Tropicalismo, interpretando "Alegria, alegria" na internet. A gravação mais popular disponível na rede aconteceu no Festival de Música da Record: "Alegria, alegria" ficou em quarto lugar. Observe como a música apresenta uma superposição de estilos: marchinha e acordes de *rock*, responsáveis por um clima alegre e dinâmico. O contexto era de mudanças políticas, trazidas pelo Golpe Militar de 1964. À época, a música se transformou em instrumento de contestação política e símbolo de resistência à repressão instaurada pela ditadura.

Não escreva no livro.

33

Fonte: (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 33).

Compreende-se que a imagem está associada à letra da referida canção, uma vez que ambas, apresentadas juntas, caracteriza um só gênero textual, favorecendo a leitura, bem como a compreensão textual proposta pelo livro didático. Sobre o diálogo da imagem e da letra, Bakhtin frisa: "Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do

pensamento comum." (BAKHTIN, 2003, p. 320).

A imagem é convidativa ao leitor pelas características coloridas presentes, e, ao ser exposta juntamente à letra da canção, logo, a contextualização é imediata. O formato da imagem tem traços de um desenho e não de uma fotografia, possibilitando a ideia de um trabalho manual realizado pelo artista, construído com materiais utilizados pelo mesmo público que recepciona o texto, o que infere uma identificação do leitor. A imagem registra uma autoria, além de estar disposta no livro didático, ratificando a identidade autoral a essa imagem que circula no espaço e em mãos de sujeitos pressupondo um discurso de apropriação.

O conjunto de figuras que forma a imagem faz menção a alguns versos da letra, possibilitando a exploração pelo aluno durante a leitura, bem como um aprofundamento na comunicação, desse modo, são linguagens que conversam de forma interativa, contribuindo na recepção do conteúdo. Neste sentido, aponta o PNLD 2017(BRASIL, 2016, p. 30): "Diversos gêneros, textos e suportes são contemplados nas coleções, fazendo com que a cultura da escrita seja bem representada tanto do ponto de vista da heterogeneidade quanto do das diferentes práticas de leitura da sociedade contemporânea."

Tendo em vista o objeto do presente trabalho, convocou-se o estudo das tipologias de situações de comunicação para a análise discursiva, proposta por Maingueneau (2004), abordando cada situação na qual contribui para a comunicação compreendida pelo discurso no campo social retratado no texto estudado.

3. Apontamentos teóricos: as tipologias de situações de comunicação

Os discursos estão presentes no cotidiano da sociedade em diferentes "gêneros"e correspondem aos tipos de comunicação que necessitam para produção de sentido. Centrado na teoria defendida por Maingueneau (2004), a comunicação é mobilizada para cumprir sua função social, conforme as tipologias em pauta, afetando o uso da mesma e da relação com o outro no âmbito social.

As tipologias de situações de comunicação, apresentam-se materializadas em um discurso social e histórico em movimento na sociedade, possibilitando encontrar um gênero discursivo ambientado à tipologia comunicacional. Desse modo, os discursos são constituídos por meio dos "setores de atividades sociais" que circulam em diferentes espaços, cada

um com seu tipo situacional de discurso.

Aprofundando a classificação, também é possível distinguir os discursos por meio do "lugar institucional", espaço onde praticam-se de forma oral ou escrita as comunicações específicas tratadas em um determinado ambiente institucional que legitimam tais relações, afetando o fluxo comunicacional postos nos enunciados. É possível haver diferentes discursos em um só ambiente, neste caso, cabe ao analista perceber como essas práticas são tratadas, discursivamente, em cada setor de atividade.

Um outro ponto de classificação que participa como critério para estabelecer os discursos é o "estatuto dos parceiros", uma relação mediada pela troca de comunicação estabelecida com o interlocutor de diferentes idades, gêneros, escolaridade, graus de relações dentro de um ambiente – se superiores ou inferiores, categorias, etc., dessa maneira, o que e como serão classificadas essas diferenças, o referido estatuto conduzirá. Ao passo que para realizar essas distinções é necessário recorrer ao discurso determinando as tomadas de posições na comunicação.

Neste sentido, a imagem analisada considera as tipologias de situações de comunicação tratadas neste estudo, abordando o gênero, o tipo de setor de atividade, o lugar institucional e o estatuto dos parceiros, com o intuito de verificar a produção de sentido por meio da comunicação estabelecida.

4. Análise discursiva da imagem no livro didático

A imagem analisada está representada no contexto permeado pelo discurso com uma especificidade textual de tipologia comunicacional, mobilizada em uma situação social configurada por meio do gênero proposto neste estudo. Buscou-se apresentar a imagem no cenário conforme delineado pelo livro didático, composta por uma diversidade de figuras, aparentemente desconectas, e que ao primeiro momento dificulta a compreensão do discurso. O colorido é um aspecto instigante e positivo, prendendo a atenção do leitor ao longo da leitura.

A imagem na parte inferior da página, vem logo após a letra da canção "Alegria, alegria", logo, compreende-se que a imagem associa-se à letra, apreendidas como texto. A análise oriunda desta associação é uma estratégia que possibilita uma interpretação aprofundada, expressando uma regularidade, em que as imagens desconectas convocam os sentidos para a comunicação quando afetada pela afinidade com a letra. O

quadro na lateral amplia o conhecimento sobre o autor, a canção e o movimento musical, cujo compositor fez parte, ampliando o discurso também no campo histórico.

Ressalta-se que a imagem presente no livro didático de língua portuguesa do 9º ano, PNLD 2017, circula como elemento que legitima um discurso social, pautado em uma comunicação pragmática, regulando seus efeitos discursivos pertencentes ao gênero de discurso no qual preza. Pelo exposto, o texto é pertencente ao gênero do discurso didático trabalhando um conteúdo específico na seção "Texto", dessa maneira, contempla a leitura que se faz dessa imagem, contribuindo para a comunicação produzida em uma parte específica da sociedade.

Neste sentido, a imagem pode ser expressada como lúdica, um suporte auxiliando na interpretação mútua, da imagem e da letra da canção, concebida pelo envolvimento que delineia o processo de leitura sustentada no livro didático. Diferenciando gêneros e tipos de discurso, entende-se como gênero neste estudo, o discurso didático que está inserido em um setor de atividade social, configurado como o ensino, correspondendo a um tipo de discurso com características sociais e históricas, centrado no livro didático, um instrumento que possibilita a comunicação com o outro. Assim, é pontuado pelo teórico:

> Alguns autores empregam indiferentemente "gênero" e "tipo" de discurso, mas a tendência dominante é a de distingui-los, como o fazemos desde o início deste livro: os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social. (MAINGUENEAU, 2004, p. 61)

E reforça também os setores de atividade social: "Dividimos, assim a sociedade em diferentes setores: produção de mercadorias, administração, lazer, saúde, ensino, pesquisa científica etc." (MAINGUENEAU, 2004. p. 62).

O ensino, considerado pelo autor um setor de atividade social, destaca-se como uma característica formal, utilizando como suporte, o livro didático de língua portuguesa, instrumento que é constituído por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC, programa que envolve toda a comunidade escolar constituída pelos dirigentes das escolas, os professores, os pais e os alunos. É neste contexto que o referido setor de atividade dialoga para o fluxo comunicacional na produção de sentidos.

Para a BNCC (2018, p. 87) a língua portuguesa para o Ensino

Fundamental, entre outras competências, destaca-se: "Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.".

O "lugar institucional" é uma outra característica tipológica, compreendendo este estudo, a escola ratifica esse lugar, instituição na qual diversos discursos circulam como orais: do aluno, do professor, do diretor e demais sujeitos; ou escritos: o plano de aula, o livro didático, a prova, entre outros. Todos, atrelados a um discurso de uma tipologia social de comunicação. Pelo exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica mencionam:

> [...] a escola é, por excelência, o lugarem que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaçoque os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 113)

Outra categoria que possibilita estabelecer um critério de discurso é o "estatuto dos parceiros", proposta que acolhe os sujeitos, quem fala e para quem fala, a relação com o outro ocorre no envolvimento do contexto mobilizado em cada situação discursiva. Neste caso, mediada pela relação professor e aluno, transitando pela figura do professor com pensamentos e atitudes particulares da sua profissão, enquanto a figura do aluno diferenciado do professor, tem um olhar com outras perspectivas.

É possível verificar os posicionamentos de cada parceiro, em virtude das distinções postas acima, o professor com o discurso docente responsável pelo processo de ensino, e o aluno com o discurso discente, com direitos e obrigações dentro da instituição no processo de aprendizagem. São divergências que configuram as relações com diferentes vozes, masque estão articuladas no mesmo processo discursivo pautado neste estudo.

Outra influência nesta relação é o olhar de superioridade que a figura do professor imprime, sendo que o aluno, em algumas circunstâncias, pode apresentar-se na posição inferior à do professor, influências que podem revelar obstáculos nos discursos e, consequentemente, na comunicação. Para mediar a comunicação, o livro didático é o elo de referência neste estatuto.

À vista do exposto, ressalta Rojo sobre as parcerias:

> [...] os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197)

Especificamente, na relação professor e aluno, dá-se no processo ensino e aprendizagem, quando o professor auxilia o aluno na compreensão do texto, imagem e letra, situação em que o estatuto dos parceiros valida as especificidades dos discursos, neste, o didático, cumprindo a atividade educativa prezando a construção do conhecimento. Dessa maneira, os sentidos são mobilizados e a comunicação ocorre efetivamente, pois os interlocutores possibilitam tal processo.

A recepção de leitura do texto pelo aluno considera o contexto de situação na qual o discurso está circulando contribuindo para os efeitos na comunicação. Tal discurso é materializado em condições propícias na construção dos sentidos, diante disso, é possível verificar os diálogos concernentes ao processo de ensino e aprendizagem legitimando o discurso apontado.

Entende-se que analisar a imagem sem o texto pode gerar um conflito de comunicação uma vez que a imagem remete a diversas interpretações, com um certo risco de não ocorrer a comunicação, para tanto, destaca-se o importante registro das tipologias de comunicação, contemplando um discurso apropriado a cada prática social inserida em uma situação específica. Partindo do contexto que a imagem remete, observa-se diversos elementos que coadunam para a leitura que o livro propõe. Aprofundando a análise da imagem é possível depreender desenhos de diversas ordens, concernentes à letra da canção, como nos versos aleatórios que seguem:

Caminhando contra o vento / Sem lenço sem documento / Em caras de presidentes / Em grandes beijos de amor / Quem lê tanta notícia? / Os olhos cheios de cores / Ela pensa em casamento / E uma canção me consola / Sem nome sem telefone / Em cantar na televisão.

Explorando a imagem com estes versos e considerando a proposta em questão, compreende-se a análise inferindo o ensino como o setor de atividade social, preconizada pela socialização de conhecimentos entre os parceiros na escola, caracterizando o lugar institucional onde é produzido o discurso e as relações centradas na dinâmica comunicacional nesta atividade. Bakhtin (1997, p. 283) pondera: “De fato, o estilo linguístico ou

funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana."

Diante da imagem e dos versos, a análise possibilita transitar no contexto político pelo qual a letra da canção foi composta, refletindo o engajamento social contemplado no movimento musical, o tropicalismo. Esta análise retoma a proposta do livro didático com uma leitura centrada também em contextos político, social e cultural. Desse modo, o livro traz uma atividade referente ao texto, intitulada "A reconstrução dos sentidos do texto", um espaço destinado à apreensão de aspectos implícitos ao texto e a exercitar a linguagem como objeto de materialização, mobilizando os sentidos para o funcionamento geral no qual o livro propõe.

O lugar institucional, possibilita especificar um espaço inerente à escola, que é a sala de aula, onde o discurso didático, o ensino, e o elo professor e aluno transitam de forma mais apropriada na prática da construção do ensino e da aprendizagem, uma atividade expressada em um processo coletivo, regulando o fluxo comunicacional centrado no objeto em discussão.

Cabe frisar que a referida imagem fala de um lugar, caracterizado por meio de uma identidade autoral, uma identidade social e no instrumento pelo qual a comunicação é mediada, o livro didático, ratificandouma apropriação nesse discurso concebido de forma potencializada, portanto, assegurando a eficácia na comunicação. A proposta em questão é alimentada por meio da linguagem em que as situações são apresentadas, reiterando o processo comunicativo permeado no discurso proposto.

A letra da canção "Alegria, alegria" reflete e sustenta o discurso, pois abrange um contexto de caráter social e histórico, uma vez que a letra foi composta no período em que fala era cerceada. Ao configurar no objeto didático, assume o lugar de fala com liberdade, autonomia e atitudes reveladas na letra e imagem, justificando o espaço de fala e de resistência expressados no texto recepcionado no discurso didático.

Pelo exposto, percebe-se como as situações de comunicação afetam e regulam de forma a contemplar e complementar cada situação, no processo de encadeamento onde os discursos legitimam a prática de atividades sociais a que estão filiadas, revelando o compartilhamento coletivo resultante de práticas, relações, discursos e contextos pertinentes à comunicação na construção dos sentidos.

5. Considerações finais

Este estudo possibilitou uma maior compreensão sobre as tipologias de situações de comunicação, proposta por Maingueneau (2004), buscando na prática os diálogos sociais que transitam em cada situação, neste caso, o discurso didático que possibilitou a comunicação por meio dos tipos de situações expressadas neste contexto.

Para tanto, foram abordados o gênero de discurso, o didático; o setor de atividade social, o ensino; o lugar institucional, a escola; e o estatuto dos parceiros centrado na relação professor e aluno, mediada pelo livro didático; considerando como objeto de estudo a imagem relacionada à letra da canção "Alegria, alegria".

Diante do exposto, apreende-se deste estudo o modo como o fluxo comunicacional predomina em um determinado discurso, considerando cada situação que a linguagem exerce e a função social. Tal pragmatismo revela uma linguagem carregada de funcionamentos na sociedade, contribuindo para regular os efeitos na comunicação mobilizada pela imagem e todo o contexto apresentado como objeto discursivo.

Diante do exposto, ressalta-se que a comunicação move o sujeito a todo o tempo, é por ela que ocorrem as relações compreendidas dentro de um contexto específico. Por meio dela vivencia experiências e sentimentos mútuos, quando essa prática se realiza de forma falha ou quando não acontece, percebe-se as amplitudes desta materialização constituída de efeitos e sentidos construídos em cada discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 478p.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. *Ministério da Educação*. PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de

Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p.

BRASIL. *Secretaria da Educação Básica*. Base nacional comum curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ima ges/ BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

DOMINIQUE, Maingueneau. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. *Universos*: língua portuguesa. 9. Ano, 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ASPECTOS RELATIVOS À NOMEAÇÃO NA VERTENTE TOPONÍMICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Carla Bastiani (IFTO)
carlabastiani@gmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
karylleila@gmail.com

RESUMO

É de aceitação geral que, sendo um produto social, encontra-se na língua o repertório cultural de uma comunidade. Nesse sentido, por meio do estudo do patrimônio lexical de uma língua, é possível apreender as manifestações culturais e a cosmovisão do grupo que a utiliza, uma vez que os signos linguísticos são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças desse grupo. Ao perceber a realidade ao seu próprio modo, a comunidade também nomeia sob um ponto de vista característico os elementos que fazem parte do seu espaço, de modo que os nomes se constituem como elementos nos quais subjazem a imagem do mundo e o *modus vivendi* dessa comunidade. Percebe-se, assim, que o léxico toponímico, como expressão linguístico-social, encontra-se enraizado à história, à tradição e aos costumes de um povo, sendo o topônimo um meio que auxilia na compreensão da própria ideologia do denominador perante ao meio. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é tecer considerações a respeito do topônimo como um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social. Com esse intento, a partir uma revisão de literatura, são discutidos os aspectos gerais que envolvem o processo de nomeação de lugares na vertente toponímica, abordadas questões relativas ao signo toponímico e à sua motivação inerente e, finalmente, feita uma análise do topônimo como meio de preservação da memória social.

Palavras-chave:
Léxico. Topônimos. Fundo de memória.

ABSTRACT

It is a peaceful point that, being a social product, one finds in the language the cultural repertoire of a community. In this sense, through the study of the lexical heritage of a language, it is possible to grasp the cultural manifestations and worldview of the group that uses it, since linguistic signs are permeated by traces of the culture, history, values and beliefs of that group. By perceiving reality in its own way, the community also names from a characteristic point of view the elements that are part of its space, so that the names are constituted as elements in which underlie the image of the world and the modus vivendi of that community. Thus, it can be seen that the toponymic lexicon, as a linguistic-social expression, is rooted in the history, tradition and customs of a people, being the toponym a means that helps in understanding the denominator's own ideology towards the environment. From this perspective, the aim of this study is to make considerations about the toponym as a temporal register of the worldview of a particular social group. For this purpose, from a literature review, the general aspects that involve the place naming process in

the toponymic aspect are discussed, issues related to the toponymic sign and its inherent motivation are addressed and, finally, an analysis of the toponym as a way of preserving social memory.

Keywords:
Lexicon, Toponyms, Memory background.

1. Introdução

Enquanto manifestação concreta da linguagem, é por meio da língua que os indivíduos constroem as suas relações nos diversos ambientes em que interagem no interior de uma sociedade. É a língua o instrumento que viabiliza essa interação, bem como a expressão de ideias, sentimentos e intenções. Nessa perspectiva, a língua pode ser entendida como um fato social e, a partir dessa compreensão, analisada a partir de sua relação com a estrutura de umasociedade.

Sapir (1969, p. 20) já dizia que a língua é "um guia para a realidade social", evidenciando a necessidade de pensar a língua em sua relação imanente com a sociedade e com a cultura, isto é, considerando-a como parte da realidade sociocultural de uma comunidade, e vendo no léxico a projeção do universo de significados e experiências inerentes ao contexto de mundo de uma comunidade de falantes.

A visão de mundo que cada sociedade tem de seu contexto circundante é única, e essa visão particularizada faz com que essa comunidade use a língua de maneira singular para expressar a realidade observada, sendo o léxico, portanto, produto social portador de uma carga cultural significativa. Ao perceber a realidade ao seu próprio modo, a comunidade também nomeia sob um ponto de vista característico os elementos que fazem parte do seu espaço – sejam eles lugares, pessoas, animais ou objetos, de modo que os nomes se constituem como elementos nos quais subjazem a imagem do mundo e o *modus vivendi* dessa comunidade.

Fazendo uso de sua habilidade linguística para nomear tudo aquilo que perfaz o seu mundo, o homem imprime nos nomes que batizam os elementos que o rodeiam traços de sua cultura, da sua história e da sua ideologia, marcas essas que podem ser visualizadas nos nomes de lugares, ao se levar em consideração as influências socioculturais que incidem sob a escolha desses nomes.

A Toponímia é a disciplina científica voltada ao estudo dos nomes de lugares, os topônimos, a qual busca resgatar as motivações desses

nomes. Esse trabalho de resgate pode possibilitar que se desvende algo da expressão psicossocial e cultural de um grupo de falantes em um determinado recorte temporal devido ao caráter conservador que o topônimo carrega emsi.

O léxico toponímico, enquanto uma manifestação dessa lógica, como expressão linguístico-social, encontra-se enraizado à história, à tradição e aos costumes de um povo. Desse modo, o topônimo se apresenta como um meio que auxilia na compreensão da própria ideologia do denominador perante ao meio, tendo em vista que ele se constitui como um verdadeiro *fóssil linguístico*, por ser um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social, ao levar em consideração o fato de que, subjacente a ele, estão vestígios da identidade e da história desse corpo social.

Com o intuito de discutir, ainda que brevemente, as questões acima apresentadas, primeiramente, são tecidas considerações acerca dos aspectos gerais que envolvem o processo de nomeação de lugares na vertente da Toponímia; em seguida, são discutidas questões relativas ao signo toponímico e a sua motivação inerente e, finalmente, o topônimo é abordado como meio de preservação da memória de umacomunidade.

2. Aspectos relativos à nomeação na vertente toponímica

Não é possível explicar a linguagem desvinculada de sua vertente social. É por meio da linguagem que o homem se comunica, organiza e estrutura seu pensamento, expressa e defende seus pontos de vista, produz conhecimento. A linguagem permite ao homem transformar o mundo em um todo ordenado e significativo. De acordo com Duarte Júnior (1988, p. 18), "toda a massa de sensações e percepções é filtrada pela linguagem humana e recebe uma significação". Em outras palavras, a linguagem permite ao homem nomear a realidade que o cerca. Para Biderman (1998, p. 11),

> [...] a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. (BIDERMAN, 1998, p.11)

Quando se trata da relação entre linguagem e realidade, a nomeação é um ponto central. Enquanto uma função da linguagem, a nomeação desempenha um papel de fundamental importância, uma vez que é por meio dos nomes que ohomem imprime sentido à sua vida. É pelo significado dos nomes que ele percebe a sua realidade. Em Crátilo, Sócrates afirma que "o nome, por conseguinte, é instrumento para informar a respeito das coisas e para separá-las, tal como a lançadeira separa os fios da tela" (PLATÃO, 1973, p. 126). Sob esse ponto de vista, ao nomear, atribui-se um sentido particularizante àquilo que se nomeia.

> [...] esse objeto à minha frente. Não sei o que é, não sei de sua utilidade, nunca o vi antes. Alguém me informa: "isto é um grampeador – com ele podemosprender juntas algumas folhas de papel". Se de agora em diante me falarem de um grampeador, saberei do que se trata. Meu mundo se ampliou, nele coube mais um *nome*, mais um objeto significativo. O grampeador – o objeto e a palavra que o representa – passou a fazer parte do meu mundo. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 17) (grifo do autor)

Pela citação acima, percebe-se que o nome especifica aquilo que é nomeado, este passa a ter uma significação. Observa-se, assim, que a função da linguagem não se limita a catalogar o mundo ou mesmo a inventariar as coisas. Ela é um meio de ordenar a vida do homem em um contexto espaço-temporal por conferir sentido àscoisas.

> Assim, a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido. E este sentido são as palavras que nos dão. A linguagem – e através dela os valores, os significados – fundamenta e estrutura nossa vida na terra. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 19)

Partilhando de uma visão semelhante, acrescenta Filgueiras (2011) que:

> [...] um nome não é apenas uma designação, ele expressa um atributo com o qual o elemento denominado passa a ser identificado, um valor atribuído que pode, inclusive, modificar a idéia que se faz do mesmo. Associa-se a ele uma imagem que, com o tempo, prevalece ou não, mas que irá marcá-lo. (FILGUEIRAS, 2011, p. 26)

É de aceitação geral que, sendo um produto social, encontra-se na língua o repertório cultural de uma comunidade. Dal Pizzol (2014, p. 17) afirma que "o conjunto de palavras de uma língua representa o universo de significados experienciados pelos indivíduos de uma mesma comunidade de fala". A afirmação dessa autora vai ao encontro da constatação de Sapir (1969), que considera o léxico como o acervo vocabular dos falantes de umacomunidade.

> O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade,

> como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade; e, por isso, se houvesse à nossa disposição um tesouro assim cabal da língua de uma dada tribo, poderíamos daí interferir, em grande parte, o caráter do ambiente físico e as características culturais do povo considerado. (SAPIR, 1969, p. 45)

A partir das considerações acima, o léxico pode ser entendido como o universo de palavras que as pessoas de um determinado grupo social têm à sua disposição para se expressar, isto é, o patrimônio vocabular da comunidade que representa as experiências culturais acumuladas pelo grupo ao longo do tempo.

Sendo a palavra a unidade básica do léxico de uma língua, ela pode ser estudada sob diferentes enfoques pelas ciências subordinadas à Linguística que fazem do léxico seu objeto de investigação: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. A primeira, a Lexicologia, estuda de modo científico a unidade lexical, isto é, os aspectos formais e significativos da palavra; a segunda, a Lexicografia, é a ciência que estuda a formulação e o registro do acervo lexical de um idioma em dicionários; a terceira, Terminologia, tem como objeto de estudo o termo, em outras palavras, a palavra concernente a uma área de estudo específica do conhecimento-humano.

Partindo das definições acima, este estudo está inserido na área de estudo da Lexicologia, tendo em vista que, considerando a dimensão social da língua, uma das preocupações da Lexicologia é analisar as relações do léxico com o contexto ambiental, histórico-político e cultural da comunidade, buscando examinar a palavra como testemunho de uma época.

De acordo com Oliveira (2014, p. 25), "o estudo da língua envolve a relação do homem com a sociedade e o elemento cultural que se liga a ela". Sobre essa relação, Biderman (2001, p. 9) diz que: "à medida em que o léxico recorta a realidade do mundo, define também fatos daculturа".

A partir da afirmação acima, cumpre mencionar que, por meio do estudo do patrimônio lexical de uma língua, é possível apreender as manifestações culturais e a cosmovisão do grupo que o utiliza, uma vez que os signos linguísticos são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças desse grupo. Sapir (1969, p. 51), explicita que "o léxico, ou seja, o assunto de uma língua, destina-se em qualquer época a funcionar como um conjunto de símbolos referentes ao quadro cultural do grupo", uma vez que reflete o ambiente físico e social dos falantes. O autor enfa-

tiza que "o interesse social determina a natureza do léxico", o quesignificaque os fatores socioculturais são refletidos na língua, e explica o fato de cada povo imprimir em sua língua uma visão particularizada do mundo, isto é, expressar a seu modo a realidade que o cerca.

Filgueiras (2011) partilha a constatação feita por Sapir quando diz que o léxico pode ser:

> Considerado parte integrante do patrimônio cultural de um grupo de indivíduos que compartilham costumes e propósitos, já que é por meio do sistema linguístico que os homens se exprimem e expressam seus pensamentos e valores, o léxico é um elemento fundamental no processo de registro e preservação da memória das coletividades, podendo, por isso mesmo, ser utilizado como relevante fonte de informação para o resgate e caracterização de organizações humanas, muitas vezes, já desaparecidas. (FILGUEIRAS, 2011, p. 27)

Oliveira (2014, p. 29), apoiando-se nas reflexões de Biderman (1988), conclui que "é o léxico, portanto, que reflete de maneira mais evidente a relação da língua com todos os aspectos da civilização, já que a língua constitui a ligação entre sociedade e cultura, existindo, na prática, uma interdependência entre língua, cultura e sociedade". Ainda segundo Filgueiras (2011, p. 27), "valendo-se da palavra, o homem nomeia e caracteriza o mundo que o rodeia, exercendo seu poder sobre o universo natural e antropocultural, registrando e perpetuando a cultura". Isso significa que o estudo do léxico, como já foi dito anteriormente, permite evidenciar a maneira de pensar de um dado grupo social no decurso da história, o que, por conseguinte, implica um resgatecultural.

Integrando-se à Lexicologia, a Onomástica possui como objeto de estudo o processo de nominativo, ou seja, o estudo dos nomes próprios. Ela possui duas áreas de estudo: Toponímia (do grego τόπος, lugar e ὄνομα, nome) e Antroponímia (do grego ἀνθρωπος, homem, e ὄνομα nome). Pela própria etimologia, evidencia-se que à primeira disciplina cabe o estudo dos nomes próprios de lugares e designativos geográficos e, à segunda, o estudo dos nomes próprios depessoa.

Dal Pizzol (2014) salienta que, apesar dessas duas disciplinas se constituírem em campos semânticos distintos, elas são complementares, tendo em vista que ambas encontram no *onoma* uma área de intersecção. Especificamente, o *onoma* em função onomástica, ou seja, revestido pelo caráter denominativo, o qual poderá ser referenciado como um topônimo ou como um antropônimo, dependendo do enfoque da pesquisa.

Nesta pesquisa, tendo em vista que o objetivo geral está relacionado ao estudo do nome de lugar, a discussão promovida relaciona-se apenas aos topônimos. Dick (1990) os definiu como:

> Verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, consequentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica. (DICK, 1990, p. 22)

Percebe-se, assim, que o léxico toponímico, como expressão linguístico-social, encontra-se enraizado à história, à tradição e aos costumes de um povo, de modo que o topônimo se apresenta como um meio que auxilia na compreensão da própria ideologia do denominador perante ao meio. Carvalhinhos (2007) sustenta a citação acima ao afirmar que [...] "o nome é muito mais que um mero identificador ou uma etiqueta, é antes um vasto campo de estudo e um convite a entender as sociedades que o geraram, numa perspectiva diacrônica, e as que o utilizam, em perspectiva sincrônica". Essa mesma autora, ao discorrer sobre o resgate da história possibilitado pelos estudos onomásticos, expõe que

> Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória. Nesse sentido, uma área toponímica pode ser comparada a um sítio arqueológico: podemos reconstruir, através do estudo de significados cristalizados de nomes de lugar, fatos sociais desaparecidos, contribuindo com material valioso para outras disciplinas, como a história, a geografia humana e a antropologia. (CARVALHINHOS, 2003, p. 172)

Tendo como referência a fala da autora acima, cabe ressaltar que, por meio do estudo toponímico, é possível levantar informações sobre o caráter sociocultural e geográfico de uma região, bem episódios históricos que foram importantes para a comunidade, podendo a Toponímia ser utilizada como meio de conhecimento da história de um determinado grupo, bem como da maneira pela qual esse grupo representa seus valores. Para Filgueiras (2011, p. 33):

> Constituindo-se em disciplina que caminha ao lado da história e da geografia, a Toponímia possibilita, com os seus dados, conhecer a relação entre o ser humano e o espaço onde ele vive ou viveu, por meio da análise

> da motivação do denominador, em sua atitude espontânea ou não de nomear os lugares. (FILGUEIRAS, 2011, p. 33)

Nesse sentido, cumpre assinalar que o topônimo não é algo estranho à conjuntura sociopolítica e cultural da comunidade. Ao contrário, pode ser considerado um registro temporal da cosmovisão de um determinado grupo social, já que ao nome se incorporam vestígios da identidade e da história desse grupo e,"ao eleger o nome de um lugar, o homem faz uso de suas habilidades linguísticas, associando a denominação a aspectos da realidade da comunidade e agregando a ele motivação, convenção e identificação" (DAL PIZZOL, 2014, p. 17).

3. O signo toponímico e a questão damotivação

Desde os mais remotos tempos, a relação semântica entre nomes e objetos é tema de profundas reflexões. O homem, ao nomear a realidade que o cerca, utiliza palavras, isto é, signos linguísticos. Em sua obra póstuma, *Cours de linguistique générale*, cuja primeira publicação foi em 1916, Saussure define o signo linguístico como a união do sentido e da imagem acústica. Uma entidade psíquica de duas faces composta por um significado e por um significante (SAUSSURE, 1916, p. 80). Para ele, o sentido se refere ao conceito ou à ideia, em outras palavras, trata-se da representação mental de algo. O sentido para Saussure é sinônimo de significado (plano das ideias). Já o significante se refere à imagem acústica (plano da expressão).

Bem antes de Saussure desenvolver sua concepção a respeito da bipartição do signo linguístico, filósofos gregos do século II a. C já se envolviam em longos debates que buscavam chegar à conclusão se os nomes atribuídos às coisas eram mera convenção ou as imitavam de alguma forma. A questão que orientava e perpassava as discussões a respeito da linguagem era se a língua era regida pela natureza ou pela convenção. De acordo com a leitura de Dietzsch (2007):

> Ser *natural* significava ter origens em princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem, e por isso invioláveis. Por *convencional* entendia-se o que resultava do costume e da tradição, advindos de algum acordo tácito, ou de um contrato social, praticado por membros da comunidade. Acordo que, se uma vez feito pelos homens, poderia por ele ser modificado, violado. (DIETZSCH, 2007, p. 47) (grifos da autora)

Na esteira da discussão grega sobre naturalismo e convencionalismo, surge o Crátilo, diálogo sobre a justeza dos nomes, escrito por Pla-

tão no século V, no qualo questionamento a respeito da origem do nome é debatido pelas personagens Hermógenes e Crátilo em um diálogo guiado por Sócrates. Enquanto Hermógenes defende que nome é o resultado de uma convenção, Crátilo argumenta a favor da relação natural entre o significado da palavra e a sua forma. Das falas das duas personagens que debatem, emerge o interesse filosófico grego pela linguagem, e reflete-se a clássica controvérsia existente entre aqueles que assumiam a posição de naturalistas e aqueles que assumiam a posição de convencionalistas. O contraponto entre essas duas posições a respeito origem dos nomes é posto em evidência nessa obra.

> O diálogo chega ao final sem que Sócrates defina uma posição clara em favor das teses defendidas por Hermógenes, que vê os nomes como o resultado de uma convenção, nem das de Crátilo que defende que os nomes são estabelecidos em conformidade com a natureza das coisas. Na visão de Julia Kristeva (1969), Platão tenta conciliar as duas teses postulando que a linguagem é uma criação humana e, neste sentido convencional. Entretanto, ao advir da essência das coisas que representa, torna-se uma obrigação, uma lei para a sociedade. O nome tem então o sentido de lei, costume, uso. Para o filósofo, falar é distinguir-se das coisas exprimindo-as, dando-lhes nomes. Nomear sendo o ato que dá lugar à fala. (DIETZSCH, 2007, p. 49)

O fato é que a discussão sobre arbitrariedade e motivação dos signos linguísticos, relação entre as palavras e significados, prolongou-se por séculos. John Lyons, um dos grandes nomes da Linguística da segunda metade do século XX, sobre essa questão polemizada pelos filósofos antigos, explica que, quando se afirmava que uma instituição era natural, equivalia a dizer que a origem dela estava fundada em princípios inalteráveis; e quando se dizia que a instituição era convencional, era a mesma coisa que afirmar que ela era oriunda de um acordo firmado pelos membros de uma comunidade (LYONS, 1979, p. 4).

Cumpre esclarecer que, ao discorrer sobre a arbitrariedade do signo linguístico, Saussure pondera que a arbitrariedade não significa que o indivíduo é livre para escolher o significado de acordo com as suas inclinações subjetivas, a escolha do significado é estabelecida por um grupo linguístico. Afirmar que o significante é imotivado quer dizer que ele é arbitrário em relação ao significado, com o qual não possui laço natural (SAUSSURE, 1969, p. 83).

A despeito dessa relação entre significado e significante, Peirce (1977, p. 46) desenvolve a teoria da relação triádica do signo, a qual pode ser ilustrada no clássico triângulo de Ogden e Richards (1972, p. 32). Na base do triângulo, encontram-se o símbolo e o referente e, no vértice, o

pensamento ou a referência. A linha tracejada existente na base do triângulo evidencia que não há uma relação direta entre o símbolo e o referente, uma vez que a essa relação é mediada pelo pensamento ou pelo pensamento, localizado no vértice do triângulo.

Andrade (2010, p. 123) chama atenção para o fato de que, na própria afirmação do caráter da arbitrariedade, está subentendida a realidade extralinguística, o referente, a coisa. Ela ressalta que "é entre o signo linguístico, ao realizar a associação significado e significante e a realidade extralinguística que se dá a relação arbitrária dosigno".

Figura 1: Triângulo semiótico.

Fonte: Ogden e Richards (1972).

Ao se ocupar dessa mesma relação triádica do signo linguístico, Ullmann (1964) afirma que "há, portanto, uma relação recíproca e reversível entre o nome e a referência: se alguém ouvir a palavra pensará na coisa, dirá a palavra (ULLMANN, 1964, p. 119). Esse autor denomina essa relação entre pensamento e significante de significado.

Segundo a concepção de Blikstein (1995), o modelo apresentado por Ullmann deixa a "coisa", ou referente, à margem do processo de significação. Face às ideias desse autor, "não é a condição de extralinguístico que faz com que o referente deva ficar fora da Linguística, e não importa o nome que seja dado 'fica reconhecida a necessidade do recurso a uma dimensão anterior à própria experiência verbal para a detecção da gênese do significado'" (BLIKSTEIN, 1995, p. 39 *apud* TAVARES, 2009, p. 99).

Blikstein ressalta a necessidade de considerar os fatores extralinguísticos, uma vez que serão esses fatores que irão representar, em um determinado recorte espaço temporal, aspectossócio- histórico-culturais e ideológicos de um grupo de indivíduos.

Sob outro ponto de vista, Guiraud (1986) também se ocupou da discussão a respeito do signo linguístico. Esse autor faz referência a três noções quando se discute sobre essa questão: a de arbitrário, a de motivação e a de convenção.

De acordo com a sua perspectiva de análise, "arbitrário se opõe a motivado, e tem como corolário convencional, visto que, na ausência de qualquer motivação apenas a convenção fundamenta a significação. Convencional, entretanto, não exclui motivado" (GUIRAUD, 1986, p. 27-8). Para oautor,

> A essência do signo linguístico é a convencionalidade e não o arbitrário, convencionalidade que tende à desmotivação do signo, e portanto ao arbitrário, mas que não exclui a motivação; apenas nesse caso a motivação constitui um caráter secundário, não imediatamente necessário, e que, por este fato tende a se alterar, a se obscurecer, e, muitas vezes, a se apagar. (GUIRAUD, 1986, p. 71)

Consoante ao exposto, tendo a motivação, sob a perspectiva desse autor, "um caráter secundário", é justamente por essa razão que há palavras que não podem ser claramente relacionadas ao seu significado original. Por conseguinte, é a convenção que abaliza essa significação e fundamenta o uso dessas palavras quando a motivação inicial delas não é mais evidente.

A respeito do convencionalismo e da motivação, Ullmann (1964) refere-se a palavras "opacas", aquelas que não apresentam relação entre som e sentido, e a palavras "transparentes", aquelas em que se percebe certo grau de motivação, ou seja, uma relação entre o nome (significante) e o sentido (conceito). Ponderando sobre essa questão, o autor afirma que:

> [...] é ocioso perguntar se a língua é convencional ou motivada: todos os idiomas contêm certas palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, e outras que, pelo menos em certo grau, são motivadas e transparentes. (ULLMANN, 1964, p. 169)

Direcionando essa discussão especificamente para o que diz respeito ao signo toponímico, deve-se mencionar que este se difere dos demais signos no que tange a sua motivação. De acordo com Dick (1990, p. 38), embora o topônimo seja, em sua estrutura, uma forma de língua da mesma forma que qualquer outro elemento do código em questão, apresenta uma particularidade quanto à função do seu emprego, uma vez que "aquilo era arbitrário, em termos de língua, transforma- se, no ato do ba-

tismo de lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características dotopônimo".

Importa mencionar que o signo toponímico é motivado principalmente pelas características físicas do local ou pelas forças sociais da comunidade, isto é, crenças, valores, sentimentos, impressões, entre outros. Ao ato de nomear vinculam- se questões sócio-históricos-culturais e, ao nomear, o denominador estabelece com um o lugar denominado uma relação de identidadesegundo o entendimento de Dal Pizzol (2014).

Torna-se evidente que o estudo toponímico possibilita a recuperação de fatos das mais variadas ordens: históricos, geográfico-descritivos, etnológicos e sociais das regiões pesquisadas, pois o estudo das origens das denominações de lugares pode contribuir significativamente para o reconhecimento do *modus vivendi* de um grupo. Como se percebe, os topônimos encerram em si um valor que vai muito além da função de identificarlocalidades.

Merece ênfase o fato de que os topônimos estão relacionados tanto a aspectos físicos como antropoculturais, os quais influenciam o denominador na eleição de um nome para um determinado lugar. De certa maneira, o topônimo é como um espelho de um contexto espaço-temporal específico, uma vez que, na maioria das vezes, é o conjunto das circunstâncias socioculturais que constituem a realidade na qual o denominador se integra, como sujeito participativo de sua dinâmica, que o norteiam no momento do batismo de um lugar (DICK, 1990, p. 50).

Para Dick (1990, p. 39), a motivação toponímica possui um duplo aspecto, o qual transparece em dois momentos: primeiramente, na intencionalidade do denominador, que seleciona o nome movido por várias circunstâncias de ordem objetiva ou subjetiva; em segundo lugar, na origem semântica da nomeação, no significado inerente a ela, que se revela de modo transparente ou opaco, apontando para as mais diversas procedências (DICK, 1990, p. 39). Esses dois momentos que envolvem a motivação toponímica, a intencionalidade do denominador e a origem semântica da nomeação, representam perspectivas diacrônicas e sincrônicas noestudo toponímico, e influenciam a formalização das taxionomias dos nomes de lugares.

É válido ressaltar que são duas as ordens genéricas de motivações que influenciam o denominador no momento da escolha de um nome de lugar: os aspectos físicos e os aspectos antropoculturais. A partir da consideração dessas duas naturezas de influências, com o intuito de analisar

a motivação dos signos em função toponímica, Dick (1990) propôs um modelo metodológico de classificação toponímica que toma como base o conteúdo semântico do nome, sendo composto por 27 categorias taxionômicas, 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural. Nas palavras de Dick (1998):

> O objetivo da formulação de categorias toponímicas foi simples. Em princípio, ordenar as variadas significâncias da nomenclatura, criando um padrão terminológico útil para a lexicologia e lexicografia. A terminologia empregada remete, assim, ao estudo semiótico do território em análise; ao mesmo tempo, é de natureza sintética, condensando nas taxes o conceito expandido do significado terminológico, sob a gênese de uma metalinguagem toponímica. (DICK, 1998, p. 105)

As motivações dos topônimos, segundo o modelo taxionômico em evidência, encontram-se na realidade circundante em que o denominador se insere: nos ambientes físico e social. Dito de outra maneira, a cosmovisão do denominador, advinda, em sentido amplo, das experiências culturais com o grupo do qual faz parte, é fator motivante da eleição detopônimos.

4. Descrição das taxionomias toponímicas de Dick (1990a, p. 31-34)

A – Taxionomias de natureza física

1 – Astrotopônimos: topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex.: Estrela (EH BA); rio da Estrada (ES); Saturno (EH ES)(12).

2 – Cardinotopônimos: Topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex.: Praia do leste (PR); serra do Norte (MT).

3 – Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática. Ex.: rio Branco (AM); rio Negro (AM); Rio Pardo (SP); serra Azul(SP).

4 – Dimensiotopônimos: topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade. Ex.: Ilha Comprida (AM); Serra Curta (BA); Larga (EH GO); Riacho Grosso (CE).

5 – Fitotopônimos: topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade (Ananás-TO), em conjuntos de mesma espécie (Pinheiral, EH RJ), ou de espécies diferentes (morro da Mata-MT; Caatinga, EH BA), além de formações não espontâneas individuais (Ribeirão café-ES) e em conjunto (Cafezal, EH PA).

6 – Geomorfotopônimos: topônimos relativos às formas topográficas; elevações (montanha: Montanhas, (EH RN); monte: Monte Alto (EH SP); morro: Morro Azul, (EH RS); colina: Colinas (EH TO).

7 – Hidrotopônimos: Topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral. Ex.: Ipueiras (EH TO), Água Boa (EH MG); rio: Riozinho (EH PI); Rio Preto (EH SP); córrego: Córrego Novo, (EH MG).

8 – Litotopônimos: topônimos de índole mineral, relativos à constituição do solo, representados por indivíduos (barro: lagoa do Barro (BA); barreiro: córrego do Barreiro (AM); tijuco: Tijuco Preto (EH SP); ouro: lagoa do Ouro (RS); (pedra ou argila: Taguatinga (EH TO); conjunto da mesma espécie (córrego Tijucal (SP) ou de espécies diferentes (Minas Gerais (EH MG); (Cristália (EH MG), Pedreiras (EHMG).

9 – Meteorotopônimos: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Ex: vento:- serra do vento (PB); Ventania (EH SP); Botucatu (EH SP); neve: riacho das Neves (BA).

10 – Morfotopônimos: topônimos que refletem o sentido de forma geométrica. Ex.: Curva Grande (EH AM); ilha Quadrada (RS); lagoa Redonda (BA) Triângulo (EH MT).

11 – Zootopônimos: topônimos de índole animal, representados por indivíduos domésticos (boi: rio dos Bois (TO) e não domésticos (onça: lagoa da Onça (RJ); peixe: Jaú do Tocantins (EH TO) e da mesma espécie em grupos (boiada: ribeirão da Boiada (SP); Vacaria (EH RS); Tapiratiba (EHSP).

B – Taxionomias de Natureza Antropocultural

1 – Animotopônimos ou Nootopônimos: topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano, cuja matéria prima fundamental, e em seu aspecto mais importante como fato cultural, não pertence à cultura física. Ex.: vitória: Vitória (EH CE); triunfo: (AH AC); paraíso: Paraíso do Tocantins (TO); saudade: cachoeira da Saudade (MT); belo: Belo Campo (EH BA).

2 – Antropotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex.: prenome: Abel (EH MG); Benedito (igarapé, MT); hipocorístico: Bentinho (EH MG); prenome + alcunha: FernãoVelho (EH AL); Prenome + apelido de família: Antônio Amaral (EH MG).

3 – Axiotopônimos: topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais. Ex.: Presidente Prudente (EH SP).

4 – Coronotopônimos: topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes. Ex.: Brasil (EH AM); Europa (EH AC), Amazonas (EH BA).

5 – Cronotopônimos: topônimos que encerram indicadores cronológicos, representados pelos adjetivos novo/nova/ velho/velha.VelhaBoipeda (EH BA); rio Novo Mundo (GO).

6 – Ecotopônimos: topônimos relativos às habitações de um modo geral. Ex.: Taipas do Tocantins (EH TO); Casa da Telha (EH BA); Ocauçu (EH SP); Sobrado (EH BA).

7 – Ergotopônimos: topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex.: flecha: córrego da Flecha (MT); jandaga: Jangada (EH MT); relógio: Relógio (EH PR).

8 – Etnotopônimos: topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas). Ex.: Tupiratins (EH TO); Guarani (EH PE); ilha do Francês (RJ).

9 – Dirrematotopônimos: topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos. Ex.: Há Mais Tempo (EH MA); Valha-me Deus (EH MA); Vai Quem Quer (igarapé, AM).

10 – Hierotopônimos: topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças: cristã, hebraica, etc. Ex.: Bom Jesus do Tocantins (EH TO); Alá (lago AM); às efemeridades religiosas: Natividade (EH GO); Natal (EH AC); às associações religiosas: Cruz de malta (EH SC); aos locais de culto: igreja: serra da Igreja (PR); Capelazinha (EH MG).

11 – Historiotopônimos: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico- social e

aos seus membros, assim como às datas correspondentes. Ex.: Independência (EH AC; rio 7 de Setembro (MT); Inconfidência (EH RJ); Inconfidentes (EH MG).

12 – Hodotopônimos (ou Odotopônimos): topônimos relativos às vias de comunicação rural ou urbana. Ex: Estradas (EH AM; Avenida (EH BA); córrego do atalho (GO).

13 – Numerotopônimos: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex.: Dois irmãos do Tocantins (EH TO); Duas Barras (EH BA); Duas pontes (EH RO); Três Coroas (EH RS).

14 – Poliotopônimos: topônimos constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex.: rio da Cidade (RJ); SERRA DA Aldeia (PB); Arraial (EH BA).

15 – Sociotopônimos: topônimos relativos às atividades profissionais aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade (largo, páteo, praça). Ex.: Sapateiro (serra do, RJ); Pescador (EH MG); Tropeiros (serra dos, MG).

16 – Somatotopônimos: topônimos empregados em relação metafórica às partes do corpo humano ou do animal. Ex.: Cotovel (EH MG); Pé de Boi (EH SE); Pé de Galinha (EH BA); Mão Esquerda (rio da, AL); Mão Quebrada (lagoa da, PI); Dedo (igarapé do, RR).

O modelo taxionômico apresentado deixa claro que a relaçãoexistente entre o indivíduo e o meio influencia a escolha dos nomes de lugares. Torna-se evidente que uma série de estratos das mais diversas naturezas são fontes motivadoras dos topônimos e, por meio da consideração das taxes apresentadas, é possível classificá-los de acordo com essas motivações, sejam elas físicas ou antropoculturais.

No quadro das influências antropoculturais, recuperar a motivação dos topônimos que receberam esse tipo de influência permite resgatar, também, episódios marcantes da história de uma comunidade, tendo em vista que a "Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, [e] o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal" (DICK, 1990, p. 22). É valido esclarecer que essas taxes foram trabalhadas pela ótica da macrotoponimia, o que sugere que, no âmbito da microtoponímia, elas devam ser repensadas, reavaliadas, reestruturadas e ampliadas, pois uma coisa é trabalhar as taxes do ponto de vista da cartografia, mapas; outra coisa, é trabalhar a partir do contexto real, como história oral, memória, documentos históricos eoutros.

5. Conclusão

O estudo do patrimônio lexical de uma língua permite apreender as manifestações culturais e a cosmovisão do grupo que utiliza essa língua, uma vez que os signos linguísticos são permeados por traços da cultura, história, valores e crenças desse grupo. Valendo-se da palavra, o

homem nomeia a sua realidade circundante e nela imprime significados. Através da nomeação, tudo que o cerca é caracterizado, e a sua cultura é perpetuada.

Sendo assim, vê-se no léxico um caminho para descortinar a realidade de outrora. Sendo assim, resgatar a memória dos topônimos de uma comunidade significa reconstruir um pouco da história da comunidade, significa realizar um movimento de aproximação do passado com vistas à ressignificação do presente, significa conhecer os aspectos sociopolíticos e culturais que permearam a época em que ocorreu a nomeação, significa recuperar e trazer à tona informações relacionadas à constituição do patrimônio cultural da comunidade, as quais se encontram subjacentes a esses nomes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. In: *Filologia e linguística portuguesa*. São Paulo: UNESP, n. 2, p. 81-118, 1998.

_____. O léxico, testemunha de uma cultura In: LORENZO, R. *Actas do XIX Congresso Internacional de Lingüística e Filoloxía Românicas*: Lexicoloxía e Metalexicografía II. Corunha: Fundación "Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa", 1992, p. 397-405.

_____. As ciências do léxico. In. OLIVEIRA, Ana Maria Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001a. p.13-22

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. Onomástica e Lexicologia: o léxico toponímico como catalisador de fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). In: *Revista USP*. São Paulo, n. 56. p. 172-9, 2002-2003. Disponível em: http://www.usp.br/revistausp/56/20-patricia.pdf. Acesso em 13 de ago. de 2014.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus; ANTUNES, Martins Antunes. Princípios teóricos de Onomástica. Toponímia e Antroponímia. O nome próprio. In: *Cadernos do CNLF*. Livro dos Minicursos. Rio de Janeiro: CiFEFiL, V. 11, n. 2, p. 108-21, 2007. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xicnlf/2/ 09.htm. Acesso em 13 de ago. 2014.

CIRRINCIONE, Alessandra. Mapa e memória: Parque Anhangabaú e rua Anhanguera. In: *Estudos linguísticos*, São Paulo, 39 (1): p. 200-13, mai.-ago. 2010.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. *Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves*: uma perspectiva onomástico-cultural. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. 2015.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. Os nomes como marcadores ideológicos. In: *Acta Semiotica et Linguística*. V. 7. São Paulo: Plêiade, 1998. p. 97-122

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Crátilo e a Origem dos Nomes. In: *Revista Internacional d'Humanitats*. 12 CEMOrOC-Feusp / Núcleo Humanidades-ESDC / Univ. Autónoma de Barcelona -2007. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih12/maryj.pdf . Acesso em: 14/10/2019.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que Arte-Educação?*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1988.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização. In: *Métis*: história e cultura. V. 1, n. 1 (2002). Caxias do Sul: Educs, 2008.

FILGUEIRAS, Ferreira Zuleide. *A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte*: passado e presente. 349ff. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2011.

GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. 4. ed. São Paulo: Difel, 1986.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Edusp, 1979.

OGDEN, Charles Kay; RICHARDS, Ivor Armstrong. *O significado do significado*: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo, tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

OLIVEIRA, Leticia Alves Correa de. *Toponímia urbana da região central de Campo Grande-MS*: um olhar socioetnolinguístico. 2014. 111 p.

Dissertação [Mestrado em Estudos de Linguagens]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

PLATÃO. *Os diálogos de Platão*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. v. 9: Teeteto / Crátilo. Belém: UFP, 1973.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*: Ensaios. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. de A. Chelini, J.P. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Cours de linguistique générale. Charles Bally e Albert Sechehaye (Org.), com a colaboração de Albert Riedlinger [1916].

TAVARES, Marilze. Língua e cultura: considerações sobre a motivação de nomes geográficos indígenas. In: Raido, Dourados, V. 3, n. 6, p. 95-109, jul. /dez. 2009. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/434/401. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Trad. de J.A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

ATELIÊ LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO COM A POESIA EM SALA DE AULA

Nilcéia Gonçalves Cáceres (UEMS)
nilceiacaceres@gmail.com
Lucilo Antônio Rodrigues (UEMS)
lucilo@uems.br
Roziléia de Oliveira Sales (UEMS)
rozileiasales@gmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
sierra2011@hotmail.com

RESUMO

O trabalho com a poesia em sala de aula não é novo e nem contemporâneo, acontece desde os primórdios da educação e de maneira geral, tem a finalidade de promover a formação de pensadores, de educar a emoção e de expandir e desenvolver a inteligência. Na antiguidade, a poesia era usada como entretenimento, ritual, filosofia. Os poetas eram ditos como pessoas sábias. Com o passar do tempo a poesia tem sido deixada de lado e uma sobrecarga de conteúdos tomou conta das aulas de língua portuguesa e literatura nas escolas. O objetivo de se trabalhar a poesia em sala é o de estimular a oralidade, a criatividade e a reflexão a respeito do que envolve a vida de cada aluno, do ponto de vista pessoal e em sociedade. Além disso, o educador pode trabalhar a escrita de poesias, deixando os alunos livres para falarem sobre temas que lhes interessem, para que seus anseios interiores sejam retratados enquanto escrevem. Vários autores vêm pesquisando as questões da leitura e de trabalhos de poesias em sala de aula como Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (2014) e investigam as dificuldades que os alunos possuem de interpretar estes textos, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia. A proposta do ateliê literário vem de encontro a essas perspectivas de retorno da poesia para a sala de aula no sentido de reconstruir aquilo que está se perdendo a cada dia: a sensibilidade criativa, o gosto pela leitura e escrita, a audição poética. Para Afonso Romano de Sant'Anna: "A poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada.". Cabe a nós, educadores, plantar, cuidar e fazer esse cultivo gerar bons frutos.

Palavras-chave:
Poesia. Educador. Autores. Ateliê literário. Leitura e escrita.

ABSTRACT

The work with poetry in the classroom is neither new nor contemporary, it has been happening since the dawn of education and in general, has the purpose of promoting the formation of thinkers, the purpose of educating emotion and expanding and developing intelligence. In ancient times poetry was used as entertainment, ritual, philosophy. Poets were said to be wise people. Over time poetry has been set aside and an overload of content has taken hold of Portuguese language classes and literature in

schools. The aim of working poetry in class is to stimulate orality, creativity and reflection about what involves the life of each student, from a personal and social point of view. In addition, the educator can work on poetry writing, leaving students free to write about topics that interest them so that their inner yearnings are portrayed as they write. Several authors have been researching the issues of reading and poetry works in the classroom, such as Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (2014) and investigating the difficulties that students have in interpreting these texts. not only for their lack of prior knowledge, but also for their poor contact with poetry. The proposal of the literary studio meets these perspectives of the return of poetry to the classroom in order to reconstruct what is being lost every day: the creative sensibility, the taste for reading and writing, the poetic hearing. To Alfonso Romano de Sant'Anna: "Poetry sensitizes any human being. It is the speech of the soul, of feeling. And it needs to be cultivated.". It is up to us educators to plant, care for and make this cultivation bear good fruit.

Keywords:
Poetry. Educator. Authors Literary workshop. Reading and writing.

1. Introdução

A poesia está presente no dia a dia de todas as pessoas, seja na música, nas mensagens compartilhadas por redes sociais ou aplicativos, em filmes, novelas, enfim, ela nos cerca e essa linguagem, a poética, é cada vez mais necessária à vivência humana por ser uma das mais representativas formas de arte. O preconceito que chega a todas as esferas da vida social, inclusive à escola, nutre no professor certo desinteresse em ocupar suas aulas com a leitura de textos poéticos, seja pela falta de conhecimento a respeito da literatura, seja pela quantidade imensa de conteúdos voltados às normas da língua culta que os referenciais de ensino apresentam e que acabam por utilizar todo o tempo das aulas com o trabalho com regras ou leituras que, depois de discutidas, são utilizadas para se ensinar gramática. Isso finda na desmotivação do aluno em ler bons livros ou poemas, pois ele se engessou na maneira como a escola trabalha: leitura e fichamento, leitura e análise textual, nunca a leitura pelo prazer, pelo gosto que a boa história e a boa poesia nos trazem.

De forma descontraída e incomum, a poesia em sala de aula assim como a leitura de boas obras literárias estimula a aprendizagem despertando nossas emoções. E estamos vivendo em um período de cultura digital, onde o contato virtual passou a ser mais valorizado que o contato real, por isso é que esse despertar se faz tão necessário e vale dizer que os textos poéticos exigem muitos cuidados quanto à leitura no que diz respeito aos significados das palavras e a pontuação, o que faz com que o aluno exercite mais a sua mente, desenvolvendo e enriquecendo o seu

vocabulário gradativamente. Quanto mais lê, mais ele adentra o mundo das possibilidades, percepções e fantasias da leitura literária, desenvolvendo em si mesmo, múltiplas possibilidades de construção do conhecimento. É importante incentivar as crianças desde cedo a conhecerem este universo poético e apresentar-lhes livros que despertem o prazer à leitura e à escrita.

Os poemas revelam representações, conexões, manifestações das mais variadas formas que encontramos desde tempos remotos e relacionam-se à cultura popular em subgêneros poéticos com ritmo s e rimas, como os acalantos e cantigas que fazem parte do folclore e mostram-nos com prazer e encantamento, o que a poesia oral nos evoca. Quando a mãe nina o filho no colo cantando "boi da cara preta", não é o sentido da letra que desperta o sono, mas a voz da mãe e o aconchego em seu colo que faz o bebê dormir. Simples assim. E é por isso que a poesia nos desperta tantas sensações e sentimentos, pois ela esta conosco desde que o mundo é mundo e trazê-la para o contexto escolar, nas produções poéticas dos alunos, é necessário e faz com que o aprendizado seja muito mais enriquecedor e prazeroso.

O estimulo à leitura não se resume apenas a fazer com que os alunos leiam, mas tornar esse ato um exercício crítico. Um meio para isso é o desenvolvimento de oficinas que proporcionem aos alunos o contato com a literatura. A proposta aqui apresentada trata de uma sequência didática básica de letramento literário proposta por Cosson (2012) com o desenvolvimento de uma oficina chamada "Ateliê Literário" que foi pensada a partir da leitura do livro "Poesia para crianças" de Léo Cunha. O objetivo é levar o aluno a conhecer o texto literário, que se difere dos demais tipos de textos que circundam o universo escolar, que tem características singulares e após esse primeiro momento, levá-los a ouvir, a ler e a produzir literatura. Atualmente, talvez mais do que nunca, é necessário levar literatura às pessoas, derrubar preconceitos, quebrar barreiras e romper a rejeição por parte de alguns pelo trabalho com as obras literárias: textos em prosa ou versos.

2. O texto literário e a escola

O trabalho com o texto literário deve acontecer diariamente na escola. O professor precisa mostrar aos alunos o prazer que a leitura proporciona e todo o conhecimento que ela agrega. É importante que o aluno tenha acesso a todo tipo de texto e entenda as especificidades e funções

de cada um, mas, sobretudo o texto literário, esse deve ser essencial em sua vida.

Para Azevedo (2004),

> É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39)

A leitura de obras literárias na escola tem um papel transformador, pois estabelece um relacionamento entre livro e leitor, e este, a partir dessa relação cria uma postura crítica perante a realidade, já não se submetendo mais aos padrões tradicionais, que primavam pela leitura fluente do texto, por sua análise escrita, por seu fichamento. Ele agora faz parte da obra, interpreta-a a sua maneira, questiona, gosta ou não gosta, pensa sobre ela.

Nesse processo, a escola exerce uma atuação fundamental, pois propicia o encontro adequado entre criança, o jovem ou adulto e o livro. O convívio com o texto, particularmente o texto literário, alarga horizontes, já que nas situações imaginárias propostas pela leitura o leitor tem a oportunidade de estabelecer um intercâmbio onde ele irá viver aquele mundo contido nas páginas do livro. Sob essa ótica, a leitura adquire um caráter formativo, o que difere de uma função estritamente didática, propiciando elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo e do seu próprio ser através da fantasia criada pelo escritor. Nessas fantasias ele encontra respostas para muitas situações pelas quais vive ou gostaria de viver, ele entende os porquês de mistérios que só podem ser compreendidos sob os olhos da literatura.

2.1. A importância do pensamento poético

A poesia tem o poder da transformação: transforma-nos a nós, como seres humanos, nos possibilitando ser mais sensíveis diante do mundo, como disse o poeta Manoel de Barros: “E, aquele que não morou nunca em seus próprios abismos nem andou em promiscuidade com os seus fantasmas não foi marcado. Não será exposto às fraquezas, ao desalento, ao amor, ao poema.”. Só pode ser tocado pela poesia, alguém que se abre para ela. Isso na vida pessoal e também na escola.

Segundo Frantz (2011):

> A poesia convida-nos a viver a fantasia a soltar a imaginação, a sentir a realidade de maneira especial, mágica, a ver e buscar sentidos em tudo que nos rodeia e a expressá-los de forma simbólica, lúdica, criativa, nova, prazerosa... poética. É quando o belo se sobrepõe ao útil. (FRANTZ, 2011, p. 122)

Só será possível uma mudança do tratamento do texto poético na escola se os professores mudarem sua postura enquanto leitores e mediadores de poesia, pois certamente melhor compartilha aquele que conhece e aprecia, aquele que motiva mais pelo exemplo do que pelas palavras. Todo professor precisa ser um leitor, precisa crer no poder transformador da palavra.

Schork, (2009) fala da poesia como um dos caminhos para o desenvolvimento pleno da capacidade linguística da criança, pois através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, ela terá maior sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, já que este tipo de linguagem é uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida. Na infância, a criança vivencia através da poesia e da literatura em geral, situações distintas do mundo real: é fada, princesa, bruxa. Esse mundo imaginário que a poesia evoca é essencial para a construção de seu mundo real. Voltando a Manoel de Barros, ninguém que não se abriu, sofreu, criou, interiorizou o escrito poético pode falar de poesia, pois precisamos ser marcados pelo desejo de produzir literatura.

Os professores devem entender isso e mudar sua prática pedagógica, colocando a poesia no centro de suas aulas de literatura, pois tal atividade é indicada como uma das formas mais eficazes para verificar o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança e do adolescente, do senso estético e de suas competências leitoras e representativas. Nesse sentido, Pinheiro (2002) pontua:

> Interagir com a pessoa é desenvolver plenamente a capacidade linguística da criança e do adolescente, por meio da acessibilidade e familiarização com a linguagem utilizada e o refinamento da sensibilidade para que ela seja compreendida, fazendo uma ponte entre o indivíduo e a vida. (PINHEIRO, 2002, p. 17)

Não há outra maneira de entender literatura, poesia, que lendo e deixando a leitura agir em nós: vamos amar, odiar, mas certamente sentiremos algo, pois a literatura tem esse poder, de despertar em nós sentimentos, sejam eles quais forem e isso é importantíssimo para nosso crescimento intelectual, para que descubramos que exercemos uma função

quando lemos e que a leitura também tem um papel sobre nós: tornar-nos críticos e fazer com que consigamos interagir com a obra indo até o mundo imaginário que ela evoca ou trazendo-a para o mundo real, ao qual pertencemos.

Micheletti (2002) afirma que as atividades relacionadas à leitura de poemas são esquecidas ou deixadas em segundo plano na escola, principalmente no ensino fundamental, mas, sobretudo no ensino médio, pois para muitos professores e alunos este gênero textual é considerado de difícil interpretação. Os professores, ainda presos à didática histórica, procuram fazer o aluno entender "o que o autor quis dizer" e não o que o aluno entendeu daquela leitura, de que forma ela lhe marcou, quais associações podem ser feitas a partir dela... Micheletti elenca algumas causas que contribuem para essa questão e que precisam ser repensadas, entre elas, a maneira como o poema é tratado nos livros didáticos, sempre com o intuito de trabalhar conteúdos da norma culta, retirando termos, conjugando verbos, classificando, nominando, enfim, destruindo o texto poético, arrasando a poesia.

Para a autora (2002), mais do que entendida, a poesia deve ser sentida:

> O texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla envolvendo desde as questões existenciais até o posicionamento do leitor em seu contexto social. (MICHELETTI, 2002, p. 22-3)

O texto poético desperta em nós sentimentos únicos. Somos tocados pela poesia e ela interage em nós em nossas vivências, sentimentos, medos, sonhos, enfim, em nossas vidas. Confirmação precisa disso é a emoção que sentimos, por exemplo, ao ouvir uma boa declamação poética. Há autores, como Manoel de Barros, que mostram como a simplicidade da vida é grandiosa, espetacular, basta que coloquemos olhos, ouvido e coração ao sentir poético. Há poetas como Cecília Meireles que falam de silêncio e de solidão e percebemos como são "palpáveis" esses dois substantivos e por aí vão milhares de autores e autoras maravilhosas que nos apresentam a literatura, basta abrir um livro para conhecê-los e nos maravilhar com eles.

3. Ateliê Literário

O Ateliê Literário nasceu da leitura do livro "Poesia para crian-

ças", de Léo Cunha. Na obra, a nomenclatura surge e muitas tarefas que seriam direcionadas ao trabalho com a poesia feita para crianças são sugeridas. As idéias nos chamaram a atenção e nós a adaptamos ao trabalho com adolescentes, de turmas que lecionamos no 8°ano do ensino fundamental e no 3° ano do ensino médio. A sequência didática elaborada baseou-se em Cosson (2012): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Realizamos um trabalho de apropriação do texto literário e em algumas aulas, mostramos aos alunos a diferença do texto literário dos demais textos que circundam a escola, das suas especificidades e particularidades, do uso da palavra que não tem fim, não tem limite, que pode tudo no sentido da construção de emoções escritas. Lemos muitos poemas, de diversos autores como Manoel de barros, Cecília Meireles, Clarice Lispector. Conversamos sobre eles, autores e obras, sobre o que entendiam do texto e sobre qual conversa tiveram com os poemas. Marcamos um dia, específico para a realização do ateliê. Convidamos o poeta * Ruberval Cunha. Nesse momento, com músicas orquestradas ao fundo, o poeta declamou inúmeros poemas e falou de poesia. A emoção foi grande e houve choro e risos, ou seja, houve, no sentido mais profundo da palavra, poesia.

Os alunos foram convidados a traduzir suas emoções em uma palavra, escrevendo numa pequena tarja de papel e a pregar o papel na "árvore dos sonhos". Ganharam bexigas brancas que, vazias, simbolizavam o que sabiam de poesia e conforme foram enchendo-as de ar, simbolizando os sentimentos, as emoções, as palavras, os autores, os poemas, enfim, novas possibilidades que se abriram e chegaram até eles com esse trabalho do texto literário e com o estouro das bexigas, simbolicamente, o processo criativo nasceu em cada um.

Foram convidados a escrever poesias e o material recolhido foi indiscutivelmente, maravilhoso. Falaram de amor, alegrias, família, amigos, dor, morte, pensamentos suicidas, violências, tristeza, enfim, tudo o que circunda a vida de todos nós, mas principalmente, a vida dos adolescentes. Seus sentimentos transformaram-se em palavras. Em lindas palavras, em lindas poesias.

Por fim, o poeta Ruberval Cunha[92], que também é repentista, fez

[92] https://www.recantodasletras.com.br/autores/ruberval.

uma atividade criando um "repente" de palavras ditas pelos alunos. Eles amaram. Perceberam que poesia, que literatura, pode ser também divertida e despretensiosa. Deixamos aqui nossas impressões a todos os professores que querem saber como fazer e saber se vale a pena, se assim motivarão seus alunos a gostar de poesia: sim, vale a pena! Haverá alguns que talvez não sejam tocados, mas haverá muitos outros pelos quais o trabalho compensará o esforço.

Acreditamos na literatura como construtora de uma sociedade mais justa, acreditamos também que somos nós, professores, que forneceremos aos alunos os caminhos para encontrá-la e parafraseando Cecília Meireles, se num instante nascemos e noutro, morremos, um instante é o bastante pra vida inteira e para viver a poesia.

4. Considerações finais

O trabalho com a poesia em sala de aula é gratificante, pois evoca nos alunos os sentimentos mais íntimos, o desejo de se expressar, de falar de si, do seu mundo, de suas vivências e, utilizando o eu poético, através desse trabalho, muitas vezes, passamos a conhecer e a entender o que está havendo com aquele aluno e também, por vezes, a partir de seus escritos, somos capazes de oferecer ajuda, seja simplesmente ouvindo ou também trocando idéias, experiências de vida e isso pode ser importantíssimo para sua existência, assim como para nossa própria.

Realizar o ateliê literário mostrou-nos que o trabalho com a poesia não precisa de muita coisa para acontecer: é necessário o empenho do professor, a seleção de bons textos, assim como para qualquer outra atividade, roteiro bem definido, um bom planejamento e a ação, que precisa de um espaço, de um cenário, de convidados que possam abrilhantar o momento para torná-lo mais marcante e a atividade mesmo, de escuta poética, de produção.

A partir do ateliê, ficou muito mais fácil trabalhar a poesia em sala de aula, pois os alunos estavam ambientados com ela: conheceram o texto literário e todas as suas singularidades, leram excelentes poetas – vida e obra –, produziram, ilustraram, criaram. Puderam interagir com a poesia, sabendo que o que vale é aquilo que entenderam do poema, que sentiram da poesia e não mais "o que o poeta quis dizer", como anteriormente lhes era exigido de um texto poético, literário. O que vale é a empatia do texto e do leitor, talvez essa seja a melhor e maior motivação pa-

ra que eles, os alunos, continuem lendo e continuem produzindo e assim façam com que nossa missão, enquanto educadores tenha êxito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Ricardo. Formação de Leitores e Razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata J. (Org). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

COSSON, R. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Léo. *Poesia para crianças – conceitos, tendências e práticas*. São Paulo: Positivo, 2014.

FRANTZ, M. H. Z. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e construção do real*: o lugar da poesia e da ficção. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia da sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

SCHORK, Silvana. Poesia viva na escola. In: *17 º Congresso de leitura do Brasil*.Campinas-SP: ALB UNICAMP, 2009.

Sites:

https://www.maioresemelhores.com/melhores-poemas-cecilia-meireles. Acesso em 21 de agosto de 2019.

http://musicapoesiabrasileira.blogspot.com/2014/11/poemas-de-manoel-de-barros.html. Acesso em 23 de novembro de 2019.

https://www.recantodasletras.com.br/autores/ruberval.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DOS TUTORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Aline Peixoto Dias Vilaça (UENF)
alinepeixotosf@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com
Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos1@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Jackeline Barcelos Correa (UENF)
jack.barcelos1@hotmail.com
Juliete Maganha Silva (UENF)
ju.ms22@hotmail.com

RESUMO

Avaliar o aprendizado do aluno durante as aulas não é uma tarefa fácil, isso porque a avaliação não se restringe a aplicação de notas em teste ou provas. Para o professor a complexidade da avaliação está relacionada no que diz respeito ao aproveitamento escolar, na capacidade do aluno alcançar os objetivos propostos nas aulas e consequentemente avançar nos estudos futuros. A dificuldade aumenta ainda mais quando não se tem contato direto com esse aluno, como é o caso das avaliações nos cursos EaD. Sendo assim, o objetivo deste artigo é investigar a compreensão dos tutores CEDERJ a respeito da avaliação como parte do processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de licenciaturas. Para a execução do trabalho primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico para uma melhor compreensão da modalidade de ensino EaD e a importância da avaliação no processo de aprendizagem, tendo o respaldo de autores como Bizarria *et al*. (2016), Passos (2018) e Luckesi (2011). A segunda parte da pesquisa consistiu na elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado com a finalidade de alcançar o objetivo da pesquisa. Contatou-se que os tutores EaD compreendem a importância da avaliação no processo ensino–aprendizagem. Além disso verificou-se que o fato da modalidade ser EaD torna-se para alguns tutores um fator desfavorável no processo avaliativo. Logo, o processo avaliativo nos cursos EaD precisa de uma atenção maior já que, além de verificar se os alunos estão conseguindo acompanhar os objetivos propostos, é preciso compreender se os mesmos estão tornando-se autônomos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave:
CEDERJ. Avaliação da aprendizagem. Educação a distância.

ABSTRACT

Assessing student learning during class is not an easy task, because assessment is

not restricted to applying test marks or tests. For the teacher, the complexity of the assessment is related with respect to school achievement, the ability of the student to achieve the objectives proposed in class and consequently advance in future studies. The difficulty increases even more when there is no direct contact with this student, as is the case with assessments in distance education courses. Thus, the aim of this paper is to investigate the understanding of CEDERJ tutors regarding assessment as part of the learning process of undergraduate students. To perform the work, a bibliographic survey was first carried out to better understand the teaching modality and the importance of evaluation in the learning process, supported by authors such as Bizarria *et al*. (2016), Steps (2018) and Luckesi (2011). The second part of the research consisted in the elaboration and application of a semi-structured questionnaire in order to reach the research objective. It was found that distance learning tutors understand the importance of assessment in the teaching-learning process. In addition it was found that the fact that the modality is distance education becomes for some tutors an unfavorable factor in the evaluation process. Therefore, the evaluation process in distance education courses needs more attention since, besides checking if students are able to follow the proposed objectives, it is necessary to understand if they are becoming autonomous in the learning process.

Keywords:
CEDERJ. Distance education. Learning assessment.

1. Introdução

Quando se fala em educação a distância (EaD) é preciso ter em mente que trata-se da modalidade de ensino onde docentes e discentes encontram-se separados tanto em relação ao ambiente quanto ao tempo.

Como forma de verificar o aprendizado dos alunos, como em qualquer outra modalidade de ensino, é preciso a realização da avaliação da aprendizagem. E é nesse momento que começa a surgir a problemática, pois avaliar não consiste apenas na aplicação de notas, é uma atividade constante, que como é exposto pela LDB deve visar a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Avaliar a aprendizagem do aluno no EaD é algo mais complexo, já que visa não apenas averiguar se os objetivos referente aos conteúdos ministrados foram alcançados, mas também busca desenvolver competências cognitivas, levando o discente a ser autodidata, onde ele deve construir seu conhecimento de forma mais independente. A avaliação deve configura-se de forma contínua e processual, e nesse âmbito cabe ao tutor responsável fazer observações e avaliações contínuas e processuais e não apenas através de provas e testes. Como ferramentas de avaliação nessa modalidade de ensino pode-se usar chats, fórum, atividades escritas presenciais sem consulta, diário entre outras.

Autores como Bizarria et al. (2016), Mozzaquatro e Medina (2008), Archer *et al*. (2014) vêm discutindo sobre a atuação dos tutores presenciais e a distância no que diz respeito ao seu papel como mediador entre o aluno e o conhecimento. Com a expansão do ensino EaD esse profissional vem ganhando espaço no mercado de trabalho, assim, faz-se necessário que o mesmo tenha um profundo entendimento da importância da avaliação como atividade indispensável para o aprendizado significativo do aluno.

Nesse sentido a situação problema que orienta a pesquisa tem relação com os seguintes itens: a dificuldade do tutor em avaliar o aluno no ensino EaD, a compreensão do tutor sobre a avaliação como processo indispensável na aprendizagem do aluno e as ferramentas utilizadas. Acreditamos que a distância e a falta de uma interação presencial contínua com os alunos pode dificultar a avaliação por parte dos tutores. A pesquisa justifica-se pelo fato da avaliação aprendizagem não ser apenas a aplicação de notas para "medir" o quanto o aluno sabe, o ato de avaliar é um mecanismo que possibilita diagnosticar a situação em que o aluno encontra-se buscando seu avanço e crescimento no meio acadêmico. Para que isso aconteça, é preciso que o responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno saiba o papel da avaliação nesse contexto.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar, através da aplicação de questionários semi estruturados, a percepção dos tutores do consórcio CEDERJ a respeito da avaliação como parte do processo de aprendizagem dos alunos dos cursos de licenciaturas.

No intuito de alcançar os objetivos aqui propostos, o trabalho divide em três etapas. Primeiro pesquisa bibliográfica, como base nos estudos de autores como Luckesi (1996), Sant'Anna (2001), Bielschowsky (2017) entre outros, para melhor compreensão e aprofundamento do assunto. A segunda etapa consistiu na construção de um questionário, através do Formulário *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas destinadas aos tutores que atuam no consórcio CEDERJ a respeito de suas compreensões sobre a avaliação como instrumento do processo de aprendizagem. A terceira etapa foi o momento de coleta de dados e por fim análise com a finalidade de alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa.

2. Consórcio CEDERJ

O consórcio CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro foi construído no período compreendido entre 1999 a 2000 através da iniciativa do governo do estado do Rio de Janeiro juntamente com as universidades públicas estaduais e federais. O consórcio CEDERJ foi construído tendo como inspiração os ideias de Darcy Ribeiro, "que pretendia construir a Universidade Aberta do Brasil mediante a união de várias universidades federais brasileiras, plano que não se concretizou à época". O consórcio teve a colaboração do Wanderley de Souza, que já tinha participado da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LBD juntamente como o Darcy Ribeiro (BIELSCHOWSKY, 2017, p. 9). Assumpção *et al*. (2018, p. 446) afirmam que "a ideia de um consórcio no Rio de Janeiro, que oferecesse oportunidades de ensino no interior do estado, começou a ser posta em prática por Wanderley de Souza," em 1998, quando o mesmo convidou as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro para formarem uma universidade a distância destinada a levar formação em nível superior para as cidades do interior do estado. Bielschowsky (2017, p. 9) explica que:

> O professor Wanderley de Souza resolveu transpor a ideia de um consórcio de universidades públicas do projeto Universidade Aberta do Brasil para o âmbito de um consórcio de universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, colocando esse plano adiante quando assumiu a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. (BIELSCHOWSKY, 2017, p. 9)

A organização do consórcio CEDERJ ocorre da seguinte forma:

> O Cederj é um consórcio formado por universidades públicas do estado do Rio de Janeiro em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro e o Sistema Universidade Aberta do Brasil, por intermédio da Fundação Cecierj, com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial, para todo o estado. (ASSUMPÇÃO et al., 2018, p. 446)

O CEDERJ é constituído pelas seguintes instituições de ensino superior: UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Cefet-RJ-Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, IFF-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UFF – Universidade Federal Fluminense, UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro e Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) (ASSUMPÇÃO *et al*., 2018).

Cassiano *et al*. (2016, p. 83) afirmam que o objetivo do consórcio foi expandir o acesso ao ensino superior público, principalmente em municípios que não possuíam universidades públicas. A modalidade EaD foi escolhida para disseminar as ações das universidades públicas que compõem o consórcio, visto que cinco delas encontram-se na região metropolitana do estado. O CEDERJ oferece cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, distribuídos em 33 polos ofertando ensino através de "um modelo semipresencial de educação a distância", isso porque nos primeiros semestres dos cursos os alunos possuem um encontro presencial por disciplina toda semana. As tutorias (nome dado ao encontros presenciais), não são obrigatórios, mais são muito importante para dar apoio ao aluno, visto que são oriundos de cursos presenciais e "tem uma atitude passiva e necessita, na educação a distância, tornar-se o elemento ativo, que busca a aprendizagem (CASSIANO *et al*., 2016, p. 86).

3. A avaliação e suas funções

Avaliar é algo necessário e intrínseco aos modelos educacionais. Porém, não basta utilizar esse componente do processo de ensino apenas como um fim em si mesmo. É necessário um processo formado por procedimentos estratégicos a fim de alcançar resultados satisfatórios. O que move essa busca é a motivação para transpor a concepção tradicional de avaliação, centrada apenas na obtenção de um produto final, e voltar-se para a avaliação crítica que valoriza todo o processo.

O ato de avaliar a aprendizagem não se encerra no fato de medir o nível de conhecimento adquirido pelo aluno classificando-o apenas, isto é, examinar o conhecimento desse estudante se prendendo ao que foi aprendido em detrimento do que não foi alcançado. De acordo com Luckesi (2011, p. 62), "o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária".

Para o autor, a tomada de decisões é para a avaliação uma fundamental função de diagnóstico, um momento de diálogo entre a situação da aprendizagem do aluno com os objetivos a serem alcançados, isto é, a aquisição de novos conhecimentos, ao desenvolvimento de sua autonomia e de suas competências. Como define Sant'Anna (2001),

> [...] avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conheci-

> mento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA (2001, p. 29-30)

A avaliação educacional pode ser classificada em diferentes modalidades, tornando mais objetiva a compreensão de suas utilidades e funções. Bloom (1983) e outros autores classificam o processo ensino-aprendizagem de acordo com suas funções, que seriam a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica trata-se de uma avaliação inicial de onde é observada a bagagem de conhecimento trazida pelo aluno, ou seja, seu conhecimento prévio. Serve para mostrar qual é a situação de onde o ensino irá partir, permitindo averiguar se é possível, para o professor, avançar em seu planejamento, direcionando para o melhor caminho a ser seguido. Para San'anna (2001, p. 33), "[...] é uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas".

A avaliação formativa é realizada no decorrer do processo ensino-aprendizagem, para verificar sua situação em relação ao que é buscado. Para Sant'Anna, essa avaliação

> [...] tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar *feedback* de ação (leitura, explicações, exercícios). (SANT'ANNA, 2001, p. 34)

Por isso, esta forma de avaliação contribui para corrigir possíveis falhas ainda durante o desenvolvimento do aluno, sendo possível rever e reformular algumas estratégias para sanar as dificuldades a tempo de comprometer a qualidade final do resultado que foi proposto.

A avaliação somativa "é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período" (BLOOM *et al*., 1983, p. 100). Ou seja, este tipo de avaliação de caráter classificatório, acontece normalmente em final de um processo de aprendizagem, seja ele o final de uma disciplina ou de um curso, por exemplo.

Luckesi (2011), questiona este tipo de avaliação acreditando que não contribuem para o avanço e para a qualidade da aprendizagem.

> Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumen-

> to estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. [...] A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. (LUCKESI, 2011, p. 82)

Assim, entendemos que a avaliação vai muito além de simplesmente atribuir notas e classificar. Assim sendo, para cada momento do processo avaliativo será utilizado um tipo de avaliação que possui uma função específica, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

De modo geral, ao se prender ao simples cumprimento de exigências do sistema de ensino que professores fazem se perder o sentido construtivo do porquê se avaliar.

> A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2014, p. 24)

Avaliar vai além de registrar resultados periodicamente, é dinamizar o conhecimento. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um ato de entrega no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, ou seja, ao se avaliar deve se buscar uma interação entre alunos e professores no intuito de atingir os objetivos propostos.

Ambos os envolvidos, professores e alunos, ganham ao se usar a prática de avaliação para o seu verdadeiro objetivo, o de investigação. Além dos resultados positivos, os erros se mostram como importantes pontos de partida para estimular as inquietações tão importantes ao impulsionar a busca incessante pelo conhecimento. Hoffmann (2003) aponta alguns princípios coerentes à prática de avaliar:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar sua ideias;
- oportunizar discussões entre os alunos partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;

- ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (HOFFMANN (2003, p. 56)

Mostra-se de fundamental importância que ao se avaliar tenha consciência que este é um ato político, mesmo que não seja essa a pretensão (HOFFMANN, 2014). O olhar do professor precisará abranger toda diversidade, provocando os aprendizes a prosseguir sempre. Trata-se, portanto, de um compromisso que vai muito além de aspectos técnicos e metodológicos, é um compromisso que envolve comprometimento, tanto por parte de quem avalia, como também por quem é avaliado.

4. Avaliação nos cursos EaD

Mozzaquatro e Medina (2008, p. 1) explicam que o avanço da educação a distância facilitou a expansão e a popularização do "acesso à educação em diferentes níveis e formas de interação e aprendizagens", tendo como mediador desse processo os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Mesmo as novas tecnologias favorecendo o aprendizado e a disseminação de conhecimentos é preciso uma organização e um planejamento em seu uso, visto que feito de forma inadequada gera no usuário desorientação e pode até mesmo desmotivá-lo.

Avaliar a aprendizagem do aluno na modalidade EaD, de acordo com Archer *et al*. (2014, p. 1908) acontece de três modos: realização de uma prova com "presença do professor ou pessoa autorizada para aplicá-la, em hora e data determinadas", aplicação de atividades *on-line* e avaliação contínua onde "as atividades, comentários postados, participações em grupos de discussão, em *chats* e mensagens são enviados continuamente". Mozzaquatro e Medina (2008, p. 3) completam que os instrumentos de avaliação são de suma importância, já que possibilitam "*feedback* ao desenvolvedor e ao formador sobre os aspectos de usabilidade, ergonomia, confiabilidade, acessibilidade e interação e aspectos pedagógicos".

O tutor, tem papel fundamental no desempenho do aluno "à medida que a tutoria exerce suporte à construção do conhecimento, por meio da interatividade, facilitando a condução dos obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem" (BIZARRIA *et al*., 2016, p. 929). Além disso, diversos autores (MOZZAQUATRO; MEDINA, 2008; BIZARRIA *et*

al., 2016; HATTGE *et al*. 2014) relatam que o *feedback* é uma ferramenta indispensável no processo de avaliação no ensino EaD.

Hattge *et al*. (2014, p. 3) declaram que o *feedback* inclusive permite ao tutor investigar "seu alunado a se fortalecer, demonstrando pontos positivos e a melhorar" além de permitir a esse profissional buscar meios que motivem o discente e a sentir-se elemento do do ensino–aprendizagem e consequentemente impedir a evasão dos estudantes dos cursos.

5. Metodologia

A abordagem empregada na pesquisa caracteriza-se como qualitativa, como descreve Gerhardat e Silveira (2009) esse tipo de pesquisa não preocupa-se com quantidades numéricas mais sim em aprofundar-se, compreender um determinado fenômeno. Kauark et al.(2010, p. 26) explicam que "o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave". Além disso essa difere da abordagem da quantitativa, já que não faz uso de estatística como ponto central da análise de uma situação, dessa forma, sua função não é medir ou enumerar unidades. Os dados obtidos são puramente descritivos, evidenciando "o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada". Ao analisar o material coletado, não existe preocupação em comprovar as hipóteses estabelecidas no início do trabalho, "porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dado".

A escolha dessa abordagem justifica-se pelo fato de que a finalidade da pesquisa é a compreensão do processo de avaliar, busca-se explicar como os tutores compreendem esse processo e para encontrar essas resposta elegeu-se essa abordagem, pois como descrevem Gerhardat e Silveira (2009, p. 32) sua função é "descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno".

Quanto o procedimento escolhido foi o estudo de caso, já que sua vantagem se dá pelo fato de sua aplicabilidade em situações envolvendo pesquisas humanas e situações de contextos atuais (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Além disso, permite uma análise mais aprofundada da situação ou fenômeno, isso porque segundo Fonseca (2002, p. 33) "um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma

pessoa, ou uma unidade social".

Para o desenvolvimento da pesquisa, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 48) "é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza" tomou-se como base três etapas descritas pelos por autores: Preparação da pesquisa; trabalho de campo (coleta de dados); análise e interpretação dos dados.

A primeira etapa, **preparação da pesquisa**, é o momento que permite ao pesquisador construir um plano inicial, vai desenvolvendo-se de acordo com o aprofundamento do tema através de leituras. Para isso realizou-se a seleção e definição do que seria investigado. Para melhor compreensão do assunto, nessa etapa foi realizado levantamento bibliográfico de assuntos ligados à temática, como pode ser visto nos tópicos descritos acima. Ainda nessa etapa, após o aprofundamento do tema, usando o formulário Google Forms foi preparado um questionário que abordava questões relativas a avaliação no ensino EaD.

O instrumento escolhido para o realizar a pesquisa de campos foi o questionário semi estruturado, ou seja com perguntas abertas e fechadas. Também não suscitou dos entrevistados nomes ou disciplinas que atuavam, com a finalidade de manter o anonimato e assim evitar desvios de respostas. Esse instrumento foi escolhido observando suas vantagens como dispostas por Marconi e Lakatos (2003):

• Menor risco de desvio das respostas, já que não há influência do pesquisador durante o preenchimento do questionário.

• Flexibilidade de tempo, visto que o questionário foi enviado por email e os tutores poderiam responder no horário que lhe fosse mais conveniente.

• O anonimato permite mais veracidade das respostas emitidas.

A segunda etapa foi o trabalho de campo**,** é nesse momento que os dados começaram a ser obtidos pelos pesquisadores. Para isso, foi enviado para os tutores do CEDERJ, por email, um link onde os mesmos podiam acessar o questionário e responder as perguntas propostas.

A fase de análise e interpretação dos dados**,** foi realizada com a finalidade de "atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa" (PRODANOV; FREITAS, 2013,

p. 113). Essa etapa é descrita na seção seguinte.

6. Resultados e discussão

Vimos que avaliar não é uma atividade fácil, já que não consiste em apenas aplica notas as atividades realizadas pelos alunos. É preciso ir além, realizar avaliações diagnósticas para verificar o nível de conhecimento que o aluno possui sobre determinado assunto. Durante o processo de ensino aprendizagem ainda faz-se necessário o uso da avaliação formativa para que o professor possa saber se realmente o aluno está alcançando os objetivos propostos. Buscamos verificar a compreensão dos tutores CEDERJ a respeito do processo avaliativo como parte do processo de ensino aprendizagem. A avaliação tem um papel reflexivo, na medida em que, nos procedimentos de avaliação e no processo de avaliação amplamente considerado, tem-se a possibilidade de estar retornando ao que vem sendo realizado.

Na fase de análise e interpretação dos dados, verificamos os questionários respondidos por 38 tutores EaD, atuantes em diferentes cursos do consórcio CEDERJ.

Sendo assim, a primeira pergunta do questionário foi a seguinte: "Qual a sua compreensão a respeito da avaliação enquanto parte integrante do processo ensino–aprendizagem?"

Pudemos perceber que todos os tutores consideram a avaliação parte importante do processo de ensino–aprendizagem, consistindo em um instrumento indispensável, como pode ser visto nas respostas apresentadas por alguns dos entrevistados no quadro 1.

Quadro 1: Compreensão dos tutores EaD a respeito da avaliação no processo ensino–aprendizagem.

Tutor 1- "A avaliação é essencial para acompanhar o desenvolvimento do aluno. No entanto, a forma como tem sido feita pode mascarar a real aprendizagem por parte do educando. Usar atividades diversificadas ao longo de todo o semestre seria um dos caminhos eficazes para perceber a evolução do aluno e possibilitar que aqueles com diferentes capacidades consigam desenvolver seu raciocínio."
Tutor 2- "Compreendo a avaliação como ferramenta de construção do conhecimento, uma vez que se torna possível analisar as possíveis falhas nesse processo de aprendizagem."
Tutor 3- "Acredito que a avaliação seja uma das partes mais difíceis e importantes no processo de ensino e aprendizagem. É através das avaliações que conhecemos melhor o estudante, sua forma de se expressar, percebemos quais assuntos precisam ser revistos, aspectos já entendidos por eles, etc. Não há como verificar a eficiência de um processo de ensino e aprendizagem sem que diferentes instrumentos avaliativos o testem."
Tutor 4- "A avaliação é importantíssima para o acompanhamento do aluno a distância. Como não temos o contato direto com a maioria dos alunos, a avaliação torna-se um meio de acompanhar esse aluno. Outra coisa importante é a diversificação das atividades, que podem ser a distância e a forma presencial. A participação em fóruns também é importante para o desenvolvimento e poder de argumentação dos alunos."

Fonte: dados da pesquisa.

Entender a avaliação no contexto educativo é fundamental para o educador, de acordo com Ferreira (2012, p. 4), é por meio desse instrumento que pode ser diagnosticado o nível de aprendizado dos estudantes e a partir disso o professor poderá repensar sua prática com a finalidade de fortalecer o aprendizado significativo do estudante.

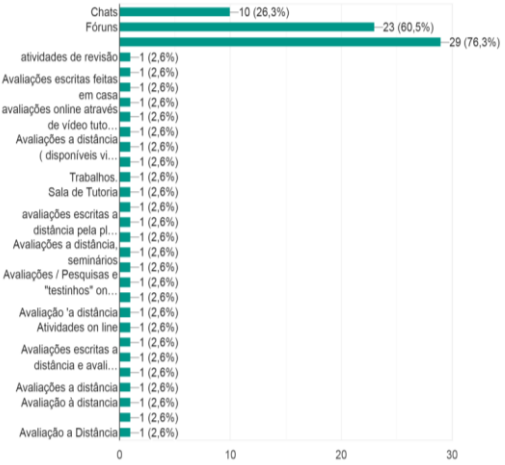
Silva Filho *et al*. (2012) explicam que durante o processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno tenha um aprendizado eficaz e significativo é preciso que quem ensina possua uma prática pedagógica reflexiva, dessa forma poderá identificar possíveis falhas no aprendizado do aluno e esse reconhecimento se dá através da avaliação.

Freitas (2016, p. 1) completa que o ato de ensinar não deve ser compreendida como uma atividade mecânica, sem "reajustes constantes", as metodologias usadas e avaliação devem está sempre se ajustando de modo a possibilitar que o aluno realmente consiga aprender. Sendo as-

sim, o educador deve ter o entendimento do seu papel como mediador.

A pergunta seguinte buscou identificar quais os métodos eram utilizados para o processo avaliativo (quadro 2).

Quadro 2: Instrumentos usados para avaliação dos alunos CEDERJ.



A pergunta deu a liberdade dos entrevistados escolherem mais

de uma opção de resposta, dessa forma obteve-se esses resultados. Dentre as respostas, destacaram-se o uso de chats (10 entrevistados) , fóruns (26 entrevistados) e avaliações escritas presenciais (29 entrevistados). Com a opção de citar outra opção, a avaliação a distância também foi citada por cerca de 11 entrevistados como ferramenta utilizada para avaliar os alunos.

Assim como Silva *et al*. (2017) afirmam, também pudemos constatar que, os fóruns e chats são instrumentos muito comuns na modalidade de ensino EaD. Entretanto, David *et al*. (2007) faz uma crítica às ferramentas avaliativas no âmbito CEDERJ, pois elas são sempre pré-estabelecidas, cuja finalidade na maioria das vezes é apenas verificadora e classificatória.

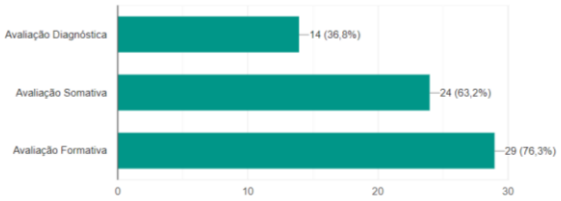
Alguns autores alertam para uma insuficiência avaliativa no âmbito EaD. Castro Filho e Motta (2018, p. 532), afirmam que existe uma carência de atividades diversificadas voltadas para a avaliação dos alunos

no EaD. Os autores descrevem que a avaliação nessa modalidade "deve ser realizado de forma não linear, crítico-reflexiva, utilizando critérios quantitativos e qualitativos de acordo com os objetivos a serem identificados".

Também buscou-se investigar quais tipos de avaliações eram realizadas pelos tutores.

Gráfico 1: Tipos de avaliações realizadas pelos tutores EaD.

Quais avaliações estão presentes na disciplina que atua?



Fonte: dados da pesquisa.

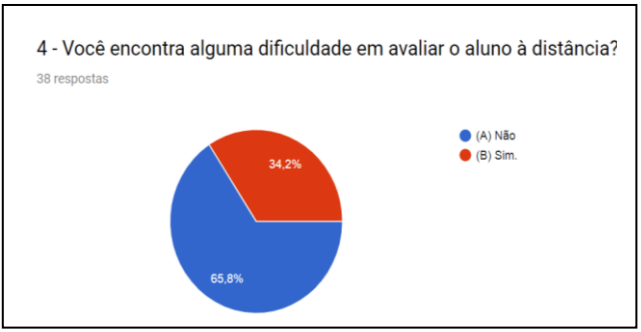
Os dados obtidos mostram que a avaliação diagnóstica não é muito comum nas disciplinas do CEDERJ. Em nossa pesquisa apenas 14 entrevistados afirmaram que esse tipo de avaliação está presente em suas disciplinas. Todavia, para Pinheiro e Rebouças (2018, p. 7) é importante que aconteça a avaliação diagnóstica, pois os dados obtidos por ela possibilita ao professor pensar nas atividades seguintes "ações que serão realizadas no processo de nivelamento". Ou seja, é através dela que os professores irão traçar as melhores estratégias para alcançar seus objetivos. Como afirma Luckesi (2003, p. 82) "a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista" (LUCKESI 2003, p. 82). A carência desse tipo de avaliação pode ser prejudicial ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Sua aplicação é feita de maneira estratégica justamente para prevenir futuros prejuízos. Pois como afirma Santos e Varela (2007, p. 4), esse tipo de avaliação deve acontecer "início de cada ciclo de estudos", pois caso não seja realizada, poderá comprometer a trajetória de aprendizado do educando.

A respeito da avaliação somativa, 24 entrevistados afirmaram que

esse tipo de avaliação está presente em suas disciplinas e 29 entrevistados afirmaram a avaliação formativa. A avaliação formativa, portanto, se mostrou como a mais presente. Reconhece-se a importância desse tipo de avaliação, já que é um meio de acompanhar o desenvolvimento do aluno durante sua trajetória acadêmica. Desse modo é relevante obter dados que apontem sua presença no ensino EaD, visto que sua utilização contribui de forma essencial para a obtenção de bons resultados.

Por fim, foi perguntado aos entrevistados se eles apresentavam alguma dificuldade em avaliar os alunos na modalidade EaD, e 13 dos 38 entrevistados afirmaram que sim, sentiam dificuldades em avaliar os alunos nessa modalidade, como visto no gráfico 2.

Gráfico 2: Respostas dos tutores a respeito do ato de avaliar alunos na modalidade EaD.



Fonte: dados da pesquisa.

Por conseguinte, procurou-se descobrir quais são as dificuldades que esses tutores apresentavam, sendo assim, a última questão foi direcionada apenas aos tutores que afirmaram ter alguma dificuldade no processo avaliativo.

Quadro 3: Respostas dos tutores que afirmam sentir dificuldades em avaliar os alunos na modalidade EaD.

Tutor 1- "Posso avaliar somente a prova escrita realizada no Polo, sem ter qualquer outro contato com as alunas, além de ser quantidade de provas para serem corrigidas em um curto prazo."
Tutor 2- "Como são muitos alunos e não temos avaliação formativa dificilmente a avaliação escrita (em casa ou presencial) é efetiva para toda a gama de alunos. Em geral vemos que muitos apresentam dificuldades de interpretação ou mesmo de vocabulário que poderiam ser detectadas e corretamente solucionadas ou ao menos remediadas com uma aula presencial."
Tutor 3- "A minha maior dificuldade é promover um contato maior com os alunos, tendo em vista que a participação destes nas atividades propostas foram poucas."
Tutor 4- "pontuar as respostas abertas dentre um universo de dificuldade de escrita e leitura, de pequena interpretação e ter que atribuir pontos a uma escrita que ao menos conheço aquele aluno, não sei como ele se expressa oralmente, se é mais claro ou não.... é bem difícil e conflitante."

Fonte: dados da pesquisa.

Costa e Barros (2017) relatam que realmente avaliar é uma atividade complexa, principalmente na EAD. Nessa direção Stelzer et al. (2014) asseguram que o fator distância já é um das características que atrapalham no processo avaliativo. A falta de contato presencial com o aluno impede o educador de saber se realmente o aluno atingiu os objetivos propostos.

7. Considerações finais

A pesquisa alcançou os objetivos inicialmente propostos, ou seja, verificamos que avaliar os alunos no ensino EaD não consiste em um tarefa fácil e um dos impedimentos deste processo é a distância e falta de contato direto entre aluno e professor. Também foi possível identificar as ferramentas que mais são usadas como forma de avaliar os alunos.

Observamos que todos os tutores consideram a avaliação indispensável no processo de ensino aprendizagem, como meio não apenas de reprovar ou aprovar o aluno e sim verificar se os mesmo estão conseguindo atingir os objetivos propostos. Porém, mesmo com esse entendimento, foi visto que é comum nessa modalidade a avaliação somativa, ou

seja, aquela que preocupa-se apenas com a obtenção de notas.

O estudo proposto serve de orientação para os profissionais que estão atuando no ensino EaD, e até os que estão iniciando na área, já que salienta que a avaliação no ensino EaD não deve se restringir em apenas aplicar notas as suas tarefas. É de essencial importância levar em consideração o desenvolvimento e crescimento acadêmico do aluno, que muitas das vezes está acostumado apenas com o ensino presencial. Dessa forma, o estudo também serve para que seja repensada a prática de avaliação no consórcio CEDERJ, pois a avaliação diagnóstica que é indispensável, não é presente em todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ARCHER, A. B.; CRISPIM, A. C.; PEREIRA, G. K.; ÁVILA FILHO, M. A. P.;CRUZ, R. M.; CADORI, A. A. Construção de um sistema de avaliação de um curso de EaD: desafios metodológicos. In: *XI congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 2014, Florianópolis. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128177. pdf> Acesso em: 25 jan. 2019.

ASSUMPÇÃO, G. de S.; CASTRO, A. de C.; CHRISPINO, A. Políticas Públicas em Educação Superior a Distância – Um estudo sobre a experiência do Consórcio Cederj. In: *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, V. 26, n. 99, p. 445-70, 2018.

BIELSCHOWSKY, C. E. Consórcio Cederj: A História da Construção do Projeto. In: *EaD em foco*, V. 7, n. 2, p. 8-27, 2017.

BIZARRIA, F. P. A.; SILVA, M. A.; BARROS, C. A.; SILVA, M. S.; Lima A. O. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: categorias de análise da atividade de tutoria. In: *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, V. 14, n. 2, p. 927-45, 2016.

BLOOM, B. S. *et al*. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

CASSIANO, K. M. l.; LACERDA, F. K. D.; Bielschowsky, C.; MASUDA, M. O E Distribuição espacial dos polos regionais do Cederj: uma análise estatística. In: *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, V. 24, n. 90, p. 82-108, 2016.

CASTRO FILHO, J. A.; MOTTA, L. B. Avaliação em EaD: estudo de

caso do curso de especialização em saúde da pessoa idosa da UnA-SUS/UERJ. In: *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, V. 21, n. 5, p. 531-41, 2018.

COSTA, E. B.; BARROS, A. S. A percepção da avaliação na aprendizagem na modalidade do ensino a distância dos alunos do curso de habilitação de sargentos da PMCE–CHS da AESPCe. In: *InFor*, V. 2, n. 1, p. 289-309, 2017.

FERREIRA, L. P. Avaliação no Ensino a Distância: Possibilidades e Desafios. In: *SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância*, 2012, São Paulo. Disponível em:<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/205-868-2-ED.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2019.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, S. R. P. C. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. In: *VIII Fórum internacional de pedagogia,* 2016, Maranhão. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/ trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID857_29082016143835. pdf> Acesso em: 25 jan. 2019.

GERHARDT, T. E.l; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HATTGE, A. A. G.; RIBAS, C. C. C.; PAULO, A. B. D. A importância do feedback do tutor *on-line* no ensino a distância. In: *ENSAIOS PEDAGÓGICOS Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades – OPET*, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliação*: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Ver., Porto Alegre: Mediação, 1993.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. *Metodologia da Pesquisa*: Um Guia Prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: *Revista EduSer*, n. 2, p. 49-65, 2010.

LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Planejamento e Avaliação na Escola*. Articulação e necessária determinação ideológica. Disponível em: http://www. mario covas.sp.gov.br/pdf/idéias_15_p115-125_c.pdf. Acesso em 28 jul. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

MOZZAQUATRO, P. M.; MEDINA, R. D. Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar. In: *RENOTE*, V. 6, n. 1, 2008.

PINHEIRO, D. P.; REBOUÇAS, J. A. S. M.A importância da avaliação diagnóstica no projeto de nivelamento matemático com discentes do ensino médio integrado. In: *V CONEDU*, 2018, Olinda. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID1179_17092018235053.pdf> Acesso em: 20 fev. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. In: *Revista eletrônica de educação*, p. 1-14, 2007.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?*: Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SILVA, F. R.; CAMPOS, V. C. O ensino a distância ao longo das gerações EAD. N: *Revista Compartilhando Saberes*, n. 4, p. 127-35, 2016.

SILVA, P. C. D.; SHITSUKA, R. ; SHITSUKA, D. M. Mudança na forma de uso da ferramenta chat por tutores e alunos de um curso de pós graduação a distância aumentando a contribuição na aprendizagem: uma pesquisa-ação. In: *Revista Espacios*, V. 38, n. 60, p. 22-31, 2017.

SILVA FILHO, J. A.; FERREIRA. C. S.; MOREIRA, R. M. G.; Silva, S. M. G. Avaliação Educacional: Sua Importância no Processo de Aprendizagem do Aluno. In: *IV Fórum Internacional de pedagogia*, 2012, Campina Grande. Disponível em: <http://editorarealize.com.br /revistas/fiped/trabalhos/f7b399b81548477eec9e94f5cfccffc7_1919. pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

STELZER, J.; GONÇALVES, E. N.; RIZZATTI JÚNIOR, G.; ALVES,

M. A. S.; ALVES, J. R. S. Fórum EAD e o (des)conhecimento da ferramenta pelos atores do processo de ensino e aprendizagem. In: *XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA* – CIGU, 2014, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/ bitstream/handle/123456789/131797/2014-166.pdf?sequence=1>Acesso em: 20 mar. 2019.

DAVID, P. B., SILVA, A. S. R. ; SOUZA, C. F. ; VIANA-JÚNIOR, G. S.; CASTROFILHO, J. A., PEQUENO, M. C.; VENTURA, P. P. B.; MAIA, S. M. (2007). Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância numa Perspectiva Sócio-Interacionista. In: *XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, São Paulo. Anais do XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2007.

AVALIAÇÃO INTERNA DO PNAIC COMO FERRAMENTA DE DIAGNÓSTICO INICIAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Verônica de Oliveira Magalhães (UERR)
vevemagal@yahoo.com.br
Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)
Nilmara_milena@hotmail.com

RESUMO

Discussões sobre o diagnóstico do nível de partida dos alunos são cada vez mais necessárias devido à necessidade de estruturação e sistematização do fazer pedagógico do professor no início do ano letivo. Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica interna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC dos alunos do 2º ano das escolas municipais de Ensino Fundamental I do Estado de Roraima, com exceção a Boa Vista que não aderiu ao PNAIC, a fim de identificar o nível de proficiência dos estudantes em relação às habilidades referentes à aprendizagem em língua portuguesa, mais especificamente à produção textual. Para análise dos dados foram utilizados os registros documentais dos resultados da avaliação diagnóstica apresentados pela Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de Avaliação, destacando a relação entre as tarefas avaliativas do sistema e as práticas pedagógicas no contexto escolar. Os resultados demonstram que a formação continuada permanente de professores é indispensável para a construção de uma educação efetiva e de qualidade, posto que a avaliação diagnóstica das atividades relacionadas à produção textual apontaram para a necessidade de levar os alunos a vivências diversas e efetivas de textos escritos e falados nas mais variadas situações do cotidiano, evidenciando a importância da continuidade de Programas Federais como o PNAIC.

Palavras-chave:
Avaliação. Formação continuada. Prática pedagógica. Produção textual.

RESUMEN

Las discusiones sobre el diagnóstico del nivel de partida de los estudiantes son cada vez más necesarias debido a la necesidad de estructurar y sistematizar la práctica pedagógica del maestro al comienzo del año escolar. En este sentido, este artículo tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica interna del Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada – PNAIC de los estudiantes del segundo año de las escuelas primarias del Estado de Roraima, a excepción de Boa Vista que no se adhirió al PNAIC, para identificar el nivel de competencia de los estudiantes en relación con las habilidades de aprendizaje del idioma portugués, específicamente la producción textual. Para el análisis de datos, utilizamos los registros documentales de los resultados de la evaluación de diagnóstico presentados por el Comité de Coordinación Estatal PNAIC/RR/Evaluación, destacando la relación entre las

tareas de evaluación del sistema y las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. Los resultados muestran que la formación permanente de docentes es indispensable para la construcción de una educación efectiva y de calidad, ya que la evaluación diagnóstica de las actividades relacionadas con la producción textual señaló la necesidad de llevar a los estudiantes a experiencias diversas y efectivas de textos escritos y hablados en las más variadas situaciones de la vida diaria, destacando la importancia de la continuidad de programas federales como PNAIC.

Palabras clave:
Evaluación. Formación continuado. Práctica pedagógica. Producción textual.

1. Introdução

A comunicação, de maneira geral, acontece de forma cada vez mais rápida e as informações circulam velozmente e de maneiras diversas. Desse modo, é necessário que os estudantes estejam abertos à aprendizagem e a perceber a diversidade textual que lhes são apresentadas no convívio social. Ao considerar que, mesmo antes da alfabetização, o aluno tem contato com uma grande variedade de formas de comunicação, ler e escrever passam a ser os processos de apropriação do conhecimento escolar que farão perceber a utilidade dos textos que o cercam. Assim, os alunos das séries iniciais, devem, ao final do ciclo de alfabetização, ter desenvolvido habilidades de domínio do código escrito com compreensão das informações contidas naquilo que leem.

Nessa perspectiva, pretende-se analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica interna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC, a fim de perceber o nível de proficiência dos estudantes em relação às habilidades referentes à aprendizagem em língua portuguesa, com destaque nas questões que correspondem à produção de textos. Pretende-se verificar como se apresentam os resultados dos alunos nas questões que avaliam o desempenho na produção textual. A escolha desta temática ocorreu devido ao trabalho de formação continuada ofertada aos professores do ciclo de alfabetização das escolas de ensino fundamental dos municípios do Estado de Roraima, desde 2013, e a produção textual é uma das temáticas trabalhadas nos encontros de formação.

Os encaminhamentos da pesquisa têm como base a pesquisa quantitativa e qualitativa. Para tanto, utilizou-se registros documentais dos resultados da avaliação diagnóstica apresentados pela Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de avaliação (2018), para fundamentar as discussões sobre o trabalho com textos em sala de aula, com percepção na relação entre as tarefas avaliativas do sistema e as práticas pedagógicas no

contexto escolar. Neste sentido, o presente artigo faz uma abordagem a respeito do uso dos textos na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, na intenção de evidenciar o processo de apropriação da leitura e da escrita com funcionalidade e produtividade em relação aos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas dos alunos do 2º ano.

2. O texto na sala de aula: pressupostos e intencionalidades

É tautológico afirmar que há uma grande variedade de textos inseridos no meio social. Os gêneros que circulam em nosso meio, se renovam, se adaptam e se multiplicam em função das mudanças sociais que ocorrem. Como parte do pensamento e do discurso nas suas mais diversas práticas sociais, os textos são instrumentos carregados de cultura e finalidades sociais.

Nesse sentido, trabalhar com produção de textos proporciona formas de inovar as possibilidades de ensino e aprendizagem e oferece ao aluno a oportunidade de ter uma posição mais crítica acerca tanto da leitura quanto da escrita que está a sua volta. E, para que aconteça a interação entre os falantes, há em cada sociedade uma demanda de textos que a representam. De acordo com Dolze Schneuwly (2004) os textos passam a serem instrumentos culturais disponibilizados nas interações sociais que se materializam em produções singulares. Assim, tem-se uma demanda compensatória dos mais diversos escritos ideais para a alfabetização e para o trabalho com o currículo de Língua Portuguesa na escola.

Nesse contexto, Callai (2005, p. 233) afirma que "compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando" é preciso que o texto carregue consigo a condição de produção e recepção da informação.

Assim, constata-se que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, sendo o caráter e as formas desse uso tão multiformes quanto à atividade humana. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) pontua que o sentido das palavras muda de acordo com o contexto em que as empregamos. Por exemplo, quando assistimos as informações na televisão ou lemos nos jornais, na *internet*, a palavra Sarajevo ou a palavra Kabul não têm sentido se não as situarmos no seu contexto geográfico e histórico, o que quer dizer que, para conhecer, não podemos isolar uma palavra ou uma informação, é necessário ligá-la a um

contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado à situação de uso.

O emprego da língua se dá de formas variadas (orais, gestuais, escritas) dependendo da intencionalidade do sujeito que profere o enunciado, refletindo "as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]" (BAKTHIN 2003, p. 261). Dolz e Schneuwly (2004, p. 23) sustentam que os enunciados "são caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero", caracterizados não somente por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas também pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e, acima de tudo, por sua construção composicional. Assim, o nosso sistema educativo precisa estar pronto para conscientizar os alunos de que é imprescindível deter todos esses conhecimentos para se inserirem no mundo globalizado, repleto de exigências e cobranças sociais.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) destaca que o indivíduo quando fala/escreve ou lê/ouve, ativa seu conhecimento prévio da construção dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Esse conhecimento é fruto das relações sociais, que inicialmente era restrito em razão dos povos de cultura essencialmente oral desenvolverem um conjunto limitado de gêneros (MARCUSCHI, 2005). Após a invenção da escrita alfabética, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita.

O surgimento da escrita abriu espaço para a cultura impressa, e a industrialização contribuiu para o aparecimento de cada vez mais gêneros, pois, ao passo que a língua varia, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se, uma vez que seu componente crucial é a linguagem. Dessa forma, presenciamos, principalmente por meio da *internet*, uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto orais quanto escritos.

Bakhtin (2003) classifica os gêneros do discurso em primários e secundários. Os gêneros secundários provem da incorporação e reelaboração de diversos gêneros primários criados em condições de comunicação sem maiores complexidades ou planejamentos. Sua construção é arquitetada com base na escrita/fala mais elaborada e rebuscada, por isso é definido como complexo (romances, dramas, pesquisas científicas, etc.). A escola, via de regra, enfatiza o gênero primário em grande parte de suas atividades, desperdiçando um tempo que deveria ser investido na leitu-

ra e produção dos gêneros secundários.

Cada gênero possui sua estrutura básica de linguagem, ou seja, seu formato próprio que o diferencia dos demais. É possível reconhecer e assimilar cada formato porque há convivência nas práticas sociais. Naturalmente, sabemos qual é a forma de uma carta e que ela se diferencia de um e-mail e este, por sua vez, se diferencia de uma crônica dado o contato que as pessoas têm com esses textos que circulam na sociedade.

A definição de gêneros textuais, muitas vezes, confunde-se com a de tipos ou tipologias textuais. Essa confusão pode interferir no trabalho com a produção e a compreensão textual. Para evitar tal confusão, é necessário compreender a distinção entre tipo e gênero textual. Os tipos textuais são basicamente três: narração, descrição e argumentação. Alguns autores, dentre eles Marcuschi (2005), consideram cinco as tipologias textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Segundo esse autor, tipo textual designa uma sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os gêneros textuais, por sua vez, são textos 'materializados' que se encontram na sociedade.

Entende-se que tipos textuais são construções teóricas que embasam os gêneros e estes designam textos reais de natureza sócio-comunicativa presentes no dia a dia. São muitos os gêneros textuais presentes nas relações comunicativas, por exemplo: cartaz, *outdoor*, sites de relacionamento, charge, receita de bolo, lista de compras, resenha de um livro, entre outros, por isso a importância do trabalho efetivo com os gêneros textuais em sala de aula, levando sempre em consideração o contato que os alunos possuem com esses textos de circulação social e os conhecimentos que eles têm em relação à função dos gêneros na sociedade. O trabalho com gêneros proporciona o uso efetivo da língua e incentiva os alunos a participarem ativamente do meio social.

3. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: propostas do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC tem suas ações estruturadas em eixos norteadores para o trabalho pedagógico, sendo estes: a formação continuada, os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, a avaliação e a gestão, controle e mobilização social. Quanto a ação que trata da avaliação a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017 determina, no Art. 6, Inciso III, alínea c, que haverá "avalia-

ções periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão".

O eixo da avaliação, tão importante na estrutura do PNAIC, traz contribuições significativas por ofertar aos professores subsídios tanto para diagnosticar a qualidade e a efetivação das ações de formação quanto para reorientar os envolvidos em sua prática pedagógica com efeitos na aprendizagem dos alunos. Então,

> O professor precisa estar atento à avaliação dos estudantes, para conduzir estratégias didáticas que favoreçam esse desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos. (BRASIL, 2012, p. 12)

A concepção do PNAIC sobre o tema aponta para a realização de uma avaliação formativa, uma vez que é por meio dela que se pode analisar o desempenho dos alunos refletidos na ação pedagógica do professor, assim como a qualidade e a efetivação das atividades de formação continuada. Para Libâneo (1994) a avaliação é necessária e permanente no trabalho docente, de modo que os resultados obtidos sejam indicadores para uma ressignificação da prática pedagógica.

Nesse sentido, a partir da avaliação interna do PNAIC em Roraima foi possível pontuar resultados a serem comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as intervenções necessárias. Desta forma, com o diagnóstico é possível planejar novas ações com estratégias diferenciadas para sanar prováveis lacunas no ensino e na aprendizagem, indicadores para a retroalimentação do professor.

Na busca por propiciar subsídios ao professor em sala de aula, os resultados obtidos deverão promover o desenvolvimento de estratégias na busca da melhoria e uma redefinição nos rumos da ação pedagógica do professor. De acordo com Luckesi (2003) a avaliação pressupõe duas ações articuladas e indissociáveis, sendo elas o diagnóstico e a decisão. Para o autor, "não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não é possível um diagnóstico, sem uma consequente decisão" (LUCKESI, 2003, p. 34).

É por meio do diagnóstico que são extraídos os dados, que serão qualificados e interpretados e assim embasar a intervenção. A decisão implica na reflexão sobre o que fazer diante dos dados, pois requer o pla-

nejamento das ações e a definição de critérios e metas a serem adotados no processo avaliativo. A busca pelo desenvolvimento de estratégias e melhores resultados, exige dos professores uma redefinição dos rumos da sua ação pedagógica.

O processo educacional, assim como a avalição deve estar fundamentada em objetivos claros para que as ações posteriores possam proporcionar um posicionamento crítico e reflexivo das práticas educacionais, de modo que seja visível o desenvolvimento e redirecionamento das práticas escolares. Luckesi (2003) explicita que a mudança do paradigma avaliativo se insere num contexto amplo e que se encontra a serviço do professor.

Nesse contexto, o processo avaliativo deve estar pautado em objetivos claros e precisos que possibilitem ações posteriores vinculadas a um posicionamento reflexivo e crítico das ações educacionais com foco na mudança das práticas escolares. Sendo assim, é importante discutir sobre a avaliação da aprendizagem levando-se em consideração os direitos de aprendizagem dos alunos, a definição sobre o que as crianças precisam aprender e quais são as estratégias de avaliação a serem adotadas para que a ação avaliativa se torne mais significativa (BRASIL, 2012).

4. Processo de avaliação interna do PNAIC em Roraima: procedimentos metodológicos

A realização da avaliação interna do PNAIC em Roraima aconteceu em 34 escolas municipais distribuídas nos 14 municípios do Estado que aderiram ao programa. O público alvo atingido refere-se a 5.310 alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, estudantes de escolas localizadas nas zonas urbanas e rurais dos municípios.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como mote a análise dos resultados das avaliações de língua portuguesa dos 1.775 alunos, do 2º ano do ensino fundamental. Como recorte serão analisadas as questões referentes a habilidade de compreensão textual.

Assim, as ações para realização da avaliação interna nos municípios foram definidas pela comissão de avaliação, através da PORTARIA nº 2832/17SEED/GAB/RR de 04 de dezembro de 2017, que determina

> Art. 1 resolve constituir a Comissão de Elaboração e Correção da avaliação interna do PNAIC/RR, para o biênio 2017/2018.

> Art. 2 elaborar diagnóstico de proficiência a serem aplicados nas turmas do ciclo de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas participantes do PNAIC. (PORTARIA nº 2832/17SEED/GAB/RR, 2017)

Para definir os sujeitos a serem avaliados a comissão utilizou a técnica de amostragem, pois não foi possível obter informações de todos os elementos da população. De acordo com Levine *et al*., (2008), amostra é a parcela de uma população selecionada para fins de análise. Ao considerar os critérios da imparcialidade e representatividade da amostra. Há que se destacar que

> [...] quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos tendem a aproximar-se bastante dos auferidos como se todos os elementos do universo fossem pesquisados. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível até mesmo calcular a margem de segurança dos resultados obtidos. (GIL, 2010, p. 109)

Nesse caso, a comissão de avaliação do PNAIC/RR estabeleceu os critérios para amostragem e selecionou a parcela da população que participou da aplicação da avaliação. Além dos membros da comissão muitos atores participaram do desenvolvimento desta ação, mobilizaram-se servidores das secretarias estadual e municipal de educação, coordenadores do PNAIC, formadores, gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores e por fim o aluno.

Numa visão mais ampla a utilização dos resultados da avaliação interna do PNAIC representa uma tentativa de facilitar a transação dos dados obtidos entre os participantes do programa, a instituição formadora e as redes de ensino com vistas a dinamizar a implementação de procedimentos e ações relacionadas a política de formação continuada de professores da educação básica e fundamentalmente o desempenho educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

5. Análises e discussão dos resultados

A análise dos dados foi baseada nos resultados apresentados pela Coordenação Estadual do PNAIC/RR, através de um relatório apresentado através de gráficos com os valores percentuais dos números de acertos às questões objetivas propostas na avaliação. Os resultados obtidos permitiram alcançar o objetivo da pesquisa que é analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica interna do PNAIC dos alunos do 2º ano das escolas de ensino fundamental dos municípios do Estado de Roraima, a fim de perceber a trajetória do nível de proficiência que os

estudantes desenvolveram em relação às habilidades referentes à aprendizagem em língua portuguesa.

Ter uma boa prática discursiva é imprescindível para ser um leitor assíduo, capaz de agregar ao seu dia a dia o uso de linguagens adequadas em cada situação que surgir. Neste sentido utilizar os mais diversos textos para alfabetizar e desenvolver as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa, favorecem e estimulam uma aprendizagem mais significativa, pois de acordo com o que argumenta Cagliari (2004) há uma grande quantidade de estudantes que decodificam um texto, porém têm muitas dificuldades para compreender o que lê. Este fato está ligado a um processo de alfabetização que valoriza apenas o código, o símbolo e sua memorização.

Os descritores que pautaram as questões da avaliação diagnóstica para os alunos do 2º ano foram elencadas conforme apresentadas no quadro1:

Quadro 1: Descritores 2º ano – Língua Portuguesa.

QUESTÕES	DESCRITORES
1	Identifica a relação entre grafema e fonema.
2	Reconhece as letras do alfabeto.
3	Reconhece o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem.
4	Reconhece, a partir de uma palavra ditada, o valor sonoro de uma sílaba.
5	Reconhece letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos.
6	Lê frases tendo por referência uma imagem.
7	Reconhece o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem em que se varia, nas alternativas, apenas a sílaba final das palavras.
8	Identifica a relação entre grafemas e fonemas com mais de uma correspondência sonora.
9	Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
10	Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.

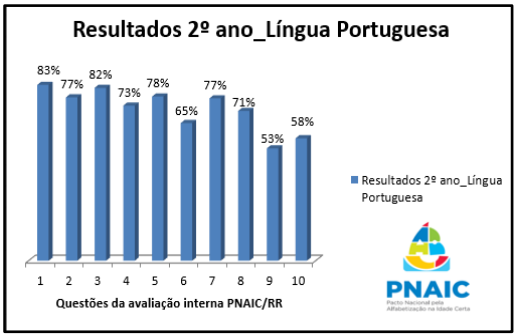
Fonte: Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de Avaliação (2018).

A análise dessas questões permite a reflexão sobre o fazer pedagógico e também dá a possibilidade de verificar a necessidade de novas práticas que auxiliem a construção de um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita. Machado (1998, p. 125) atenta para “a falta de construção de conhecimento científico sobre inúmeros gêneros que se pretendem ensinar na escola pode fazer com que seu ensino fique submetido ao senso comum e à ideologia”.

Desta forma, o gráfico 1 a seguir está organizado com os percentuais de acertos das 10 (dez) questões avaliadas. Os dados foram

analisados embasados no objetivo da pesquisa e se concentram nas questões 9 e 10 que tratam de descritores que avaliam as habilidades de produção de textos escritos.

Gráfico 1: Resultado 2º ano – Língua Portuguesa.



Fonte: Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de Avaliação (2018)

Ao tratar sobre produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades, percebe-se que 53% dos alunos responderam a questão com êxito. As habilidades avaliadas solicitaram que o aluno, ao observar a imagem de um gato, escrevesse uma carta para algum amigo ou parente que estivesse distante, contando que ganhou um gato e descrevendo as suas características. Com o resultado apresentado percebe-se que ainda há a necessidade do aluno familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas. Vale destacar que o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais compreende os eixos de Leitura, Produção de textos, Oralidade e análise linguística de forma interdisciplinar. Acredita-se então, que há a necessidade de uma retomada nas questões que envolvem leitura e escrita, sendo estes processos o ponto de partida e de chegada. Para Soares (2013), alfabetização é o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. É a representação de fonemas em grafemas evice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados pormeio do código escrito.

Quando se analisa a questão 10 que trata sobre utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas, 58% dos estudantes avaliados atendem com resultado positivo a este descritor. A questão proposta apresenta um cartaze solicita ao aluno queproduza um texto informativo com dados a respeito de uma

campanha de vacinação na cidade. No entanto, a análise do percentual que não responderam a questão corretamente sinaliza que é fundamental propor aos alunos estudos que favoreçam o reconhecimento das informações que chegam até ele, para que seja ampliado os recursos de escrita. No entanto, porém é necessário a busca da compreensão das leituras e o estabelecimento de objetivos claros e bem definidos para a atividade e incentivo à produção de textos escritos.

O acesso ao gênero secundário (BAKHTIN 2003) deve ser feito de forma que os alunos compreendam quais os espaços de utilização reservados a linguagem informal, para então fazerem uso dos gêneros secundários de forma significativa, pois é a partir dessa linguagem (informal) que os gêneros secundários surgem. Desse modo, os alunos perceberão que ao produzirmos uma forma qualquer de comunicação, utilizamos um dos gêneros disponíveis na sociedade, uma vez que "os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-se de algum modo" (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Ainda assim, a atividade de produção de textos escritos é encarada muitas vezes como uma ação natural do aluno. Leal e Morais (2010) nos traz a contribuição de que é necessário refletir sobre as atividades do sistema de escrita alfabética priorizando a diversidade e aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos na construção do conhecimento e para tanto necessita da intervenção do professor. Assim, a partir do resultado da avaliação diagnóstica entende-se que a produção textual deve ser aprendida e ensinada discutindo-se pontos importantes para o desenvolvimento de estratégias que levem o aluno a ler e produzir textos com autonomia, para tal é necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas.

6. Considerações finais

A avaliação por ser uma tarefa imprescindível ao trabalho docente deve estar inserida, no passo a passo do processo de ensino–aprendizagem. É por meio da avaliação que se observa a conjuntura desse processo, de modo que os resultados obtidos orientem as estratégias e ações dos envolvidos na prática pedagógica. Com base nas reflexões teóricas e na análise dos dados, as tarefas de avaliação propostas por meio da avaliação diagnóstica interna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC dos alunos do 2º ano das escolas de ensino fundamental dos

municípios do Estado de Roraima, apesar de objetivar uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, ainda percebe-se, de acordo com os percentuais apresentados, um distanciamento dessas práticas e da realidade escolar.

A análise dos dados obtidos aponta para a importância da continuidade dos momentos de formação continuada, para que se tenham profissionais bem preparados para propiciar uma educação efetiva de qualidade. E ainda, levar aos alunos a vivenciar os processos de alfabetização e letramento com responsabilidade, inseridos no mundo escrito e falado com propriedade para utilizar-se da leitura e da escrita nas mais diversas situações do dia a dia.

Nesta pesquisa, foi possível depreender que o uso de textos explorados de forma que instiguem o pensamento do aluno a cerca do meio do qual faz parte, pode trazer um aprendizado mais consistente e uma consciência de leitura e escrita que passa a ser impregnado o mais cedo possível nos alunos. Considera-se que o trabalho com a diversidade textual existente tem muito a contribuir para a prática pedagógica do professor e suas metodologias de ensino e que tais práticas favoreçam aos atores envolvidos neste processo abertura para discussões que visem a melhoria da aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 279-358

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?*: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernardo. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo, 2004.

CALLAI, H. C. Aprender a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: *Caderno CEDES*, Campinas, V. 25, n. 66, maio/agosto, 2005, p. 227-47.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

MACHADO, A. R. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. In: *ABRALIN*, n. 23, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética; uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs). *Alfabetizar letrando na EJA*: fundamentos teóricos e práticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEVINE, D. M. *et al*. *Estatística: teoria e aplicações*. 5. ed. Rio de Janeiro: TLC, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PORTARIA nº 2832/17SEED/GAB/RR de 04 de dezembro de 2017. Constituir a Comissão de Elaboração e Correção da avaliação interna do PNAIC/RR, para o biênio 2017/2018. Diário Oficial do Estado de Roraima, RR, nº 3136 de 11 dez. 2017, p. 17.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BAUDELAIRE, MALLARMÉ E RIMBAUD: UM RECORTE SOBRE A IRRUPÇÃO DA MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE NO PENSAMENTO POÉTICO NO FINAL DO SÉCULO XIX

Marilene Ferreira Cambeiro (UVA)
marilene.cambeiro@uva.br

RESUMO

Quais as articulações possíveis entre os três escritores: Baudelaire (1985), Mallarmé (1991) e Rimbaud (1998) e o movimento do Simbolismo francês na segunda metade do século XIX? Quais as articulações com a proposta da lírica moderna e contemporânea? A obra de H. Friedrich (1978) foi a fonte inicial deste recorte no percurso de transição da lírica referida e o contexto moderno e contemporâneo, nesses poetas citados, e suas contribuições nessas expressões (BENJAMIN, 1989). O que permanece desses poetas do século XIX nos poetas modernos e contemporâneos brasileiros (CAMPOS, 1991), até a atualidade dos movimentos com novos protagonismos culturais de inclusão e diversidade? A constatação da presença desses poetas pensadores, da palavra e do real humano redescoberto, trouxe-os de volta à ribalta em tempos ainda de segregação (ANDRADE, 1976). Consideramos nesta pesquisa a vanguarda que eles representaram e representam até hoje com uma renovação do pensamento poético em relação à busca individual de cada um como sujeito, atravessado pela busca da verdade: "Quem sou eu?" (LACAN, 1985): uma visão da subversão da expressão da lírica, até então articulada ao contexto poético ocidental e universal e às concepções da Verdade do poético.

Palavras-chave:
Lírica moderna. Pensamento poético. Verdade do poético.

ABSTRACT

What are the possible links among the three writers: Baudelaire (1985), Mallarmé (1991) e Rimbaud (1998) and the French symbolic poetical context at the end of the XIXth age? What are their conections with the modern and contemporary lyrics? H. Friedrich's book (1978) was the first reference for this cut to the transition from the classic lyrics to the modern and contemporary lyrical path, about the refered authors' expressions and contribuitions (BENJAMIN, 1989). What remains from these XIXth poets into the modern and contemporary Brazilian poets (CAMPOS, 1991), up to the nowadays moviments, with the new cultural behaviour of inclusion and diversity. The close observation of these reflexive poets and the relation they established between words and real brought them to the limeght in these hard segregation times (ANDRADE, 1976). The present research avaliated the avant gard role they represented and still represent to renew the poetical thinking, in conection to individual search of each one for the subject's truth: "Who am I?" (LACAN, 1985): a view of their subvertion of the classical poetry, traditionally linked, to the poetical ocidental thought and universal conceptions of the poetical Truth.

Keywords:
Modern lyric. Poetic thinking. Truth of the poetic.

1. O contexto simbolista

> "*Por enquanto vamos ater-nos a está metáfora tópica – o sujeito está descentrado com relação ao indivíduo. É o que (EU) é um outro quer dizer.*" (LACAN, 1985. p. 16)

O simbolismo francês tem como pressuposto geral, do contexto fim de século, a busca da verdade simbólica, de uma cifra mística ou espiritual que explicasse a realidade outra externa ou o real outro interiorizado do sujeito.

Essa busca de uma verdade outra se encontra com pesquisas na psicologia (entre elas a de H. Wallon), e antecipam a Psicanálise de Freud e Lacan que os referencia em seus seminários iniciais.

As inspirações do movimento vêm entre outras, das pesquisas musicais do músico e compositor R. Wagner e do pensamento filosófico de Schopenhauer que colocam a música como expressão mais próxima dos mais obscuros "sofrimentos" humanos. Essa verdade buscada está diretamente conectada a um real, daí sua permanência no tempo e seu resgate efetivo pelos modernos, resultando em seu relevo nesta proposta de rápida incursão pelas referências mais atuais que permanecem atemporais.

O conceito de símbolo já define em si mesmo uma união de dois espaços: uma duplicidade dos espaços: material e abstrato, concreto e espiritual. Daí, haver correspondências, seu espelhamento ou sua diferença e estranheza, são expressões que se identificam com esse contexto, entre outros.

Pode-se afirmar que o início de uma ruptura dos conceitos clássicos absolutos marcam esses três poetas: a ruptura com os conceitos absolutos de BEM, de BELO e de VERDADE UNA ascendente e platônica está em seus horizontes , contrariando a estética realista e parnasiana de expressão da Verdade racional e científica pela literatura.

Alguns escritores modernos podem ser situados, inicialmente, na transição para uma expressão poética moderna em língua portuguesa: Manuel Bandeira, Mário de Andrade e... O português Fernando Pessoa

que incorpora, na modernidade, o simbolismo em seus poemas da série " Mensagem", entre muitos outros nomes de importância no contexto brasileiro que serão citados oportunamente.

Propõe-se, neste espaço, estabelecer quais as diretrizes, daquele referido contexto simbolista, que permanecem como orientação para a Leitura do poético ainda hoje.

1.1. Charles Baudelaire (1821–1867)

A UMA DAMA CRIOULA

Conheci uma crioula de encanto ignorado.
E cuja sombra nosso olhar se delicia,
Sob um dossel de agreste púrpura bordado,
No inebriante país que o sol acaricia,

A graciosa morena, cálida e arredia,
Tem na postura um ar nobremente afetado;
Soberba e esbelta quando o bosque a desafia,
Seu sorriso é tranquilo e seu olhar ousado.

Tu que és digna de ornar os solares altivos,
Junto às margens do Sena ou onde o Loire se lança,
Caso viesses, Senhora, à heroica e eterna França,

Farias, ao abrigo das
sombras discretas,
Mil sonetos brotar no coração dos poetas,
Que de teus olhos, mais que os negros, são cativos
(BAUDELAIRE, 1985)

O poeta C. Baudelaire escreve "As flores do mal" (1985), rompendo paradigmas clássicos com sua temática, que aborda temas como: o "mal", a "musa venal", "a dama criola", o "flaneur" , a lésbica... transgredindo a temática clássica de mais de dois mil anos. Sua teoria das "correspondências" subverte a vertical ascendente e hierárquica de valores platônicos, antecipando o pensamento de Nietzsche sob este aspecto.

O poeta romântico-simbolista francês é citado por M. Proust que diz ser da "linhagem de Baudelaire" em sua obra. Sua "musa" é retomada por todos os grandes escritores do século XX; inspira a poesia brasileira de Mário de Andrade em "Poemas da Negra" (1976), para citar um deles, simbolizando essas rupturas com "a queda da aura" na lama, tematizada pelo filósofo W. Benjamin (1989), marcando seu percurso com a busca

de uma verdade que atravessa o sujeito com seus questionamentos mais íntimos , de uma forma transgressora e dessacralizante, conforme o poema citado revela:

O SINO RACHADO

É doce e amargo, quando a neve cai lá fora,
Ouvir, ao pé do fogo que crepita e esfuma,
Aflorar lentamente as lembranças de outrora
Ao som dos carrilhões que ressoam na bruma.

Bendito o sino de garganta vigorosa
Que, apesar da velhice, alerta e bem disposto,
Fielmente emite sua nota religiosa,
Como um velho soldado atento no seu posto.

Minha alma está rachada, e quando, em agonia,
Quer povoar de canções o azul da noite fria,
Ocorre muita vez que a voz se lhe enfraquece

Como o espesso estertor de um corpo que se esquece,
Junto a um lago de sangue e de humanos destroços,
E que sucumbe, inerte, entre imensos esforços. (BAUDELAIRE, 1985)

O escritor continua sendo assunto atual até hoje, atendendo os anseios pós-modernos de "diversidade cultural" na contemporaneidade (movimentos: negro, feminino, de gênero...). Baudelaire é vanguarda em tempos de "protagonismo" negro ao inventar, no espaço poético do século XIX, uma musa negra: primeira musa negra da lírica europeia branca masculina, dentro de uma concepção afirmativa de seu papel social (protagonismo afirmativo).

1.2. S. Mallarmé (1843-1898)

O AZUL

De um infinito azul a serena ironia
Bela indolentemente abala como as flores
O poeta incapaz que maldiz a poesia
No estéril areal de um deserto de Dores.

Em fuga, olhos fechados, sinto-o que espreita,
Com toda a intensidade de um remorso aceso,
A minha alma vazia. Onde fugir? Que estreita
Noite, andrajos, opor a seu feroz desprezo?

Vinde, névoas! Lançai a cerração de sono

Sobre o límpido céu, num farrapo noturno,
Que afogarão os lodos lívidos do outono,
E edificai um grande teto taciturno.

E tu, ó Tédio, sai dos pântanos profundos
Da desmemória, unindo o limo aos juncos suaves,
Para tapar com dedos ágeis esses fundos
Furos de azul que vão fazendo no ar as aves.

Que sem descaso, enfim, as tristes chaminés
Façam subir de fumo uma turva corrente
E apaguem no pavor de seus torvos anéis
O sol que vai morrendo amareladamente!

– O Céu é morto. – Vem e concede, ó matéria,
O olvido do Ideal cruel e do Pecado
A um mártir que adotou o leito da miséria
Ao rebanho feliz dos homens reservado,

Pois quero, desde que meu cérebro vazio,
Como um pote de creme inerme ao pé de um muro,
Já não sabe adornar a ideia-desafio,
Lúgubre bocejar até o final obscuro...

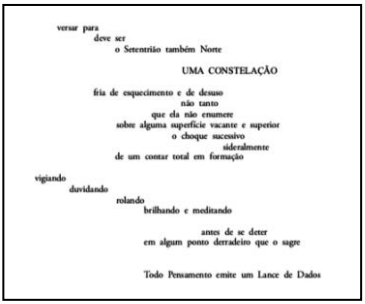
Em vão. O azul triunfa e canta em glória
Dentro dos sinos. Sim, faz-se voz para sus-
Pender-nos no terror de sua vil vitória,
Rompendo o metal vivo em angelus de luz!

Ele rola na bruma, antigo, lentamente
Galga tua agonia e como um gládio a sul-
Cá. Onde fugir? Revolta pérfida e impotente.
O Azul! O Azul! O Azul! O Azul! O Azul! O Azul! (MALLARMÉ,1991)

Mallarmé (CAMPOS, 1991), em vez do percurso descendente no sensível, na expressão do pensamento humano, como ponto de dessacralização, como se situa o poeta Baudelaire, o poeta Mallarmé é marcado pela luta entre um IDEAL e seu desejo (vertical ascendente e descendente do pensamento), na busca da expressão do real sensível e material que fracassa no conflito com o ideal de uma "palavra absoluta", que expressasse os anseios do poeta. Assim, retorna ao plano ascendente, metaforizado pelo "azul" como tema. Essa busca o coloca em um espaço HERMÉTICO de uso significante que é uma de suas marcas poéticas; seu percurso passa pela metapoética, a poesia que se volta para a própria poesia, criando dessa forma um espaço de reflexão filosófica da linguagem sobre as relações do significante com o real e sua representação: busca de solução para a expressão de um real inominável, de um silêncio – expres-

são que projeta metaforicamente na "página Branca" um "vazio" , um "deserto".

Esses espaços angustiantes surgem na solução poética que Mallarmé encontra com a criação de uma forma poética inédita, através do poema que marca sua trajetória de forma definitiva: "Um lance de dados". A continuidade no verso "jamais abolirá o azar" in/corpora o encontro com o símbolo "ursa maior", visualmente, através da disposição gráfica renovada em sua poética, com palavras-objeto na página em branco, no longo poema traduzido pelos Irmãos Campos (1991. p. 103).



versar para
deve ser
o Setentrião também Norte

UMA CONSTELAÇÃO

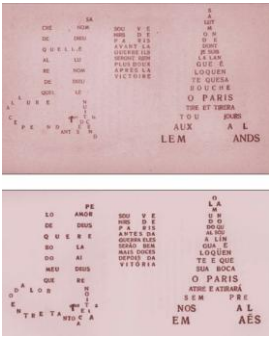
fria de esquecimento e de desuso
não tanto
que ela não enumere
sobre alguma superfície vacante e superior
o choque sucessivo
sideralmente
de um contar total em formação

vigiando
duvidando
rolando
brilhando e meditando

antes de se deter
em algum ponto derradeiro que o sagre

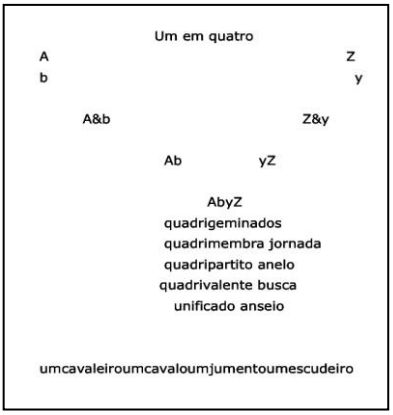
Todo Pensamento emite um Lance de Dados

A transgressão do espaço clássico da tradição musical em um novo espaço, mais visual propriamente, vai ressurgir no Cubismo de Apollinaire, intertextualizando com Mallarmé no espaço poético moderno das vanguardas do século XX (APOLLINAIRE, 2009):



Mais próximo à literatura brasileira, o movimento concreto dos anos 50 tem como representantes máximos os Irmãos Campos (1991), que também traduziram a poesia de Mallarmé, assim como Décio Pignatari e Ferreira Gullar, para citar alguns nomes do movimento. O poema abaixo é de Augusto de Campos (2019):

Essas tendências do concretismo, propriamente dito, de incorporação visual verbal em não verbal do espaço do espaço em branco do silêncio e de crítica ao espaço do descartável da cultura de consumo, se estendem ao repertório poético moderno em geral, principalmente na pós-modernidade, como bem o expressa o gênio de Drummond no poema "Um em quatro" da série "Quixote e Sancho, de Portinari" (1973), atravessando a obra de quase todos os poetas modernos e contemporâneos:



Os pressupostos da reflexão significante, através da metapoética, em uma incursão que tangencia a filosofia da linguagem, são enfatizados

na terceira fase de CDA, considerada sua fase mais hermética e nihilista, tendo como expressão "A máquina do mundo"; estando também bastante presentes na obra de Manuel Bandeira e João Cabral, como por exemplo em sua obra metapoética "A psicologia da composição", onde também dialoga com o escritor de "A Filosofia da composição", com E. A. Poe.

1.3. Arthur Rimbaud (1854–1891)

MINHA BOÊMIA (Fantasia)

Eu ia ao léu, os punhos nos bolsos furados;
Meu paletó também tornava-se ideal;
Ia sob o céu, Musa, e a ti era leal;
Ah, que loucos amores sonhei pelos prados!

Minha calça andarilha tinha um grande furo.
– Pivete sonhador, eu lançava ao redor
As rimas. Meu albergue era à Ursa Maior.
As estrelas no céu tinham um doce sussurro

E eu as ouvia, sentado à beira do atalho,
Nas boas noites de setembro, quando o orvalho
Vertia em minha fronte o vinho do verão;

Quando, rimando em meio à escuridão fantástica,
Eu tangia, feito lira, os fios elásticos
Dos sapatos, um pé perto do coração! (RIMBAUD, 2019)

A transgressão dos pressupostos clássicos se dá ainda na poesia de Arthur Rimbaud (1854–1891), o poeta do "choque" e do espanto, que ainda muito jovem muda a lírica com um "chute genial" na roupagem clássica formal da poesia, segundo Mário de Andrade no ensaio da obra "A escrava que não era Isaura" (2010), publicado em 1925.

A poesia da época, estilisticamente denominada Parnasiana, priorizava a nobreza do tema e o vocabulário formal, acadêmico, o rigor métrico e a rima rara: Rimbaud introduz a PROSA-POÉTICA e o vocabulário do dia a dia, transgredindo dessa maneira a forma clássica que já começara a ser questionada pelos românticos.

Além de Mário de Andrade, quase todos os poetas modernos e contemporâneos priorizaram a prosa-poética na poesia , sendo Oswald de Andrade, Carlos Drummond, Manuel Bandeira (entre os modernos); Ferreira Gullar, Adélia Prado e Manoel de Barros (entre os contemporâneos) , na poesia brasileira , suas expressões mais evidentes .

A sua frase ”Eu é um Outro” (“...É falso dizer eu penso, sou pensado”) extraída de uma de suas cartas, antecipando o inconsciente e a divisão do sujeito psicanalítico , pois é anterior a Freud, ficou registrada e é repetida às vezes sem que seja conhecida sua autoria, mas ficou registrada na obra de Lacan em um seminário inicial (“Seminário 2”): “Por enquanto vamos ater-nos a está metáfora tópica - o sujeito está descentrado com relação ao indivíduo. É o que (EU) é um outro quer dizer.” (LACAN, 1985. p. 16).

2. Concluindo

Em todos os poetas simbolistas citados, pode-se identificar um tema comum: a interiorização das questões humanas, que surge no tema da busca da verdade, sendo a principal fonte de inspiração e questionamento da representação do real pela palavra e suas possibilidades e impossibilidades, as quais cada um deu corpo através de sua poesia e de sua letra própria.

Essas são algumas das expressões poéticas modernas e contemporâneas que podem ser apontadas como articuladas tematicamente, ou formalmente, aos três poetas do século XIX, que deixaram seus rastros, suas marcas em suas obras, inscrevendo-as na tradição poética do Ocidente.

Pois eles buscavam a expressão do real humano, pela linguagem, e em suas buscas de resposta às suas questões humanas, encontraram expressões identificadas às dores e amores individuais, porém também universais, o que motiva suas referências na atualidade da pós-modernidade e nos temas da diversidade, da inclusão, da abertura de espaço de voz às minorias.

Suas obras abriram aquele espaço que, ainda agora, desbrava-se com dificuldades, mesmo no século XXI e em nosso tempo, como atesta o contexto social e político brasileiro atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Carlos Drummond de. *As impurezas do Branco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

_____. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/analise-de-

obras/5711081. Acesso em 29/09/2010.

ANDRADE, Mário de. *Poemas da Negra (ilustração Di Cavalcanti)*. Rio de Janeiro: Alumbramento, 1976.

_____. *A escrava que não era Isaura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

APOLLINAIRE,G.. *Caligramas*. Introd., org., trad. e notas de Álvaro Faleiros; Prefácio de Véronique Dahlet. São Paulo: Ateliê Editorial; Brasília: Editora UnB, 2009). Disponível em: https://www.revistapro saversoearte.com/guillaume-apollinaire-poemas/ Acesso em 29/09/2010

BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Trad. de Ivan Junqueira) . Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

BENJAMIN, W..” Sobre alguns temas... “. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAMBEIRO, Marilene F. *Poemas da Negra*: Vida e obra do escritor Mário de Andrade. Disponível em: http://www.essentiaeditora .iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/download/1690/874. Acesso em 20/06/2019. Acesso em 29/09/2010.

CAMPOS, Augusto de. Disponível em: http://www.antoniomiranda. com.br/poesia_visual/augusto_de_campos_3.html. Acesso em 29/09/2010

CAMPOS, Haroldo de. *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva,1991.

CERVANTES, M. de; PORTINARI, Cândido; ANDRADE, C. Drummond de. *Dom Quixote*. Rio de Janeiro: Diagraphis, 1972/3.

EAGLETON, T. *Teoria literária*. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FRIEDRICH, H. *Estrutura da Lírica moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

LACAN, J. *Seminário 2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. *O seminário*. Livro 2. Rio: Jorge Zahar, 1985.

MALLARMÉ, Stéphane. *Mallarmé*. Org., trad. e notas de Augusto de

Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Coleção signos. Edição Bilíngue)

MORAES, Marcos Antônio de. *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. Org., introd. e notas de M.A. de Moraes. São Paulo: USP: IEB, USP, 2000. p. 476

RIMBAUD, Arthur. *O rapaz raro*: iluminações e poemas. Lisboa: Relógio D'Água,1998.

_____. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/amp/ilustrissima/2019/08/leia-poema-boemio-de-rimbaud-em-traducao-inedita-de-corsaletti.shtml.Acesso em 29/09/2010.

CARACTERÍSTICAS PALEOGRÁFICAS DE UM OFÍCIO DO FORTE DO PRÍNCIPE DA BEIRA, NO ANO DE 1793

Ivanete Maria de Jesus (UFMT)
iva2202@hotmail.com
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolseixaslima@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos a transcrição e a descrição paleográfica de um ofício pertencente ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, que discorre sobre várias atividades cotidianas ocorridas no Forte do Príncipe da Beira, na data de 09 de outubro de 1793. Constitui um testemunho apógrafo, assinada pelo capitão José Pinheiro de Lacerda, enviado ao governador João de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. Como referencial teórico no âmbito da Filologia, serão apresentadas as edições fac-similar e semidiplomática do texto, seguidas de comentários paleográficos, definidas por Spina (1994) e Cambraia (2005). As edições fac-similar e semidiplomática, de forma justalinear, facilitam o cotejo entre si, com a vantagem de que esta última, por representar baixo grau de intervenção do editor no texto, e preservar praticamente quase todas as suas características, o que favorece o trabalho do linguista. Além disso, o estudo das características paleográficas da escrita do ofício favorece o leitor no entendimento do texto quanto à sua escrita, nem sempre acessível a um público mais geral. Pretende-se, por fim, com este trabalho, trazer a público, por um lado, um documento manuscrito produzido no Município de Costa Marques, estado de Rondônia e, por outro, contribuir para os estudos filológicos de acervos históricos, nessa parte do Brasil. Esta pesquisa faz parte dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa "FOLIUM-ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DE LINGUÍSTICA, FILOLOGIA E HISTÓRIA" que está diretamente ligado ao Projeto Nacional PHPB-Para a História do Português Brasileiro.

Palavras-chave:
Edições. Filologia. Manuscrito. Paleografia.

ABSTRACT

In this paper we present a transcript and a paleographic description of a document belonging Mato Grosso Historical and Geographic Institute, which discusses various daily activities that took place at Forte Príncipe da Beira on October 9, 1793. It was an apographic testimony, signed by Captain José Pinheiro de Lacerda, sent to Governor João de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. As a theoretical framework in the field of Philology, it will be presented the facsimile and semidiplomatic editions of the text, continued paleographic commentaries, defined by Spina (1994) and Cambraia (2005). Facsimile and semidiplomatic editions, in a justifiably way, facilite the comparison with each other, with advantage that the latter, to represent low-grade editor of intervention in the text, and preserve almost all of its features, which supports the linguist's work. In addition, the paleographic characteristics study of writing craft helps reader understanding the text, as writing, it's not always accessible to general

public. Finally, this paper intend to bring public, first, a manuscript document produced in the city Costa Marques, state of Rondônia and secondly, contribute to the philological studies of historical collections in this part of Brazil. This research is part of work developed in a Research Group "FOLIUM-ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DE LINGUÍSTICA, FILOLOGIA E HISTÓRIA" which is directly linked to National Project PHPB – For History of Brazilian Portuguese.

Keywords:
Editions. Manuscript. Paleography. Philology.

1. Introdução

Este artigo tem a finalidade, seguindo-se princípios da filologia e da paleografia, apresentar as edições fac-similar e semidiplomática bem como a transcrição e a descrição paleográfica de um ofício pertencente ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, que discorre sobre várias atividades cotidianas ocorridas no Forte do Príncipe da Beira, na data de 09 de outubro de 1793.

Para a seleção do *corpus,* nos auxiliamos na Filologia. Segundo Melo (1981), a Filologia é o estudo científico de uma forma de língua atestada por documentos escritos. Desde logo se deduz que, onde não há documentos escritos, não pode haver Filologia. Como ciência aplicada, tem sua finalidade específica que é fixar, interpretar e comentar os textos, também se valendo de outras ciências e técnicas auxiliares e complementares, como a Arqueologia, a Paleografia, a Mitologia, a Numismática, a História, o Folclore, a Métrica entre outras.

Afirma ainda o autor que, de posse de um manuscrito, o filólogo tem que saber de que época é a letra, deve interpretar e desfazer as abreviaturas, conhecer o estado da língua nos primeiros séculos, identificar que se trata de um original, de uma cópia contemporânea ou de cópia posterior, se o copista foi fiel ao original ou se inseriu modernismos no texto, deve conhecer a história, os usos e costumes, a cultura da época do manuscrito para interpretar o texto e entender as alusões, as imagens, etc.

A Filologia tem definições distintas e possui como objeto de estudo os textos manuscritos ou impressos, antigos ou modernos, pois é a partir deles que se configura o seu campo de investigação. Segundo Coutinho (1976), a Filologia é uma ciência muito antiga, nasceu da necessidade que sentiram os povos antigos de explicar os textos arcaicos dos seus monumentos literários ou religiosos, constituindo-se, assim, o trabalho do filólogo em reconstituir os textos antigos de uma língua, corrigi-

los, quando errados, e restituí-los à sua genuinidade, quando interpolados.

Sendo assim, são inúmeras as definições sobre filologia, logo é necessário que o filólogo defina seus critérios de edição, princípios e normas, que serão adotados no percorrer do seu trabalho, pois o resultado dependerá desses critérios, para alcançar seus objetivos no estudo de um determinado texto.

2. Abordagem teórico-metodológica

Editar um texto consiste em reproduzi-lo, são quatro as formas de reprodução de um texto: reprodução mecânica ou fac-similar; diplomática; semidiplomática ou diplomático-interpretativa e texto crítico, segundo Spina (1994). O estudo das características paleográficas do manuscrito Ofício do Forte do Príncipe da Beira, desenvolveu-se em edição fac-similar e semidiplomática.

Nesse estudo iremos nos valer da edição fac-similar, queéa reprodução do texto por meios mecânicos: digitalização escaneada/escanerizada, fotografia, microfilme, xerografia e outros. Nesse tipo de reprodução, a interferência do editor é quase nula. Permite estudo de variada natureza, como o histórico, o linguístico em todos os níveis – incluindo a pontuação, a ortografia e a acentuação gráfica – o paleográfico, e o de alguns aspectos codicológicos e diplomáticos (SANTIAGO-ALMEIDA, 2009, p. 226-8).

Quanto à edição semidiplomática, Cambraia (2005, p. 95) discorre queesse tipo de edição é a reprodução tipográfica do texto, com o desenvolvimento das abreviaturas, mantendo-se os demais aspectos como no original, com um baixo grau de interferência do editor no original, preservando-se suas características, o que, por um lado, torna-o acessível a um público mais restrito e, por outro, mais apropriado a estudos linguísticos.

O manuscrito selecionado para esta análise possui apenas um fólio recto (frente) r, em que consta um ofício do Forte do Príncipe da Beira, direcionado ao Governador e capitão general da capitania de Vila Bela da Santíssima Trindade, João de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, em 09 de outubro de 1793, enviado pelo comandante José Pinheiro de Lacerda.

A princípio foi feito uma leitura prévia, propiciada pela digitalização do manuscrito, para posteriormente adequá-lo às normas de edição semidiplomática, as quais levaram em consideração diversas etapas: i) contexto histórico do documento; ii) datação e autoria; iii) originalidade; iv) análise paleográfica; v) critérios de edição.

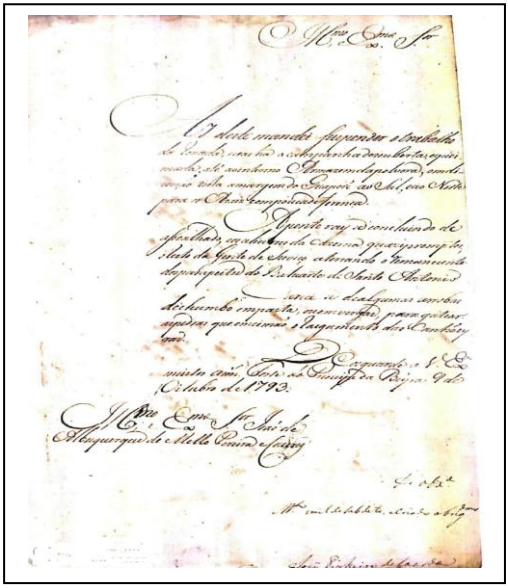
No entanto, uma edição semidiplomática se faz segundo critérios de transcrição, os quais adotaremos no manuscrito em questão, os critérios definidos pelo PHPB[93]. Os critérios tem o objetivo de respeitar as normas e a uniformização para facilitar a leitura dos testemunhos aos estudiosos de variadas áreas do conhecimento.

Os critérios de edição semidiplomática apresentados nessa transcrição seguiram os seguintes itens:

1. Numerar as linhas de cinco em cinco;
2. Manter a ortografia e as maiúsculas e minúsculas como no original;
3. Manter a pontuação e a acentuação como no original;
4. Desdobrar as abreviaturas, registrando-se em itálico as letras suprimidas;
5. Alinhar o texto à margem esquerda, numerando-se o fólio, recto (frente) r;
6. Colocar a assinatura entre dipleS<>;
7. Desfazer as fronteiras de palavras que venham escritas juntas.

[93] A novas normas para transcrição de manuscritos propostas pelo Projeto Nacional "Para a História do Português Brasileiro" estão disponíveis em https://sites.google.com/site/coporaphpb/

3. Edição Fac-similar



4. Edição semidiplomática

Transcrição – Pasta 82 n.º 1384 – Fólio 1r	
Identificação	ACBM – IPDAC
Assunto	Ofício do capitão José Pinheiro de Lacerda, discorre sobre várias atividades cotidianas ocorridas no Real Forte Príncipe da Beira endereçada ao Governador e capitão general da capitania de Vila Bela da Santíssima Trindade, João de Albuquerque de Mello e Cáceres.
Local e data	Forte Príncipe da Beira, 09/10/1793
Assinatura	Apógrafo

Illustríssimo e Excellentíssimo Senhor
A 7 deste mandei suspender o trabalho
da rossada, e se acha a campanha descuberta e queimada, até ao interino Armazem da polvora, em direcção recta a margem do Guaporé ao Sul, e ao Norte
para os Araez com pouca deferença
A ponte vay se concluindo de
assoalhado, e os alicerces da cazerna quazi promptos;
o resto da Gente de Serviço aterrando o remanecente
dos parapeitos do Baluarte de Santo Antonio
Carece-se de algumas arrobas
de chumbo em pasta, ou em vergas, para gatear
as pedras que em cimaõ o rasgamento das Canhõeyras.
Deos guarde a Vossa Excellencia
muitos annos Forte do Príncipe da Beyra 9 de
Outubro de 1793.
Illustríssimo e Excellentíssimo Senhor Ioaõ de
Albuquerque de Mello Pereira e Caceres
De v*ossa* Ex*cellentíssim*a
M*ui*to omilde súbdito, e criado obrig*ando*-mo
< Iozé Pinheiro de Lacerda>

5. Paleografia

De acordo Acioli (1994, p. 5) a paleografia é a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e o lugar em que foi escrito o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e a outras ci-

ências que tenham a escrita como fonte de conhecimento.

Para Cambraia (2005, p. 23) é definida de forma bastante básica, como o *estudo das escritas antigas*, modernamente apresenta finalidade tanto teórica quanto pragmática. Teórica porque expressa a "preocupação dese entender como se constituíram sócio historicamente os sistemas da escrita"; já a finalidade pragmática evidencia-se na "capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita", além de interpretarem adequadamente as escritas do passado.

No século XVII, o jesuíta Daniel Van Papenbroeck (1628-1714) em viagem pela Europa, teria constatado a existência de muitos documentos falsos, o que teria levado a escrever a obra *Propylaeum Antiquarium circa Veri ac Falsi Discrimen en Vetustis Membranis* (Antuérpia, 1675), que tinha como finalidade, apresentar critérios para discernir a autenticidade de documentos através da análise da escrita.

A paleografia é de suma importância para o crítico textual para fixar a forma genuína de um texto, ser capaz de decodificar a escrita em que seus testemunhos estão lavrados. Cambraia (2005, p. 24) afirma que é muito comum, aliás, existirem edições de texto que apresentam falhas decorrentes de equívoco na leitura do modelo por parte do editor.

5.1. Características paleográficas

5.1.1. Tipos de letras

O manuscrito "Ofício do Forte do Príncipe da Beira, no ano de 1793", editado aqui sob a forma fac-similar e semidiplomática, possui a escrita humanista, com tipo de letras cursivas, caracterizadas por serem corridas, sem descanso da mão. Registra a ocorrência de letras ramistas, assim chamadas em razão do nome do humanista e filólogo francês Petrus Ramus, ou Pierre de la Ramée (1515-1572), que as propôs em razão de "os escribas da Idade Média , tanto quanto os latinos, não distinguirem o I e J e V e U" (Higounet, 2003, p. 105).

O testemunho, por se tratar de cópia, é apógrafo, ou seja, foi copiado por um terceiro, escriba, escrivão ou amanuense, registrando-se, no final do ofício a assinatura do remetente. Trata-se de testemunho de único fólio, *recto*, isto é frente, com as margens, à esquerda do editor, mais

larga, e direita, estreita ou quase inexistente, mas sempre regulares.

Observam-se, a seguir algumas características:

Letra ramista, como em:

<Ioão> (1r-18)	<Iozé> (1r-22)

5.1.2. Características que atestam o período pseudoetimológico

O período pseudoetimológico se inicia no século XVI indo até 1904, quando Gonçalves Viana publica a *Ortografia nacional.* É influenciado pelo Renascimento, com a redescoberta dos escritores clássicos gregos e romanos e leva a escrita a submeter-se à influência etimológica, capitaneada pelos pseudoetimologistas que, retornando à origem do vocábulo em latim, restabeleceram letras há muito em desuso. Nesse período, conviveram "várias ortografias, dado que a etimologia [...] era uma ciência que dependia, em grande parte, da fantasia de cada escritor", segundo Coutinho (1976, p. 71). Sendo assim, trata-se de ummanuscrito do período pseudoetimológico, do qual citaremos algumas ocorrências ortográficas relacionadas a esse período.

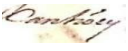
Consoantes dobradas, como em:

<Mello> (1r-19)	<annos> (1r-16)

Encontro consonantal com: pt, ct, cç, como em:

<promptos> (1r-8)	:ta> (1r-5)
<di=recção> (1r-5)	

Ditongos e tritongos, com semivogal y, como em:

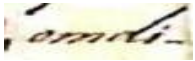
<vay> (1r-7)	<beyra> (1r-16)
 canhõey=ras> (1r-13,14)	

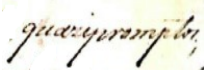
Palavras abreviadas:

<V*ossa* Ex*cellentíssima*> (1r-20)	<Ill*ustríssi*mo> (1r-18)
<Ex*cellentíssi*mo> (1r-18)	<Senhor> (1r-18)
<Muito> (1r-21)	

5.1.3. Não existências de Fronteiras entre as palavras

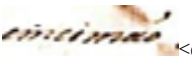
Como característica, a escrita humanista cursiva apresenta ligações entre palavras, na maioria dos casos como veremos no manuscrito em análise tratam-se de substantivos, com exceção de algumas palavras que são verbo, preposição, artigo. Na transcrição do presente manuscrito iremos utilizar o desmembramento das palavras que se encontram juntas, critérios adaptados das normas do PHPB para esta pesquisa, como em:

<eseacha> (1r-3)	<equei=mada> (1r-3,4)
 <emdi=recção>	<com pouca deferença>(1r-6)

 <quazipromptos> (1r-8)	<dosparapeitos> (1r-10)
<dealgumas> (1r-11)	<ouem> (1r-12)
<dechumbo> (1r-12)	<aspedras> (1r-13),

5.1.4. Sinais de acentuação e pontuação

Observa-se na pontuação o uso de vírgula, ponto e vírgula, ponto final, hífen simples para separar as sílabas ou marcar final de linha. Na acentuação para marcar a nasalidade o escriba utilizou o acento til **(~)** em formato de vírgula **(’)**como em:

<Sul,> (1r-5)	<promptos;> (1r-8)
<emdi-> (1r-4)	 <emcimaó> (1r-13)
<canhóey> (1r-13)	<1993.> (1r-17)

5.1.5. Grafemas maiúsculos e minúsculos

Foram retirados do *corpus* em análise, alguns grafemas maiúsculos e minúsculos, em ordem alfabética, apenas a título de amostragem, não sendo considerada a posição inicial, medial ou final de vocábulo.

Maiúscula	Minúsculo	Transcrição
		A - a
		C - c
		D - d
		E - e
		N - n
		P - p
		S - s

6. Contexto histórico

Para discorrer sobre o contexto histórico, nos auxiliamos na função transcendente da filologia, que segundo Spina (1977), o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época.

O manuscrito foi endereçado ao Governador e capitão general, João de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres(1789-1796), nascido em Portugal, desembarcou em Vila Bela da Santíssima Trindade, em 16 de outubro de 1789, sendo empossado um mês depois, tornando-se o quinto governador e capitão general da história da capitania, indicado por seu irmão Luiz de Albuquerque de Mello e Cáceres. O referido governador chegou ao Brasil doente, e não conseguiu se curar por completo, por isso

mesmo, teve um mandato relativamente curto: permaneceu no posto por seis anos até morrer em 28 de fevereiro de 1796.

O Real Forte Príncipe da Beira foi considerado a maior edificação militar portuguesa construída fora da Europa, no Brasil Colonial. Inaugurado em 20 de agosto de 1783, na margem direita do rio Guaporé, perto do atual município de Costa Marques, em Rondônia, o forte foi batizado em homenagem a Dom José de Bragança, o Príncipe da Beira, filho da Rainha D. Maria I. *Majestosa relíquia da arquitetura militar luso-brasileira*, é uma das mais importantes construções do Brasil Colônia.

Tratava-se de um empreendimento de imenso custo, a construção do Forte do Príncipe da Beira em plena floresta amazônica representava uma iniciativa da coroa portuguesa e da política de Marquês de Pombal, poderoso e influente ministro do governo de dom José I, rei de Portugal, para proteger as fronteiras do centro-oeste do Brasil nas disputas com a Espanha.

Para a construção do forte foram necessários os principais técnicos, o governador Luiz Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, no seu projeto de edificação da obra, o arquiteto Domingos Sambuceti, nascido em Gênova, serviu ao governo do Pará por longo período, na comissão demarcadora dos limites do Norte e nas Praças de Gurupa e São José do Macapá, falece vítima de malária, no ano de 1780, sendo substituído pelo ilustre oficial engenheiro Ricardo Franco de Almeida Serra, responsável mais tarde pela nova fortificação de Coimbra (1797). Tendo como diretor de obras, o capitão José Pinheiro de Lacerda, que desembolsou para a construção 480:000$000 soma essa, sem dúvida alguma, vultosa para aqueles tempos.

Araújo (1985), relata que a construção do Forte Príncipe da Beira chegou ao fim em 1783. Restavam concluir as partes internas, mas mesmo assim, no mês de agosto, Luiz Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres faz a inauguração na presença de representantes de Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá. Nos últimos dias daquelemês, já existia a maior fortificação de defesa do Brasil Colônia, onde guarnições militares e as populações pioneiras realizavam a tarefa maior da integração física e espiritual dos limites extremos do território.

7. Considerações finais

Neste estudo apresentado, procurou-se mostrar que o objetivo

maior de uma edição, que consiste em restituir um texto, tanto quanto possível, à sua forma genuína. Assim, o conhecimento da língua e da época em que o texto foi escrito, transforma-se em exigência preliminar. Nem se conseguiria, sem o recurso das principais disciplinas auxiliares, como a codicologia, a paleografia, que propiciaram o entendimento do valor e o sentido de um texto.

A função do filólogo e do crítico textual deve ser o papel de restituir o documento, manuscrito ou impresso, à sua forma genuína, de maneira a preservar, no seu trabalho de edição, a vontade última do autor, efetuando, para isso, análises, das quais, a paleografia, neste caso, preparando o texto a ser publicado, conforme Andrade (2010).

Enfim, o trabalho apresentado neste artigo, tem como intuito facilitar a leitura a pesquisadores de várias áreas do conhecimento que tiverem interesse em aprofundar seus estudos a partir dessa amostra, pois a transcrição de alguns aspectos paleográficos, vai além na interpretação do original, representa uma tentativa de melhoramento do texto, com a divisão das palavras, desdobramento das abreviaturas e esclarecimento dos sinais de pontuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. A.; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M.; BARONAS, R. L. *Plano de Guerra da Capitania de Matto Grosso*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

ARAÚJO, Z.G. *Real Forte Príncipe da Beira*. Rio de Janeiro: Spala; Fundação Emílio Odebrecht.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação à crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; EdUSP, 1987.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. São Paulo: Secretaria da cultura: Coordenadoria de Atividades Culturais, Departamento de Artes e Ciências Humanas – Divisão de Arquivo do Estado (DAE), 1979.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. Trad. da 13. ed. corrigida por Marcos Marcionilo]. São Paulo: Parábola, 2003.

SOUZA, L. de M. *Aspectos da historiografia da cultura sobre o Brasil Colonial*. In: FREITAS, M. C. (Org.). Historiografia Brasileira em Perspectiva. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M.; *Os manuscritos e impressos antigos:* a via filológia. In: Beatriz Daruj Gil; Elis de Almeida Cardoso; Váleria Gil Condé. (Org.) *Modelos de Análise Linguística*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2009.

CÁRCERE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS INFORMAÇÕES PENITENCIÁRIAS

Téssia Gomes Carneiro (UFT)
tessiagomes@hotmail.com
Janete Silva dos Santos (UFT)
jantesantos@uft.edu.br
Valéria da Silva Medeiros (UFT)
medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo resulta da reflexão de alguns dados expostos nos últimos Levantamentos Nacionais de Informações Penitenciárias INFOPEN de dezembro de 2014 e junho de 2016, ambos realizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), Ministério da Justiça (MJ), num contexto em que se evidencia o sistema penal como reprodução da realidade social, gerando ânsia por recolher ao cárcere, também, no âmbito da infância e a juventude, como se nota pelo debate sobre o rebaixamento da maioridade penal estimulado pelos discursos midiáticos e eleitoreiros. A base teórico-metodológica utilizada pautou-se na Análise de Discurso na perspectiva de Pêcheux (2009) e Orlandi (2005). A questão gira em torno do recrudescimento do abarrotado sistema carcerário, cujo aparato seletivo de marginalização pauta-se numa cultura punitivista. O resultado é a não observância das garantias e direitos insertos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que diferentemente do antigo Código de Menores rebate a utilização da expressão pejorativa 'menor' para priorizar o atendimento à criança. Ao final, como é cediço, reafirmamos a necessidade de se investir numa educação de qualidade, o que seria mais eficaz do que a mera exclusão proposta pelo encarceramento massivo.

Palavras-chave:
Discurso. Ideologia. Rebaixamento da maioridade penal.

ABSTRACT

This article results from the reflection of some data collected from the last National Penitentiary Information (INFOPEN) Surveys of December 2014 and June 2016, both conducted by the National Penitentiary Department (DEPEN), Ministry of Justice (MJ) in a context in which the penal system reproducts social reality, generating a desire to enprison also in the scope of childhood and youth, as noted by the debate about the demotion of criminal age estimulated by media and electoral speeches. The theoretical-methodological fundamental concepts was based on Discourse Analysis from the perspective of Pêcheux (2009) and Orlandi (2005). The issue revolves around the resurgence of the crowded prison system which selective apparatus of marginalization is based on a punitive culture. The result is the non-observance of the guarantees and rights inserted in the Statute of the Child and Adolescent (ECA), which unlike the old Code of Minors refutes the use of minor pejorative expression in order to prioritize

child care. Finally, we reaffirm the need to invest in quality education which would be more effective than the mere exclusion and segregation of poverty proposed by mass incarceration.

Keywords:
Ideology. Speech. Lowering of criminal age.

1. Introdução

Medidas populistas que visam recrudescer o abarrotado sistema carcerário necessitam ser analisadas com cuidado, eis que a educação deve ser o alvo do discurso político e social para que se coadune com os preceitos constitucionais no âmbito infantojuvenil. Nesse viés, nosso interesse é apontar as posições ideológicas que envolvem o debate em torno da redução da idade penal, posta em destaque em anos eleitorais, sob o argumento da impunidade, num discurso cego ao texto do Estatuto da Criança e do Adolescente que implementou garantias trazidas pela Constituição da República de 1988.

Citemos como exemplo a Proposta de Emenda à Constituição nº 33/2012, do Gabinete do Senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP), que pretendeu modificar a redação dos artigos 129 e 228[94] da Constituição Federal, acrescentando um parágrafo único para prever a possibilidade de desconsideração da inimputabilidade penal de maiores de dezesseis anos e menores de dezoito anos por lei complementar. A educação não foi citada nas justificativas; ao contrário, objetivou-se legislar fundamentando-se em exemplos específicos de grande repercussão, ainda que em verdadeira afronta à *cláusula pétrea* contida no artigo 60, § 4º[95], da Lei Magna, portanto, insuscetível de alteração via emenda.

> Compreendemos perfeitamente os riscos de se legislar em função de casos específicos, dando um caráter geral ao que poderia ser tratado de forma particular, especialmente em se tratando de reforma da nossa ainda jovem Constituição. Também somos contra o que se convencionou chamar de "legislação penal de urgência", em que o legislativo se move motivado por tragédias ou crimes que chocam a comunidade, com grande repercussão midiática. Mas algo precisa ser feito em relação a determinados e específicos casos, que infelizmente têm se proliferado à sombra da impunidade e longe do alcance de nossas leis. (BRASIL, 2012d, p. 5)

[94] CF, Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

[95] CF, Art. 60, § 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:IV - os direitos e garantias individuais.

A solução simplista apontada no discurso do senador, além de não reduzir a criminalidade, também não atende à implementação de políticas públicas garantidoras dos direitos fundamentais direcionados à criança e ao adolescente, a exemplo da educação.

O Projeto do senador valeu-se de recortes trazidos ao público pela mídia, isto é, de exemplos com grande repercussão midiática que se assentam no imaginário social gerando insegurança por serem tomados de forma isolada.

Sabemos que "os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução" (FERNANDES, 2005, p. 22-3), o que, por sua vez, abrange as condições históricas e sociais na inscrição ideológica. "Esses sentidos, e não o significado da palavra apenas, são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade política e social na qual estão inseridos (FERNANDES, 2005, p. 21-2).

A análise do contexto que envolve as garantias e direitos constitucionais assegurados a crianças e adolescentes não é exposta na proposta do Senador, a qual mais se aproxima da ideologia contida na revogada legislação sobre a infância, promulgada em 1927 e denominada de Código de Menores.

O infante, intitulado 'menor' no Referido Código, não se coaduna com a ideologia proposta pelo atual Estatuto da Criança e do Adolescente, em que "pela nova concepção, instituída pelo ECA, crianças e adolescentes passam a ser vistos como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento e pessoas portadoras de direitos" (LEAL, 2010, p. 148).

A distinção entre 'menor' e 'criança' deve-se justamente à mudança ideológica contida na antiga legislação (Código de Menores) e no atual (ECA), o que pode ser melhor ilustrado pela analista do discurso Eni Orlandi (2005, p. 42): "consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas".

Em reforço, explica Michel Pêcheux (2009), fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, que:

> [...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição etc. não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas condições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as

> palavras,expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 2009, p. 146-7)

Numa outra formação ideológica, oposta a do senador, aponta Alessandro Baratta (2002, p. 186), que o cárcere ao segregar, distancia o detido dos valores da sociedade e, portanto, não se coaduna com as técnicas pedagógicas de reinserção em virtude do choque existente entre os termos exclusão e inclusão.

> O cárcere é contrário a todo moderno ideal educativo, porque este promove a individualidade, o auto-respeito do indivíduo, alimentado pelo respeito que o educador tem dele. As cerimônias de degradação no início da detenção, com as quais o encarcerado é despojado até dos símbolos exteriores da própria autonomia (vestuários e objetos pessoais) são o oposto de tudo isso. A educação promove o sentimento de liberdade e de espontaneidade do indivíduo: a vida no cárcere, como universo disciplinar, tem um caráter repressivo e uniformizante. (BARATTA, 2002, p. 184)

Segundo o constituinte originário, o pleno desenvolvimento da pessoa passa pelo seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho[96], (BRASIL, 2019a). O referido dispositivo é de suma importância para a formação psíquica do jovem, cujo tempo - por se tratar de transição - é diferente do adulto.

Entretanto, o discurso daqueles que defendem a redução da idade penal prima pela segregação sem atenção às garantias constitucionais e aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente que, por sua vez, já prevê a responsabilização dos adolescentes que pratiquem ato infracional mediante a aplicação de medidas socioeducativas, dentre elas a privativa de liberdade.

Assim, o investimento em educação de qualidade seria mais eficaz do que a mera exclusão, contudo, a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018, que define as receitas e despesas dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), publicada no Diário Oficial da União (DOU) do dia 3 de janeiro do corrente ano, trouxe um único veto (BRASIL, 2018b), o

[96] CF, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

qual recaiu sobre o Fundo de Manutenção do Ensino Básico (FUNDEB), cujo corte deu-se no montante de R$ 1,5 bilhão.

Ora, a política educacional, como programa de ação do governo, se orienta pela conservação das relações existentes. A legislação penal cada vez mais severa desde a década de noventa tem dado mostras da seletividade dos tipos penais, que por sua vez se coadunam com os parcos investimentos na educação. Segundo Baratta (2002, p. 171) "Esta realidade se manifesta com uma desigual distribuição dos recursos e dos benefícios, correspondentemente a uma estratificação em cujo fundo a sociedade capitalista desenvolve zonas consistentes de subdesenvolvimento e de marginalização".

Para uma melhor elucidação, passaremos a discorrer sobre o debate em torno da redução da idade penal apontando através da análise dos anexos extraídos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – dezembro de 2014 (BRASIL, 2014) e do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – atualização de junho de 2016 (BRASIL, 2017), realizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), Ministério da Justiça (MJ), a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação como forma de reduzir o contexto de marginalização.

2. Cárcere

Atualmente a Constituição Federal de 1988, em harmonia com as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Pequim), indica como penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, sujeitos às normas da legislação especial, qual seja, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)[97].

> 4 .1 . Nos sistemas jurídicos que reconhecem a noção de responsabilidade penal em relação aos menores, esta não deve ser fixada a um nível demasiado baixo, tendo em conta os problemas de maturidade afetiva, psicológica e intelectual. (BRASIL, 2016a, p. 11)

No Congresso Nacional tramitam diversas propostas de Emendas

[97] CF, Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

ECA, Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

à Constituição visando a redução da maioridade penal para 16 (dezesseis) anos como 'solução' para a violência no país, sem considerar o desenvolvimento do adolescente e a seletividade dos tipos penais.

A noção de responsabilidade penal deve considerar além de aspectos culturais e sociais, aqueles atrelados a outros marcos legais tais como idade núbil, idade para ser votado, idade para a condução de veículos automotores, dentre outros, tudo para que tal noção faça sentido, bem como possa o adolescente compreender as consequências do ato praticado de acordo com seu desenvolvimento psicológico e biológico.

Nesse aspecto, as mudanças sociais, econômicas e culturais vivenciadas no contexto capitalista, em que a produção da imagem tem força marcante na identidade que se pretende exibir, influenciam sobremaneira a adolescência, época de transição e afirmação entre a infância e a vida adulta. Portanto, a instabilidade econômica pode sim ter desdobramentos psíquicos, os quais deverão ser considerados no debate da idade penal, eis que quanto mais graves as privações vivenciadas pelas famílias, mais difícil torna-se o exercício de papéis exigidos socialmente.

A privação de recursos reflete na exclusão social, gerando ansiedade no jovem que busca afirmar-se ainda que em meio a imposição da moda, da propaganda, do consumo agressivo em mercados de massa. Na perspectiva da condição pós-moderna, David Harvey discorre sobre a 'respeitabilidade' e a 'confiança' depositadas na aquisição da imagem, senão vejamos:

> A imagem serve para estabelecer uma identidade no mercado, o que se aplica também aos mercados de trabalho. A aquisição de uma imagem (por meio da compra de um sistema de signos como roupas de griffe e o carro da moda) se torna um elemento singularmente importante na auto-apresentação nos mercados de trabalho e, por extensão, passa a ser parte integrante da busca de identidade individual, auto-realização e significado na vida. Sinais divertidos, mas tristes desse tipo de busca são abundantes. (HARVEY, 1989, p. 260)

Na mesma direção, indica Harvey que as aspirações dos jovens passam pelo anseio material, não havendo como negar a clara influência do capital na maneira pós-moderna de se viver.

> É claro que símbolos de riqueza, de posição, de fama e de poder, assim como de classe, sempre tiveram importância na sociedade burguesa, mas é provável que nunca tanta quanto hoje. A crescente afluência material gerada no período de expansão fordista do pós-guerra levantou o problema de converter rendas em ascensão numa demanda efetiva que satisfizesse as aspirações em crescimento dos jovens, das mulheres e da classe

> trabalhadora. (HARVEY, 1989, p. 261)

Nesse mister, não é indicado que a produção de leis em nosso país continue vinculado a determinados fatos sociais acentuados pela mídia (exemplo Lei do Crimes Hediondos) e campanhas políticas com soluções instantâneas para a segurança social. O debate apaixonado da redução da maioridade penal omite o caos do sistema penal adulto e não se preocupa com a prevenção de novos crimes e/ou atos infracionais, posto que sequer indicam medidas ressocializadoras e de atenção à execução penal nos parâmetros da Lei de Execução Penal (LEP).

A ausência de investimentos no sistema prisional abarrotado e sem condições dignas de aprisionamento, são apontados no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN, de dezembro de 2014 e na atualização de junho de 2016, realizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) – órgão executivo vinculado ao Ministério da Justiça que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional – do qual se pode observar a necessidade de ver impulsionada medidas que atendam à excepcionalidade do uso da prisão, e não de práticas que visem o aumento da população encarcerada:

> É importante destacar que os diagnósticos elaborados pelo Departamento Penitenciário Nacional, não deixam dúvidas de que o Brasil vivencia uma tendência aumento das taxas de encarceramento em níveis preocupantes. O país já ultrapassou a marca de 622 mil pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, chegando a uma taxa de mais de 300 presos para cada 100 mil habitantes, enquanto a taxa mundial de aprisionamento situa-se no patamar de 144 presos por 100.000 habitantes (conforme dados da ICPS – International Centre for Prison Studies). Com esse contingente, o país é a quarta nação com maior número absoluto de presos no mundo, atrás apenas de Estados Unidos, China e Rússia. Contudo, ao passo que esses países estão reduzindo as suas taxas de encarceramento nos últimos anos, o Brasil segue em trajetória diametralmente oposta, incrementando sua população prisional na ordem de 7% ao ano, aproximadamente. (BRASIL, 2014, p. 6)

Com vista a manter seus dados atualizados, o INFOPEN traçou um panorama geral da população prisional brasileira registrada em 1.422 (mil quatrocentos e vinte e dois) unidades prisionais, de modo que em 30/06/2016 apontou existir 726.712 pessoas privadas de liberdade no Brasil. “Em relação ao número de vagas, observamos um déficit total de 358.663 mil vagas e uma taxa de ocupação média de 197,4% em todo o país, cenário também agravado em relação ao último levantamento disponível.” (BRASIL, 2017, p. 8).

O suso relatório[98] é claro ao apontar que a maior parte dos encarcerados são jovens, de cor negra e com baixa escolaridade, recorte dos crimes de rua e reflexo da legislação seletiva dos tipos penais e filtros do sistema de justiça criminal.

> O perfil criminal das pessoas privadas de liberdade pode variar no tempo em função de diversos fatores: mudanças na dinâmica criminal, alterações na legislação, ênfase maior ou menor do sistema de justiça criminal sobre certos crimes e criminosos e diversos outros fatores. Assim, mudanças no perfil criminal não refletem, necessariamente, "tendências criminais", mas, antes, preferências e práticas do sistema de justiça criminal. (BRASIL, 2014, p. 32)

Veja que quase um terço da população das prisões corresponde a jovens entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos de idade[99], com perfil de pouca escolaridade, isto é, 70,08% são de pessoas encarceradas possuem no máximo ensino fundamental completo[100], bem como 61,67% são negros/pretos e pardos, porcentagem superior ao da população geral do país definida em 53,63%.

Em síntese, visualiza-se um punitivismo exacerbado da população jovem de baixa escolaridade ou nenhuma; público vulnerável, foco do controle social punitivo. Portanto, a redução da idade penal implicará no agravamento de tal estatística que já apontava em 2016 um déficit de 358.663 (trezentos e cinquenta e oito mil e seiscentos e sessenta e três) vagas[101], posto que além de misturar o adolescente ao meio adulto, demandará um número ainda maior de estabelecimentos prisionais no país. A superlotação vai, portanto, de encontro ao que estabelece à Lei de Execuções Penais (LEP) no que tange à implementação das condições mínimas para a execução da pena.

Lado outro, o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) instituído pela Lei nº 12.594/2012 (BRASL, 2012c), já regulamenta a execução das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes, inclusive mediante a restrição de seus direitos quando da prática

[98] Vide anexo C.

[99] Vide anexo D.

[100] Vide anexo E.

[101] Vide anexo B.

de ato infracional[102].

Não é válido pensar que os menores de 18 (dezoito) anos estariam 'impunes', pois além da vulnerabilidade econômica e exclusão social que assola fortemente os menos abastados em períodos de crises econômicas, também para os jovens compreendidos entre 12 (dose) e 18 (dezoito) anos de idade, existe a previsão da privação da liberdade por intermédio da internação, nos moldes do que preleciona o Estatuto da Criança e do Adolescente[103].

Veja que a lógica de restrição da liberdade do adulto repete-se na seara da infância e juventude, cuja estrutura de punição baseada no encarceramento é mantida, porém sem a agravante de estarem no mesmo espaço. Possibilidades reais de medidas diversas da prisão devem ser observadas como possibilidade de ruptura da tradicional lógica encarceradora, como bem aponta Salo de Carvalho ao tratar dos filtros à incidência do poder penal, seja no sistema do adulto, seja na definição das medidas a serem aplicadas aos adolescentes. Vejamos:

> É que na complexa rede que conforma a abstração denominada *poder punitivo*, série de personagens atuam preliminarmente como filtros ou impulsionadores do punitivismo, muitas vezes condicionando a própria decisão judicial. (CARVALHO, 2010, p. 60)

Posto isso, visualiza-se que o crescimento do sistema prisional não é a tábua de salvação para a contenção do crime como bem apóiam os defensores da redução da idade penal, ao contrário, a segregação de pessoas cada vez mais jovens implicará tão somente no acirramento da discrepância social em atenção ao clamor cego do endurecimento penal que já deu provas de gerar ainda mais violência.

3. Educação

Como dito alhures, quase um terço da população das prisões corresponde a jovens entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos de ida-

[102] O Estatuto da Criança e do Adolescente define em seu artigo 103 a figura do ato infracional como sendo a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

[103] ECA, Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

de[104], com perfil de pouca escolaridade, isto é, 70,08% são de pessoas encarceradas possuem no máximo ensino fundamental completo[105]. Nessa direção é válida a reflexão sobre o que se pretende a título de implementação de políticas públicas voltadas para a educação.

Aumentar o número de encarcerados no meio adulto através da redução da idade penal diminuiria a criminalidade no país ou serviria tão somente para acentuar a seletividade do sistema penal brasileiro?Recordemos que "As malhas dos tipos são, em geral, mais sutis no caso dos delitos próprios das classes sociais mais baixas do que no caso dos delitos de 'colarinho branco'." (BARATTA, 2002, p. 176).

Ao contrário de robustecer o sistema penal com o aumento da população carcerária em condições insuportáveis, a implementação de políticas públicas voltadas para a educação nas prisões deveria ser estimulada através, por exemplo, da construção de espaços adequados à população segregada (bibliotecas) como forma de incentivo à leitura nas unidades.Nesse sentido, aponta o CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, em seu artigo 3º, *in verbis*:

> Art. 3º – A oferta de educação no contexto prisional deve:
>
> I – atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos;
>
> II – resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil;
>
> III – ser contemplada com as devidas oportunidades de financiamento junto aos órgãos estaduais e federais;
>
> IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e
>
> V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para a s questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas. (BRASIL, 2009)

[104] Vide anexo D.

[105] Vide anexo E.

Na mesma direção é a Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ao dispor sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelecer critérios para a admissão pela leitura num discurso que se coaduna com o que preconiza o art. 3º, inciso III, da Resolução de n. 02, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, *in verbis:*

> Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:
>
> III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressa s através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (BRASIL, 1998)

Das normas expostas neste tópico, observa-se que estas se pautaram na exitosa experiência de projetos de remição pela leitura no Brasil, num processo que interliga legislação e instituições, legitimando-as, eis que,como bem leciona Santos (2013) acerca do processo legislativo:

> Indispensável é o esforço de toda a sociedade para que ela seja incorporada em suas ações cotidianas, visto que a legitimação de qualquer lei não é um mero corolário da obediência cega às suas prescrições, mas um processo cultural, que se constrói através de ações práticas inseridas no jogo instaurado entre o "discurso novo" (novos efeitos de sentido) e sua resistência. (SANTOS, 2013, p. 244)

Considerando, portanto, que "os sentidos sempre são determinados idelogicamente" (ORLANDI, 2005, p. 43) e que os legisladores ao confeccionarem as leis partem de um processo social e histórico com posições ideológicas pautadas inclusive nas promessas de campanhas objetivadas pelos partidos, temos que a enunciação de propostas no Congresso Nacional devem ser acompanhadas pelos cidadãos que os elegem, de modo a cuidar para que mais e mais leis não sejam promulgadas sem o devido debate, mas ao contrário, exigindo que as mesmas respeitem as garantias dispostas pelo legislador originário em nossa atual Constituição e na construção imaginária dos cidadãos.

4. Considerações finais

O presente artigo, pautado na crítica à produção de leis vinculada

a fatos sociais de grande vinculação midiática, buscou refletir sobre os diagnósticos elaborados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) numa análise documental das informações penitenciárias e do complexo das formações ideológicas na seara infanto-juvenil.

Portanto, nos moldes do que apregoa a Constituição Federal será inconstitucional qualquer reforma legislativa cujo alvo seja a redução da idade penal, eis que crianças e adolescentes são sujeitos em desenvolvimento com direitos assegurados em nosso ordenamento, a exemplo do ECA (Lei nº 8.069/1990) que regulamentou os ganhos trazidos em nossa Carta Republicana.

Do diagnóstico apresentado, o cárcere no Brasil, local de segregação e em desacordo com os preceitos trazidos na LEP (Lei nº 7.210/1984), estigmatiza e vai de encontro às determinações do Estatuto. Na definição do que seja reclusão, são os sensíveis versos de Cecília Meireles (2001, p. 745) no poema Fala Inicial: "*Ó grandes muros sem eco, presídios de sal e treva onde os homens padeceram sua vasta solidão*".

A formação física e também psicológica do jovem perpassa pela compreensão de que o tempo da juventude deve ser respeitado, seja por suas especificidades, seja porque assim legislou o constituinte originário ao definir o marco legal de 18 (dezoito) anos como de ingresso na vida adulta, o que reforça a necessidade de políticas educacionais e de segurança em sintonia ao discurso cidadão de inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFCAS

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*: introdução à sociologia do direito penal. Trad. de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. *Conselho Nacional de Justiça (CNJ)*. Carta de constituição de estratégias em defesa da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, [2012a]. Publicado

no DJ-e n° 189, p. 3, de 15/10/2012. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/acordos_termos/Carta_001_2012.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. *Conselho Nacional de Justiça (CNJ)*. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, [2013]. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?docu mento=1235. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. *Conselho Nacional de Justiça (CNJ)*. Regras de Pequim: regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores. Coordenação: Luiz Geraldo Sant'Ana Lanfredi. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, [2016a]. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/09/2166fd6e650e326d77608a013a6081f6.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. *Conselho Nacional de Justiça (CNJ)*. Panorama nacional da execução de medidas socioeducativas de internação – programa justiça ao jovem. 2012. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, [2012b]. Disponível em: http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/acoeseprojetos/CNJ_panorama_nacional_medidas_socioeducativas.pdf. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. *Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP)*. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2009. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. *Departamento Penitenciário Nacional (Depen)*. Levantamento nacional de informações penitenciárias - Infopen. Brasília: Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/infopen_dez14.pdf/@@download/file. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. *Departamento Penitenciário Nacional (Depen)*. Levantamento nacional de informações penitenciárias – Infopen. Atualização junho 2016. Brasília: Ministério da Justiça, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, DF: Presidência da República, [2012c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

_____. *Mensagem nº 1, de 2 de janeiro de 2018*. Mensagem de Veto contido na Lei nº 13.587/2018. Brasília, DF: Presidência da República, [2018b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Msg/VEP/VEP-1.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. *Proposta de Emenda à Constituição nº 33, de 2012*. Brasília, DF: Senado Federal, [2012d]. Disponível em: https://legis. senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4427012&ts=1567533622129&disposition=inline. Acesso em: 30 nov. 2019.

_____. *Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998*. Brasília: Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.* Resolução n° 113, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. *Ministério da Educação (MEC)*. Resolução n° 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: Ministério da Educação, [2016b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2017.

CARVALHO, Salo de. *O papel dos atores do sistema penal na era do punitivismo*: o exemplo privilegiado da aplicação da pena. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LEAL, Maria Cristina. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como marcos inovadores de políticas sociais. *In*: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Orgs). *Política social, família e juventude*: uma questão de direitos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Organização de Antonio Carlos Secchin. V. 1, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 4. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2009.

SANTOS, Janete Silva dos. Atendimento preferencial no Estatuto e na voz do idoso: uma análise discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], V. 13, n. 2, p. p. 243-271, set. 2013. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1617/1207. Acesso em: 10 jan. 2018.

ANEXO A

INFOPEN – dezembro de 2014, página 14.

Quadro 2 - Países com maior população prisional do mundo

Posição	País	População Prisional	Ano de Referência
1	Estados Unidos da América	2.217.000	2013
2	China	1.657.812	2014
3	Rússia	644.237	2015
4	Brasil	622.202	2014
5	Índia	418.536	2014
6	Tailândia	314.858	2015
7	México	255.138	2015
8	Irã	225.624	2014
9	Turquia	176.268	2015
10	Indonésia	173.713	2015

Fonte: Elaboração própria, com dados do ICPR, último dado disponível para cada país.

ANEXO B

INFOPEN – atualização junho 2016, página 7.

Tabela 1. Pessoas privadas de liberdade no Brasil em junho de 2016[a]

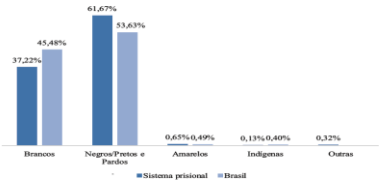
Brasil - Junho de 2016	
População prisional	726.712
Sistema Penitenciário	689.510
Secretarias de Segurança/ Carceragens de delegacias	36.765
Sistema Penitenciário Federal	437
Vagas	368.049
Déficit de vagas	358.663
Taxa de ocupação	197,4%
Taxa de aprisionamento	352,6

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016. Secretaria Nacional de Segurança Pública, Junho/2016; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, dezembro/2015; IBGE, 2016.

ANEXO C – RAÇA/COR

INFOPEN – dezembro de 2014, página 36.

Figura 6 – Percentual da população por raça e cor no sistema prisional e na população geral



*Não é possível recortar o perfil racial da população brasileira por faixa etária na PNAD.
**O questionário preenchido pelas unidades penitenciárias trabalha com a categoria "Negros", enquanto a PNAD usa "Pretos". Para fins de comparação, intuiu-se que se trata da mesma categoria.

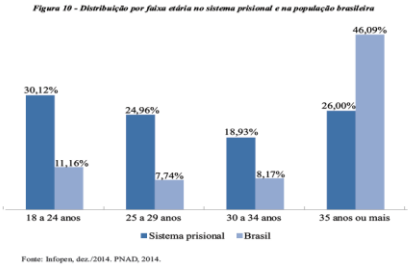
INFOPEN – atualização junho 2016, página 32.

Figura 4. Raça, cor ou etnia das pessoas privadas de liberdade e da população total

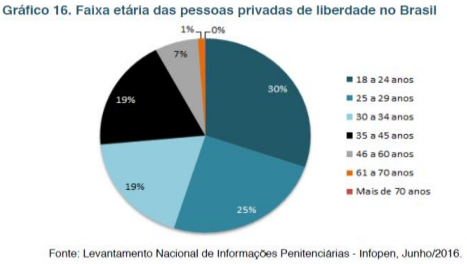
Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016; PNAD, 2015.

ANEXO D – FAIXA ETÁRIA

INFOPEN – dezembro de 2014, página 42

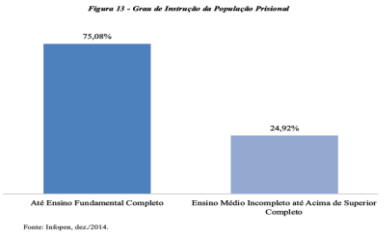


INFOPEN – atualização junho 2016, página 30.

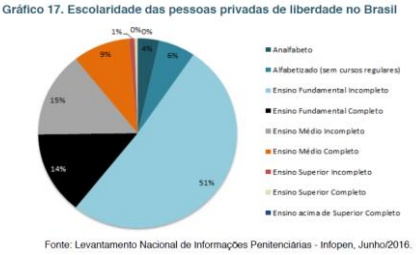


ANEXO E – ESCOLARIDADE

INFOPEN – dezembro de 2014, página 46.



INFOPEN – atualização junho 2016, página 33.



CATALOGAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 9º ANO, DE CEREJA E COCHAR (2015), EM IMPERATRIZ-MA

Larissa de Farias Silveira (UEMASUL)
larissafariaslf2@gmail.com
Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento (UEMASUL)
silvania-slim@hotmail.com
Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho insere-se na Linha de pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, com BIC/FAPEMA. Os objetivos da pesquisa são catalogar, identificar e analisar o conteúdo da Semântica no livro didático de Língua Portuguesa "Português Linguagens", 9º ano, de Cereja e Cochar (2015), utilizado nas escolas públicas de Imperatriz-MA. Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, embasada na pesquisa bibliográfica. A pesquisa está fundamentada teoricamente em Marques (1996), Valente (1998), Bechara (2004), Ilari e Geraldi (2004) e Cançado (2012). Como resultados, verifica-se que os autores utilizam a Semântica tanto em seus textos quanto em exercícios ao longo da obra, evidenciando a relevância da questão da significação linguística no ensino da língua materna, para o desenvolvimento da produção, assim como leitura e interpretação textual.

Palavras-chave:
Catalogação. Ensino. Semântica. Língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper is inserted in the Line of research on Language, Memory and Teaching, developed by the Group of Linguistic Studies of Maranhão (GELMA), at the Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, with BIC/ FAPEMA. The objectives of the research are to catalog, identify and analyze the content of Semantics in the Portuguese Language textbook "Português e Linguagens", 9th grade, by Cereja and Cochar (2015), used in public schools of Imperatriz-MA. This paper has a qualitative approach, based on bibliographic research. The research is theoretically based on Marques (1996), Valente (1998), Bechara (2004), Ilari and Geraldi (2004), and Cançado (2012). As a result, it is verified that the authors use Semantics both in their texts and in exercises throughout the paper, highlighting the relevance of the issue of linguistic significance in the teaching of mother tongue, for the development of production, as well as reading and textual interpretation.

Keywords:
Cataloging. Teaching. Semantics. Portuguese language.

1. Introdução

Este trabalho insere-se Linha de pesquisa em Linguagem, Memória e Ensino, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, ligado ao Curso de Letras *campus* Imperatriz, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Este trabalho tem por objetivos catologar e analisar o conteúdo o livro didático, principal ferramenta de apoio do aluno e do professor, buscando identificar o conteúdo semântico, embasando-se nos seguintes teóricos: Bechara (2004), Cançado (2012), Ilari (2001), Marques (1996) e Valente (1997).

Para tanto, o *corpus* utilizado consiste no livro didático "Português: Linguagens", de Willliam Cereja e Thereza Cochar (2015), referente ao 9º ano, do ensino fundamental. A referida obra está sendo utilizado em escolas localizadas em regiões periféricas da cidade de Imperatriz-MA, campo privilegiado pela pesquisa. A relevância da semântica da língua portuguesa explica-se na relação entre palavras e ideias, entre significante e significado, merecendo reconhecimento entre os estudantes tanto os iniciantes como aqueles que possuem determinado domínio sobre a mesma.

2. Semântica

O estudo da Semântica se torna relevante por possuir contato direto com o signo linguístico, sendo, portanto, fundamental ao entendimento e comunicação. Conforme Marques (1996, p. 26), "desde o século V. a. C., registra-se entre os filósofos gregos, preocupação com a linguagem, com o tema ligado a interpretações de fenômenos naturais e às suas relações com instituições sociais". Desse modo, nota-se a relevância dessa ciência que busca respostas a perguntas remotas do homem.

De acordo com Valente (1997), a Semântica pode ser definida como o estudo da significação das palavras, dividindo-se em Semântica Descritiva (Sincrônica) e Semântica Histórica (Diacrônica), sendo esta a ciência que estuda as alterações no sentido das palavras ao decorrer dos tempos, por indicar o estudo da significação das palavras em um determinado estado da língua. Ainda segundo o autor, a Semântica Histórica, ao abordar as mudanças de significado das palavras, leva em consideração algumas alterações semânticas que as mesmas sofrem ao longo dos tempos, tais como: o enobrecimento, a degradação, a ampliação e a res-

trição de sentido de algumas palavras. Portanto, a Semântica Descritiva estuda a mudança de sentido em um determinado momento, abordando dois pontos, o denotativo e o conotativo e os aspectos semânticos como polissemia, homonímia, antonímia e paronímia, sendo, as homonímias foco desta pesquisa.

A Semântica Descritiva, que trata da significação das palavras em um dado momento histórico, de acordo com Valente (1997, p. 188), busca ressaltar dois casos: "a existência dos sentidos denotativo e conotativo da linguagem e as relações entre o significante e o significado, dentre as quais se destacam a polissemia, a homonímia, a sinonímia, a antonímia e a paronímia". Dessa forma, observa-se que, para uma melhor clareza e construção textual, faz-se necessário saber adequar cada léxico ao contexto em que o mesmo se encontra inserido.

Conforme estabelece Marques (1996), a Semântica, também, pode ser subdividida em um sentido *lato*, mais geral, adotando, portanto, um caráter interdisciplinar e, também, em um sentido *stricto*, mais específico, ligado às questões linguísticas. No tocante a esse *status* de interdisciplinaridade, a autora salienta que o estudo de aspectos do significado pode servir como base a áreas como a Psicologia, na tentativa de um melhor esclarecimento do funcionamento da mente humana, e até mesmo da Lógica, ao explorar as condições de verdade proposicional e de predicação, fatores estes que acabam por demonstrar a importância de tal disciplina.

Logo, o estudo da Semântica evita ambiguidade tanto na fala quanto na escrita. Portanto, a Semântica é essencial na comunicação, pois permite a compreensão entre o interlocutor e receptor.

3. Metodologia

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, visto que busca resultados a respeito de livros didáticos do século XXI, utilizados na região periférica de Imperatriz-MA. Desse modo, levantou-se os polos educacionais da cidade para, em seguida, fazer a catalogação dos livros utilizados nas escolas, para iniciar a verificação do *corpus*.

Dessa forma, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois, como ressalta Gil (2008, p. 175), "[...] a pesquisa qualitativa passa depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador". Portanto, o olhar do mesmo é inserido na pesquisa, por buscar resultados singulares

a respeito do *corpus*, e nesse tipo de pesquisa a metodologia fica a critério do pesquisador.

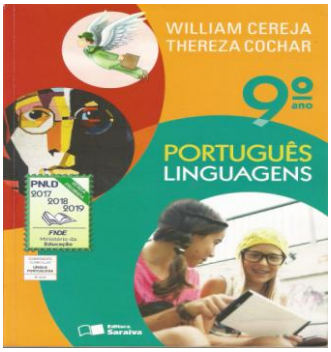
Dessa maneira, Gil (2008, p. 177) afirma que "a manipulação qualitativa dos dados durante a análise é uma atividade eclética, não há uma única maneira de fazê-la. Embora se reconheça a importância de um arcobouço sólido não se pode dispensar a criatividade do pesquisador." Assim, não se pode negar a relevância do ponto de vista deste no decorrer da pesquisa, pois suas impressões estão implícitas na mesma.

Além disso, a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica por se utilizar de um acervo constituído por livros, pois, como reintera Gil (2008, p. 50), "embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas". Salienta-se que esta pesquisa utilizou-se, exclusivamente, de livros.

Consequentemente, utilizando-se da pesquisa documental que Gil (2008, p. 51) enfatiza "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa." Assim, caracterizando-se a coleção selecionada como documento, por ser fonte primária.

4. Catalogação

Figura 1: "Português Linguagens".



Fonte: Cereja e Cochar (2015 – capa)

A catalogação consiste no conjunto de informações sobre determinado documento. Diante disso, este trabalho busca analisar a obra, mas também apresentar dados, que, muitas vezes, passam despercebidos por professores e alunos.

Assim, O livro "Português Linguagens", 9º ano, 2015, traz em sua **capa**, conforme a **Figura 1**, o nome dos autores, da editora: Saraiva e a coleção. Ademais, possui o selo do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), afirmando que o conteúdo está de acordo com a série in-

dicada, possui o triênio que indica a vida útil do livro, que consiste nos anos de 2017, 2018 e 2019. Além disso, é colorida com as figuras de um professor com asas, uma obra de arte e figuras dos alunos estudando, fazendo alusão a forma criativa, que os autores tentam inserir no livro.

Dessa forma, a catalogação traz os seguintes dados: o nome dos autores, biografia dos autores, título da obra, outro título, anotações sobre o título, tipo da obra, tipo indexado, original, edição utilizada, volumetria, reprodução moderna, edições e difusões, língua alvo, metalinguagem, língua dos exemplos, sumário, objetivos do autor, interesse geral, partes do discurso, inovações terminológicas, corpus ilustrativo, influência na obra, influência exercida, referências bibliográficas, autor da ficha e criação ou publicação.

Contudo, foi feito um recorte e as informações, que serão apresentadas neste trabalho são: nome dos autores, tipo da obra, tipo indexado, original, edição utilizada, volumetria, edições e difusão, metalinguagem, língua dos exemplos, objetivos do autor, influências na obra, influência exercida, autor da ficha e criação. Assim, partiremos para a catalogação no Quadro 1.

Quadro 1. "Português Linguagens", 9º ano, de William Cereja e Thereza Cochar (2015).

Nome dos autores	William Roberto Cereja[1] Thereza Cochar Magalhães[2]
Tipo da obra	Livro didático pedagógico, prescritivo.
Tipo indexado	Livro Didático, prescritivo, filosófico, geral, particular
Original (data)	1998.
Edição utilizada	Obra impressa disponível em escolas públicas brasileiras, 9ª edição, reformulada pela editora Saraiva.
Volumetria	**272** páginas.
Edições e difusão	A primeira edição foi publicada 1998, segundo Cereja e Cochar está na 9ª edição, reformulada pela Saraiva
Metalinguagem	Português

Língua dos exemplos	Português
Objetivos do autor	O ensino do Português
Partes do discurso	"Oração reduzida é aquela que apresenta o verbo numa das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou particípio." (p. 33)
Influências de outras obras	Bagno (1999); Bakhtin (1979); Batista (2001); Bechara (2004); Brait (2005); Brandão (2000); Bronckart (1999); Bunzen (2006); Costa Val (1994); Dionisio (2002), Fávero (1998), Ilari (2002), Kleiman (1996), Koch (2008), Mainguenau (2001), Marcuschi (2004), Morais (2003), Neves (2000), Perini (1996), Perrenoud (1999), Rojo (2000), Scneuwly (2004), Solé (1998), Travaglia (1996), Vigostsky (1993).
Influência exercida	"E também para você que é plugado no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento". (CEREJA; MAGALHÃES). Segundo estas palavras, o livro é didático, utiliza a língua como forma de interação universal, inclusive, com a arte.
Autor da ficha	Larissa de Farias Silveira
Criação	Maio de 2018

Assim, apresentou-se a catalogação da obra do 9º ano, "Português linguagens" e, em seguida, discorre-se sobre a análise da obra.

5. Resultados

A a obra possui atividades específicas para o ensino da semântica que será apresentado por um quadro com as unidades, capítulos, tópicos e subtópicos que tratam dos fenômenos da semântica no material didático "Português linguagens", de William Cereja e Thereza Cochar (2015), do 9º ano, das escolas públicas de Imperatriz-MA.

Em todos os capítulos há o Tópico "A língua em foco", que apresenta o subtópico "Semântica e discurso", com atividades desenvolvidas para o ensino dos aspectos semânticos, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2: Atividades dos fenômenos semânticos na obra "Português linguagens", de William Cereja e Thereza Cochar (2015).

	Capítulo	Atividade	Fenômeno semântico
Unidade 1	1	1	Ambiguidade
	3	1	Ambiguidade
Unidade 2	3	1	Sinonímia
	3	1	Ambiguidade
Unidade 3	1	1	Ambiguidade
Unidade 4	2	1	Ambiguidade
	3	1	Ambiguidade

Na unidade 1, capítulo 1, tópico: **A língua em foco** – subtópico: **Semântica e discurso**, atividades de 1 a 4, a atividade 3 refere-se à ambiguidade:

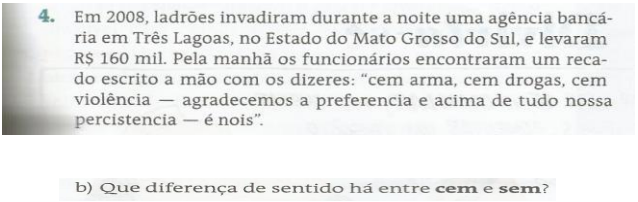
3. No trecho "os franceses levam a sério esse negócio de revolução", do enunciado principal do anúncio, há ambiguidade. Comente essa ambiguidade e o papel dela no anúncio.

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 24-25).

Na atividade, é solicitada a análise da ambiguidade e a explicação do efeito de sentido que ela desempenha no anúncio. Nesse sentido, observa-se que os autores trabalham com o fenômeno semântico da polis-

semia, o léxico "revolução" possui diversos sentidos, sendo a polissemia o fenômeno responsável, nesse exercício, por caracterizar a ambiguidade gerada no anúncio.

Na unidade 4, capítulo 1, tópico: **De olho na escrita**, subtópico: **c, ç** ou **ss**, atividades de 1 a 7, a atividade 4 letra *b*, refere-se à semântica:



4. Em 2008, ladrões invadiram durante a noite uma agência bancária em Três Lagoas, no Estado do Mato Grosso do Sul, e levaram R$ 160 mil. Pela manhã os funcionários encontraram um recado escrito a mão com os dizeres: "cem arma, cem drogas, cem violência — agradecemos a preferencia e acima de tudo nossa percistencia — é nois".

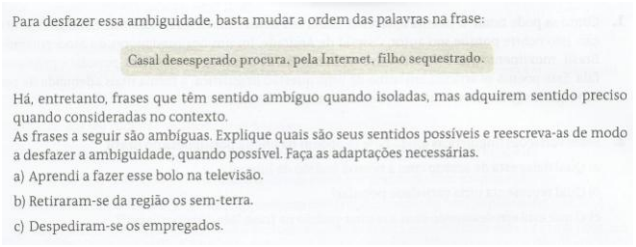
b) Que diferença de sentido há entre **cem** e **sem**?

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 175).

Nesse exercício, é proposta a análise da diferença de sentido entre as palavras **cem** (numeral) e **sem** (preposição). Nota-se que a atividade trata do fenômeno semântico Homonímia; pois, os homônimos homófonos são palavras que possuem pronúncia igual e grafia e significado diferente.

Na unidade 4, capítulo 3, tópico: **A língua em foco**, subtópico:

Semântica e discurso, atividade 1, é referente a ambiguidade:



Para desfazer essa ambiguidade, basta mudar a ordem das palavras na frase:

Casal desesperado procura, pela Internet, filho sequestrado.

Há, entretanto, frases que têm sentido ambíguo quando isoladas, mas adquirem sentido preciso quando consideradas no contexto.
As frases a seguir são ambíguas. Explique quais são seus sentidos possíveis e reescreva-as de modo a desfazer a ambiguidade, quando possível. Faça as adaptações necessárias.

a) Aprendi a fazer esse bolo na televisão.

b) Retiraram-se da região os sem-terra.

c) Despediram-se os empregados.

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 226-227)

Os autores propõem a análise, retirada e reescrita do sentido ambíguo expresso na atividade.

Nessa perspectiva, na unidade 4, capítulo 2, tópico: **A língua em**

foco, subtópico: **Semântica e discurso**, atividades 1 e 2, a atividade 1 letra *a*, trata da ambiguidade:

(CEREJA; COCHAR, 2015, p. 241).

No exercício é necessário que se interprete o sentido que a palavra

"homenagem" apresenta. Na atividade, observa-se o aspecto semântico da polissemia no vocábulo "homenagem". Nessa perspectiva, percebe-se, nas atividades, que os aspectos semânticos da polissemia e da homonímia são os responsáveis pela ocorrência da ambiguidade, fenômeno semântico presente em diversas atividades da obra examinada. Finaliza-se as análises da semântica no livro didático e inicia-se a conclusão.

6. Conclusão

Nas análises realizadas, nota-se que os aspectos semânticos estão sendo trabalhados de forma contínua, visto que a obra possui atividades específicas desenvolvidas para o estudo da semântica. Assim, os autores trabalham o ensino dos aspectos semânticos de modo diversificado com atividades criativas, perpassando por variados recursos visuais como publicidades, anúncios e tirinhas, além de diferentes gêneros narrativos, proporcionando as habilidades necessárias para o aprimoramento do aprendizado da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens, 9º ano*. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2004.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

CAUSOS DE ASSOMBRAÇÃO: ENTRE SENTIDOS E ORTOGRAFIA

Lidiane Martins (UEMS)
lmartins63@yahoo.com.br
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
sierra@uems.br
Adélia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)
adelia@uems.br

RESUMO

O presente trabalho propõe incentivar a produção criativa e, nesta sequência, centrar os esforços nasanálises dos usos adequados das variedades linguísticas. Apartir de estudos do gênero "lendas urbanas", de modo especial, volta-se à produção escrita de causos de assombração, suasconstruções de sentido e usos das ortografias em textos de alunos (as) do 7º ano do ensino fundamental, da rede pública, de Guia Lopes da Laguna. Centramos esforços na ampliação das habilidades linguísticas e discursivas em língua portuguesa escrita, visto que isso contribui para que os sentidos sejam construídos. A proposta deu-se pelo fato de o processo de escrita ser um dos grandes desafios das aulas de Língua Portuguesa, e um dos motivos que interferem diretamente nos resultados finais; além da necessidade de propor continuamente, estratégias que possam contribuir para as habilidades de oralidade, leitura(s), produção textual e análise(s) linguística(s). As ações e reflexões produzidas ao longo dos objetos de estudos seguem com embasamento teórico de Geraldi (2015), Possenti (1996), Bagno (2007), Fernandez (2012), Bakhtin (2016), Marcuschi (2008), Wachowicz (2012) e documentos oficiais da área de LP.

Palavras-chave:
Ortografia. Sentidos. Narrativas de terror.

ABSTRACT

The present work proposes to encourage creative production and, as a result, to focus efforts on analyzing the appropriate uses of language varieties. From studies of the genre "urban legends", in particular, we turn to the written production of causes of haunting, their meaning constructions and the use of spellings in texts of 7th grade students from the elementary school. Lopes da Laguna. We focus our efforts on expanding the linguistic and discursive skills in Portuguese written language, as this contributes to the construction of the senses. The proposal was due to the fact that the writing process is one of the great challenges of Portuguese Language classes, and one of the reasons that directly interfere in the final results; and the need to continually propose strategies that can contribute to oral, reading(s), textual production, and linguistic analysis(s) skills. The actions and reflections produced along the objects of study follow the theoretical basis of Geraldi (2015), Possenti (1996), Bagno (2007),

Fernandez (2012), Bakhtin (2016), Marcuschi (2008), Wachowicz (2012) and official LP documents.

Keywords:
Orthography. Sense. Terror narratives.

1. Introdução

Ministrar aulas na disciplina de Língua Portuguesa – LP é tarefa no mínimo desafiadora diante dos inúmeros objetivos que essa função requer como, por exemplo, a exigência de um trabalho que inclua pelo menos os quatro eixos da língua, oralidade, leitura, produção textual e análise linguística.

É certo que a língua é um todo e suas modalidades estão de certa forma intrinsecamente ligadas, porém, essa questão que na maioria das vezes contribui com o crescimento das habilidades dos estudantes, às vezes dificulta na aquisição de uma competência linguística, quando um dos eixos não foi desenvolvido satisfatoriamente pelo discente.

O processo de escrita, por exemplo, é um dos maiores desafios do professor de LP. Na atualidade, um dos motivos que interfere nesse procedimento, é a ortografia, uma vez que os estudantes que não possuem domínio das normas de escrita cometem diversos deslizes tais como trocas, supressões, acréscimos ou inversões de letras, junção não convencional de palavras, entre outros; que influenciam na construção do sentido texto.

É interessante ressaltar que essa preocupação dá-se pelo fato de que ao contrário do que se almeja, encontramos inadequações na escrita de estudantes de turmas do ensino fundamental II, período em que deverse-ia estar com o processo de escrita concretizado. Um dos motivos desta *performance* pode estar na alfabetização e como consequência há diversas dificuldades de domínio das regras ortográficas, algumas até primárias.

Considerando que um dos objetivos da disciplina de LP é preparar o estudante para o domínio da norma padrão da língua. O presente trabalho intenciona realizar uma reflexão acerca do processo de escrita dos estudantes do 7º ano, da rede pública de ensino, de Guia Lopes da Laguna-MS; apartir de uma sequência de atividades pedagógicas em torno do tema, com narrativas de terror, de modo especial, partindo da lenda urbana "A loira do banheiro" até produções de causos de assombração.

O trabalho em questão contemplou-se os eixosde oralidade, leitura(s), produção textual e análise(s) linguística(s)com ênfase maior na produção escrita, suas construções de sentidos; e as adequações ortográficas.

A escolha do gênero "lendas urbanas", deu-se com a intenção de despertaro interesse do público juvenil por considerar quea temática mistério ou "terror" são propícios para a idade de uma turma de 7º ano e, além disso, acredita-se que esse gênero, tenha a arte de desenvolver o fascínio entre as pessoas. O gênero narrativo de suspensetem por missão incentivar e facilitar a escrita de produções criativas.

A partir dessas considerações, tornam-se necessárias intervenções de incentivo às produções criativas, escrita de narrativas de terror, reescrita, e estratégias para o uso adequado do dialeto padrão. Assim, as aulas de LP, poderão tornar-se um espaço de leitura, produção e construção de sentidos.

Além disso, faz-se necessário uma reflexão acerca de teorias voltadas ao ensino de LP. Sendo assim, segue abaixo algumas discussões que serão relevantes para o trabalho aqui proposto.

2. Percursos teóricos para a discussão da experiência

É sabido que por muito tempo as aulas de LP, no Brasil, tiveram na gramática tradicional o seu principal espaço de ensino. Esse quadro modificou-se com a democratização escolar, a partir da década de 70 e o surgimento de novas concepções, inclusive de gramática, ganhando espaço no ambiente escolar. Com isso, houve conflitos, em especial para os docentes, que precisavam atender às reflexões sobre os novos conceitos normativos e didáticos do ensino de LP.

Nesse cenário, os conceitos de estudiosos como Geraldi (2015), Possenti (1996), Bagno (2007), por exemplo, que defendem concepções voltadas ao respeito às variantes linguísticas do falante; do ensino a partir de textos; e de gramática(s) que tenham o olhar ao funcionamento da língua, entre outros, foram e, ainda, são válidos para o processo de mudanças nos métodos de ensino nas aulas de LP.

Segundo Possenti (1996, p. 16), é o objetivoda escola ensinar o português padrão, ou, mais exatameme, criar condições para que ele seja aprendido, uma vez que a língua tem o papel de inclusão, pois além de

questões linguísticas, também é políticae o uso de uma variante de prestígio atribui poder ao seu falante.

Na esteira da reflexão de Possenti, o domínio da norma-padrão édetentor de poder. Justifica-se, portanto, a necessidade de a escola dar possibilidades para que os discentes aprimorem o domínio dessa prática linguística. Considerando para isso o fato da língua ser sociocultural tem-se em determinadas comunidades índices altos de estudantes que não dominam o dialeto padrão.

Para o aprimoramento da variante de domínio, uma das questões que a escola não pode ignorar é a variante linguística do estudante. Como salienta Geraldi (2015), faz-se necessário observar as diferenças, considerar as variações linguísticas nas práticas de ensino de língua materna, pois independente da variação há sentidos nos discursos e essa interação contribui para a formação cidadã, papel da escola.

> De uma perspectiva histórica, o confronto de diferentes formas linguísticas produz novas formas linguísticas: novo que contém o velho, mas que não é o velho. E participar da construção do novo, ter acesso às instâncias públicas de uso da linguagem – a escola é uma dessas instâncias – é construir-secidadão (GERALDI, 2015, p. 37)

Assim, conforme salienta o autor, não se trata de "aprender a língua padrão" para ter acesso à cidadania, pois não se constrói uma nova cultura com o esquecimento de outra, mas pela reelaboração e uma cultura (inclusive linguística) resultante de um processo dialógico. Desse modo, considerar o dialeto do estudante, e ensinar partindo do que ele sabe é um meio de dar condições para que o novo – entre ele, o domínio do dialeto padrão, seja aprendido.

Outras questões importantes giram em torno de conceitos de gramática(s) e da valorização do texto. O ensino de gramática partindo de frases descontextualizadas perdeu espaço para uma concepção que considera a gramática como "[...] o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de discurso" (BAGNO, 2007, p. 70).

É interessante ressaltarque existe mais de um conceito de gramática e que é importante compreender algumas concepções de linguagem para entendermos que tipo de gramática queremos trabalhar no ensino de LP. Possenti (1996) apresenta que são basicamente três as concepções de linguagem. Abaixo segue uma síntese:

I – Linguagem como transmissão de pensamento – há regras para serem seguidas para a organização lógica do pensamento; constituem as normas gramaticais.

II – Linguagem como instrumento de comunicação – é um fato social, pois pertence a todos da sociedade. Acredita-se na transmissão de conteúdo e não na interação entre professor-aluno.

III – A linguagem como forma ou processode interação – é lugar de interação humana; interação comunicativa e produção de efeito de sentido entre interlocutores.

Para Possenti (1996), tem-se que refletir sobre a concepção de linguagem como transmissão de pensamento estuda a "gramática normativa" – defende regras da norma-culta, o "português correto"; visa o falar e escrever bem. Já o conceito de linguagem como instrumento de comunicação aborda o ensino da "gramática descritiva" – esta se interessa em descrever e explicar as línguas como são faladas. Por último, a linguagem como processo de interação considera a "gramática internalizada", esta entende que todo falante já faz o uso de regras; e não existe falante sem conhecimento gramatical. Também existe gramática histórica, comparada, implícita, entre outras, o que importa é conhecer as concepções de linguagem e escolher o tipo de gramática a ser trabalhada de acordo com a finalidade de ensino.

Para os estudiosos até aqui citados,o estudo da gramática descontextualizada não faz sentido para quem não tem o domínio da norma padrão da língua adquiri-la. Visto que para o aprendizado é necessário um ensino em que haja significado e o estudo de regras e análise de palavras e frases soltas dificultam o processo de construção de sentido para o entendimento. Dá-se então, a importância do texto como principal ferramenta para as práticas de ensino nas aulas de LP.

O profissional da área de LP precisa refletir sobre o trabalho a partir de textos na sala de aula. Haja vista, que estes colocarão a criatividade dos estudantes em funcionamento, pois o processo de leitura e produção exige articulação relação entre locutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, "além do querer dizer do locutor e de suas vinculações e rejeições aos sistemas entrecruzados de referências como as compreendemos o mundo, as pessoas, suas relações" (GERALDI, 2015, p. 115). Assim, a prática a partir do texto é necessária para cumprir com as tantas funções do ensino da disciplina de LP, dentre elas a de promover estratégias para o aprimoramento da língua entre os não falantes do dialeto pa-

drão.

As considerações teóricas citadas até o momento, por um lado fizeram a diferença na prática de ensino de LP epor outro ainda merecem reflexões. Pose-se dizer que depois de mais de quarenta anos de debates, estudos, formações, entre outros, atualmente, o texto ganhou seu merecido espaço, nas aulas de LP e demais disciplinas.

Por outro lado, o dever da escola de possibilitar condições para o domínio da norma padrão não está sendo conferido a muitos estudantes, dados que constatamos, por exemplo, ao perceber as grandes dificuldades e inadequações na escrita de alunos que já avançaram a primeira etapa de ensino da educação básica, como é o caso de estudantes do 7º ano da rede pública de ensino de Guia Lopes da Laguna-MS.

Diante da problemática aqui apontada pretendemos buscar caminhos a partir das considerações teóricas até o momento apresentadas e outras também pertinentes à questão com o intuito de criar condições para que o estudante evolua no processo de aquisição da escrita.

Desse modo, apresentamos uma das estratégias que é adotar o estudo de texto a partir da concepção dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2016, p. 11) todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, e concretizam-se a partir de enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

Levando em consideração a concepção de linguagem como processo de interação humana, comunicativa e produção de efeito de sentido, o estudo a partir dos gêneros é pertinente, pois é "uma fértil atividade interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais" (MARCUSCHI 2008, p. 155). O estudioso aqui citado ainda salienta que:

> Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam ao mais variado controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161)

Assim, como todo texto está ligado a um gênero que atende a um propósito discursivo, evidencia-se a importância de trabalhar às aulas de língua materna explorando os gêneros textuais como meio de atender a necessidade de desenvolver conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.65) competências acerca das linguagens compreendidas"como construção humana, histórica, social e cultural, reconhecendo-as e valorizando-as como forma de significação da rea-

lidade [...]".

Outra questão que vale ser ressaltada é a prática escrita voltada para a produção de gêneros textuais. Se no decorrer desse trabalho ressaltamos o árduo trabalho para a mudança de metodologia nas aulas de LP, e da aceitação de novas concepções que valorizam o texto,esquecemonos de reportar ao fato de que o texto é material privilegiado para a prática de leitura, visto que a escrita ainda fica num segundo ou quiçá último plano.

Desse modo, a escola é o principal espaço para desenvolver habilidades e competências para a produção de textos escritos, porém em muitas ocasiões "[...] se limita à simples prática de reproduções de palavras, frases ou pequenos textos que estão longe de levar em consideração o caráter social dos textos escritos" (FERNANDEZ, 2012, p. 10).

Assim, Marcuschi (2008, p. 210), por exemplo, avalia os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de LP no que tange às sugestões de gêneros previstos para prática de compreensão de textos e outros para produção textual e conclui que:

> [...] nota se que há muitos gêneros sugeridos para atividade de compreensão do que para atividade de produção. Isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem. Parece que produzir textos é uma tarefa pouco conhecida e a mais conhecida é a que diz respeito à compreensão. As atividades relativas à compreensão são sempre em maior número [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 210)

Atualmente,a BNCC (2017) traz uma proposta de trabalho com gêneros textuais que contemplam eixos da oralidade, leitura, produção textual e análise linguística interligados como meio de construção de sentido. Essa questão é importantepara ressaltar que se leitura faz sentido numa proposta interacionista, a produção textual e a análise linguística também precisam fazer.

> [...] a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo, e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e no modo de produção de sentido, bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na suasituacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que a compreensão daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

Sendo assim, o que se escreve na escola precisa fazer sentido para os estudantes. Fernadez (2012, p. 25) salienta que de nossa intenção comunicativa dá-se a escolha dos gêneros discursivos produzidos, por isso deve-se propor tarefas de recepção e produção de textos escritos que contemplem objetivos comunicativos concretos e em usos socialmente determinados.

Da mesma forma ocorre com nossas escolhas gramaticais. Para Wachowicz (2012, p. 23) "as situações sociais proporcionam determinadas escolhas gramaticais pelos indivíduos [...] que dentro de uma determinada atividade social escolhe estruturas linguísticas específicas que respondem ao seu propósito".

Assim, pode-se concluir que o ensino a partir de textos materializados nos gêneros discursivos faz sentido para adquirirmos competências nos quatro eixos da língua de forma mais eficiente.

Diante do exposto, volta-se à problemática levantada neste artigo e ao objetivo proposto. Até o momento fizemos uma reflexão acerca da mudança de concepção de ensino de LP e constatamos que os textos ganharam mais espaços; que o trabalho com gêneros textuais prepara o estudante para atuar nas diversas esferas comunicativas da sociedade; mas ainda pecamos no trato à produção textual e no avanço dos estudantes ao domínio do dialeto padrão.

Sendo assim, preparamos uma sequência de atividades que propõe explorar por meio de um gênero discursivo os quatro eixos da língua com ênfase para a produção textual e esforços nas análises dos usos adequados das variedades linguísticas com foco no uso das ortografias com o objetivo de progressivamente levar os estudantes do 7º ano a melhorar sua prática de produção escrita. Segue abaixo, relato da sequência de atividades.

3. Nas trilhas da sequência pedagógica em LP: o gênero suspense em narrativas curtas

Para desenvolver as sequências pedagógicas em LP optou-se pelo gênero "narrativas de terror", em específico, a lenda urbana "A loira do banheiro" com a qual realizou-se atividades de oralidade e leitura; e culminou com produção escrita de causos de assombração, seus efeitos de sentidos e usos ortográficos.

A escolha do gênero deu-se por diversos motivos, entre eles pelo fascínio que os contos de terror provocam entre os adolescentes, fato quelhes desperta interesse e os motiva ao envolvimento das atividades, principalmente o público ao qual se propôs realizar o trabalho, estudantes do 7ª Ano, que apresentam dificuldades na escrita e precisam de inspiração para desenvolver suas produções.

A turma em questão é composta por vinte e cinco estudantes, sendo oito meninos e dezessete meninas. É um público heterogêneo, com idades diferentes, de onze a dezesseis anos; com vivências específicas, alguns moram em ambiente rural, e os da cidade tem lares diversificados, são criados por pais, avós, tios; a maioria vem do convívio com pessoas de baixa escolaridade; além disso, são alunos que têm pouco acompanhamento da famíliana vida escolar, fatores que contribuem para o baixo rendimento. Na disciplina de Língua Portuguesa, entre eles, está a dificuldade de escrita, das quais destacamos os desvios ortográficos que se fazem constantes comtrocas, supressões, acréscimos ou inversões de letras, junção não convencional de palavras, entre outros; e que influenciam na construção do sentido texto.

Muitos autores defendem que a escola deve ensinar gêneros diversificados e focar naqueles que o aluno ainda não domina. Porém, nesse trabalho consideramos a ideia de partir da realidade do estudante. Como o objetivo é alcançar os alunos que tem problemas mais graves na escrita, e sabendo que quanto maior é a dificuldade, mais alto é o nível de resistência, optamos por escolher um gênero que é comum aos alunos e lhes desperte interesse.

As narrativas de terror são familiares aos discentes do 7º Ano, aqui trabalhado, primeiro porque, como já dissemos, é um gênero que desperta o imaginário de todos, principalmente do público adolescente, segundo porque faz parte do contexto local e culturalem que estão inseridos.

Guia Lopes da Laguna é uma "cidade do interior", rodeada de fazendas próximas, que influencia o modo de ser de muitos estudantes, que trazem consigo a oralidade muito forte, por conta do contato dos jovens com os adultos. A maioria dos alunos(as) mora neste ambiente cercado de criatividade e carregam tradições do meio rural, entre elas, a prática que os mais "antigos" tinham de contar causos de assombração. Com isso, as narrativas deenfrentamentos aseres sobrenaturais tais como sacis, lobisomens, ou fantasmas que guardavam tesouros enterrados da época

da Guerra do Paraguai são comuns.

Junto aos causos de ambiente rural, o urbano também ganhou espaço principalmente pelo acesso fácil às tecnologias que possibilitam o contato com textos em suas diversas variações e linguagens; as lendas urbanas, por conta da idade, são as preferidas do nosso público-alvo, 7º Ano.

Enfim, rural ou urbano, narrativas de terror atravessam gerações, mexem com o imaginário das crianças, e merecem ser exploradas com forma de resistir ao tempo e ainda contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas.

Sendo assim,construiu-se uma sequência de atividades partindo do gênero narrativas de terror, em que foi explorado os quatro eixos da língua, mas com foco na produção escrita, seus sentidos e uso ortográfico, já que os estudantes apresentam bastantes ocorrências na escrita. É desse assunto que trataremos a seguir.

As atividades se organizaram da seguinte forma:

I – Apresentação, em slides,de características do gênero narrativas de terror;

II – Leitura compartilhada através de datashow de diversas variações da lenda urbana “A loira do banheiro”;

III – Vídeos de contação de lendas urbanas e análise de estratégias para uma boa contação de causo, como entonação, pausas, gestos, etc.

IV – Apresentação em grupo de contação da lenda “A loira do banheiro”;

V – Atividades de análise de desvios ortográficos em uma produção da lenda “A loira do banheiro”;

VI – Pesquisa de causos de assombração local;

VII – Produção textual de um causo de assombração;

VIII – Autocorreção, em especial, de desvios ortográficos identificados na própria produção;

IX – Reescrita textual;

X – Confecção de livros contendo asproduções realizadas pelos estudantes.

Conforme antecipado, realizou-se uma sequência de atividade que envolveu oralidade, leitura e escrita. A leitura, pesquisa e contação dos causos deram-se, nesse contexto, com o objetivo de envolver os estudantes com o gênero proposto. Como dissemos anteriormente, a intenção maior era a produção escrita e o uso adequado das variedades linguísticas, paraesse fim, focamos na autocorreção, reavaliação e reestruturação das produções. Como salienta Fernández

> [...] a correção e avaliação devem proporcionar ao produtor do texto respostas às suas dúvidas e soluções para suas dificuldades [...] em síntese: a correção e a avaliação devem propiciar aos alunosa reflexão e a compreensão dos problemas (comunicativos, formais, discursivos, léxicos, etc.) [...] (2012, p. 36)

Desse modo, para incentivar a autocorreção, primeiramente fez-se proposta de correçãode um texto fictício. Nesta, após leitura e contação da lenda "A loira do banheiro", a professora produziu umaescrita dalenda, apresentando dificuldades que aparecem com frequência na escrita dos estudantes. A produção foi entregue como se fosse de um aluno real, logo após, solicitou-se que os discentes fizessem a correção. Para tal, as palavras que não estivessem de acordo com as regras deveriam ser identificadas, circuladas, e escritas de maneira adequada; em seguida, o texto deveria ser reescrito.

Como recurso para sanar suas dificuldades, os estudantes foram orientados a consultar o dicionário. A atividade realizou-se em dupla, para que houvesse a possibilidade de debater, dividir e compartilhar dúvidas; chegar à conclusão e assim, construir aprendizado. Segue abaixo, o texto apresentado aos alunos.

A lora do banhero

Em São Paulo timha uma menina lora, muito linda, com dezeseis ano de idade. Seus pai dero a mão dela em casamemto, mais ela gostava de otro. Daí ela e seu amado resolvero casa e fugi pra França.

Lá na França, depois de vive um tempo felis, começaro as briga. Até que um dia, o marido da mossa mato ela afogada.

Quando a trajedia aconteceu diz que um espelio quebro na casa da mãe a mossa.

Dias depois, chego no brasil, o corpo da lora, mais a mãe dela não sepulto. Todo dia falava que ia interrá a filia, mais não fazia. Daí a difunta fico muitos dia com algudão no naris e na boca até que um dia a mãe dela cansso de chora e mando interá a mossa no quintau da caza.

Tempo depois, como tudo passa, a familha foi embora e no lugar daquela

caza construiro uma escolae onde a menina foi interada fizero o banhero.

Dizem que quamdo as menina emtrão no banhero toda as tornera liga porque a menina moreu com cede e quem olha no espeho ve a lora do banhero.

Dês que me falaro dessa historia não vo mais sosinha no banhero da minha escola.

Após, a atividade acima, realizou-se uma reflexão acerca das dificuldades de escritas identificadas. Para tal, primeiramente, fez-se leitura oral e coletiva do texto. Em seguida, as palavras inadequadas foram pontuadas na lousa para discussão do porquêdos desvios e qual a variação adequada. Com o intermédio da professora, concluiu-se, entre os estudantes, que há dúvidas por parte do produtor do texto, na escolha de letras que possuem o mesmo fonema como ocorre na troca do /s/ pelo /z/ em "felis", "sosinha", "naris", entre outros; ou pela troca de /m/ e /n/ em "timha", "casamemto";e também porque houve reproduçãoda fala coloquial oral para a escrita, como em "lora" [loira], "fugi" [fugir], "fico" [ficou], entre outros. São diversas as inadequações de escritas presentes no texto analisado,e não apenas por questões ortográficas; algumas delas não chegaram a ser identificadas, umas por descuido, outras por desconhecimento mesmo. Entre as ocorrênciasque mais apontadas estavam às citadas acima, talvez porque estas sejam as mais recorrentes, inclusive pela turma, pois diante da correção ouviu-se muitas exclamações do tipo "Eu escrevo assim!" ou "Nossa, eu não sabia que escrevia desse jeito!".

As principais dificuldades de escrita apresentadassão ocasionadas, principalmente, porque o aluno ainda não internalizou a grafia correta daspalavras, ou por não fazer associação adequada ao transpor a fala para a escrita. Entre tantas estratégias, uma reflexão sobre a própria produção por meio de autocorreção é um recurso que pode contribuir para sanar tais dificuldades. Por isso, depois da bagagem de leitura e coleta de causos; e da primeira experiência com correção os estudantes produziram seus próprios causos de assombração e na sequência realizaram um procedimento parecido com o anterior, uma vez que os textos, apesar de serem criativos, apresentaram diversos tipos de desvios.

Após produção, houve correção dos textos. Em dupla, identificaram inadequações e, como da outra vez com auxílio do dicionário fizeram correção,e reestruturação. Dessa vez, percebeu-se,da parte dos discentes, uma preocupação maior com a escrita. Houve mais dúvidas, questionamentos, preocupação em "não errar", diálogo com o outro, pesquisas ao dicionário, e necessidade de mediação e intervenção. Com a reestruturação, conforme esperado,a escrita melhorou, mesmo assim, permaneceram algumas inadequações. Isso demonstra que não setrata de um

trabalho com resultado imediato, mas em longo prazo; por este motivo, precisa ser constante.

Para finalizar, após última correção,cada estudante produziu um livrinho, com capa, escrita e ilustração, com a proposta de expor na feira cultural da escola. Os resultados foram de produções que despertaram o interesse pela leitura e escrita de contos que envolvem imaginação e mistério; e de admiração pela elaboraçãocriatividade contida nas narrativas.

Acredita-se que o trabalho desenvolvidotrouxe aprendizados aos estudantes. Como salientado no item das concepções teóricas, o ensino de LP a partir de textos traz mais significado para o aprendiz, pois constrói sentidos. Assim, as sequências de atividades partindo do gênero causos de assombração, além depossibilitar produções criativas, contribuíram para reflexões acerca da escrita, em especial, no que tange à ortografia; que colaborará, futuramente, para a aquisição da norma padrão por parte daqueles que não a domina.

4. Considerações finais

Diante das concepções teóricas e das experiências pedagógicas realizadas, constatou-se que é alto o nível de dificuldade de escrita. Um dos motivos desta performance pode estar na alfabetização e como consequência há diversas dificuldades de domínio das regras ortográficas, algumas até primárias, nos textos de estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental II.

Sendo assim, fica evidente a necessidade e importância de trabalharesta noção/relação entre os sons e as letras para a aquisição da escrita. Porém, ela precisa acontecer de forma significativa. Para isso, atividades contextualizadas, que contemplem leitura, produção, correção, avaliação e reestruturação de textos são mais eficazes para que haja o aprendizado.

Além disso, as ocorrências nos textos da turma do 7º Ano e a criticidade na escrita de suas produções, com algumas dificuldades até primárias de alfabetização, confirmam a tese de que o processo de aquisição da escrita é contínuo e, portanto, não termina no Ensino Fundamental I.

Trabalhar os quatro eixos da língua é necessário para tornar os estudantes hábeis a desempenhar qualquer uma das modalidades linguísticas, dentre elas, a escrita, que é um dos maiores desafios do professor de

LP. E a preocupação com a ortografia tem sua importância e contribuição para que o processo de aquisição da escrita se efetive, desde que esta seja trabalhada de uma maneira que produza sentido. Para isso, acredita-se que refletir sobre os conceitos normativos e didáticos do ensino de LP que privilegiam o trabalho a partir de gêneros discursivos, que possibilitará uma consciência dialógica de texto, faz a diferença. Isso significou a preocupação em produzir narrativas de suspenses para serem lidas não só pelos colegas de turma, mas por outras pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKTHIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016

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

FERNANDEZ, Gretel Ees (Cood). Gêneros textuais e produção escrita – teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira. São Paulo: IBEP, 2012.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

WACHOWIZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CENOGRAFIA E *ETHOS*: CARACTERÍSTICAS DO ENUNCIADOR E DESTINATÁRIOS NO TWITTER DO PRESIDENTE DO BRASIL

Paola Efelli Rocha de Sousa Lima (UFT e FEST)
paola@fest.edu.br
Ana Cláudia Dias Ribeiro (UFT e IFRO)
ana.ribeiro@ifro.edu.br

RESUMO

Vivemos na era das mídias, em que o estudo do *ethos* ganha evidência, principalmente nas análises discursivas, devido à grande exposição dos sujeitos nas redes sociais, esse cenário se torna um grande campo de estudo para os estudiosos do discurso. Assim sendo, o objetivo deste trabalho foi de analisar a encenação do *ethos* discursivo no *Twitter* no presidente Bolsonaro com relação à ideologia no cenário educacional. Para tanto usamos como base os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, dos teóricos Maingueneau (2004) e Patrick Charaudeau (2013). A pesquisa foi desenvolvida a partir de 53 *tweetts*, no período pré-eleições, e 45 *tweetts*, no período pós-eleições. Como resultado, observamos que embora, o discurso não possua características do *ethos* tradicional, de bondade e benevolência, a adesão acontece mesmo assim, o que pode ser comprovado por meio dos *retweets* e *likes*, seja por adesão ou por identificação com o discurso do enunciador.

Palavras-chave:
***Ethos*. Cenografia. Análise do Discurso.**

ABSTRACT

Welive in the age of media, in which the study of ethos gains evidence, especially in discursive analysis, due to the great exposure of subjects in social networks, this scenario becomes a great field of study for discourse scholars. Thus, the objective of this paper was to analyze the staging of the discursive ethos on Twitter by President Bolsonaro regarding ideology in the educational setting. For this we use as a basis the theoretical and methodological assumptions of Discourse Analysis of the French line, theorists Maingueneau (2004) and Patrick Charaudeau (2013). The survey was developed from 53 tweets in the pre-election period and 45 tweets in the post-election period. As a result, we note that although speech has no characteristics of the traditional ethos of kindness and benevolence, adherence never the less happens, which can be proven through retweets and likes, either by adherence or by identifying with thee nunciator's speech.

Keywords:
Ethos. Scenography. Discourse Analysis.

1. Introdução

As redes sociais possuem um caráter internacional, pois diminuem barreiras e aproximam pessoas. Com base nesse alcance, os usuários constroem imagens que julgam ser as mais adequadas para formar o seu perfil, a depender do objetivo que se pretende alcançar e qual imagem se deseja propagar.

Durante muito tempo, acreditou-se que as imagens construídas de si seguiam um perfil com base apenas em características positivas. Essa imagem, denominada de *ethos*, está relacionada à bondade, à amabilidade, às virtudes (MAINGUENEAU, 2004), algo virtuoso dotado de características amáveis. Essa perspectiva, atualmente, encontra divergência em alguns estudos relacionados ao*ethos* discursivo, como nas pesquisas de Silva (2014), mas que ainda são uma minoria.

Vivemos na era das mídias, por isso o estudo do ethos ganha evidência, principalmente nas análises discursivas, devido à grande exposição dos sujeitos nas redes sociais, esse cenário se torna um grande campo de estudo para os estudiosos do discurso. Dentre essas mídias, estão em maior evidência o *Facebook* e o *Twitter*, o primeiro é uma rede de relacionamentos em que os usuários compartilham acontecimentos da sua vida, seus pensamentos, notícias, imagens, vídeos, dentre outras mídias; o segundo é um *microblog* e possui o objetivo principal de divulgar o que está acontecendo neste exato momento, mas as postagens não podem ultrapassar 280 caracteres, diferente do *Facebook*, em que as postagens não possuem limites de caracteres.

Por conta desse número reduzido de caracteres, o poder de concisão do *Twitte*racaba interferindo nos discursos produzidos, além do mais, essa plataforma tem o objetivo de compartilhar sentimentos, emoções, pensamentos e ações dos seus usuários, na maioria das vezes em tempo real. Ele promove também uma aproximação entre os "seguidos" e os "seguidores". Trata-se de uma rede de *microblogs*, autointitulado como "o lugar certo para saber mais sobre o que está acontecendo no mundo e sobre o que as pessoas estão falando agora" (TWITTER, 2019).

É importante ressaltar a importância das mídias como suporte organizacional, as quais se apossam das noções de informação e comunicação para remeter as lógicas econômica, tecnológica e simbólica, esta última nos interessa, pois é para onde se voltam as atenções do mundo político (CHARAUDEAU, 2013). É por meio da lógica simbólica que os indivíduos realizam a interação social, construindo representações de va-

lores e produzem sentidos.

Escolhemos o *Twitter* como base para esta análise, devido ao cenário presente vivenciado, caracterizado por momento mudanças políticas e de paradigmas ideológicos do Brasil, tendo como base a encenação discursiva nas postagens do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, especificamente as publicações referentes às questões de ideologia no campo educacional. Segundo Charaudeau (2013, p. 17), "as mídias são utilizadas pelos políticos como meio de manipulação da opinião pública – a-inda que o sejam para o bem-estar do cidadão". Além disso, o sujeito em questão, antes candidato à presidência e agora presidente da república, soube se apropriar do poder de circulação e alcance das redes sociais para adesão de novos seguidores, uma prova disso é que ele possui mais de 4 milhões de seguidores no seu perfil no *Twitter*, fora as outras redes sociais.

Termos como (anti)ideologia e educação ganharam muita evidência no discurso de Bolsonaro. Observa-se a construção de uma imagem nesse sentido, ou seja, a construção do *ethos* que o locutor constrói de si mesmo, em especial por meio de mensagens difundidas nas mídias sociais, na maioria dos casos, com o uso da linguagem verbal. Para a construção do *ethos* o presidenciável, pode ter utilizado as informações obtidas por meio dos algoritmos fornecidos pelas redes sociais, que filtram e registram os dados dos usuários, o que comem, onde trabalham, o poder econômico, sua posição política, o que leem entre outras informações tidas como banalidade e que o sujeito oferece sem nenhuma resistência e muitas vezes sem ter noção de como elas estão sendo utilizadas para bombardeá-lo com produtos, informações e serviços.

Nesse ínterim, as mídias não comunicam o que ocorre na realidade, na verdade elas impõem o que constroem do espaço público (CHARAUDEAU, 2013). Para informar se utiliza a linguagem e ela não é transparente, a partir dela o sujeito constrói sua interpretação. Todo discurso possui uma intencionalidade, orientada pelo efeito que o enunciador pretende obter. Assim, se orientando pelos dados dos sujeitos obtidos por meio dos algoritmos tem-se como determinar quais temáticas receberão mais adesão por meio dos destinatários que se visa alcançar. Assim, o enunciador, faz suas postagens e checa a adesão e assim vai regulando seu discurso de maneira a atingir mais e mais usuários.

É importante ressaltar, que para o discurso obter ressonância, é necessário levar em conta o contexto, pois as palavras não possuem um

sentido imanente. Os sentidos são construídos e estão relacionados também a instância de recepção. Charaudeauusa o termo "cointencionalidade" para explicar que a informação não corresponde apenas a intenção do enunciador, nem apenas do receptor, mas é resultado da relação ente eles como num "jogo de espelhos em que as imagens incidem umas sobre as outras" (CHARAUDEAU, 2013, p. 28)

No caso da postagem do *Twitter*, não se trata apenas de um enunciado verbal, ele possui também um certo valor pragmático. Por esse viés, podemos constatar que ao usar essa rede social, o presidente interage de modo instantâneo, descontraído, informal e prático, com os seus seguidores, compartilhando o mesmo espaço midiático (MAINGUENEAU, 2004). Vale acrescentar que, sendo o presidente uma figura pública, seus *tweets*transcendem as redes sociais, virando assuntos de reportagens ou notícias com grande repercussão, tanto nacional quanto internacional, provocando muitas vezes até o apagamento de alguns enunciados. Essa é uma realidade cada dia mais presente, pois as pessoas estão cada vez mais inseridas no mundo cibernético, onde o valor está na quantidades de seguidores e *likes* conquistados, não está no processo de comunicação em si, mas na repercussão e alcance de determinado enunciado.

Assim, alcançamos o objeto deste trabalho: a encenação do *ethos* discursivo no *Twitter* no presidente Jair Bolsonaro com relação à ideologia no cenário educacional. A importância da pesquisa reside na influência exercida pelo presidente na sua rede social, nesse caso o *Twitter*. Usamos como base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva dos teóricos Maingueneau (2004) e Patrick Charaudeau (2013), pois seus estudos apresentam teorias basilares para analisar o discurso político, como o do atual presidente do país, relacionados aos princípios da cenografia e do *ethos*discursivo.

Charaudeau (2013) nos propõe algumas características do discurso político, as quais estão presentes no pronunciamento do atual presidente do Brasil, nesse sentido, fizemos um apanhado do discurso do Jair Bolsonaro em fase de campanha eleitoral em contrapartida ao discurso após a vitória da eleição.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de 53 *tweetts*, no período pré-eleições, e 45 *tweetts*, no período pós-eleições. As imagens utilizadas foram coletadas por meio da captura da tela do computador (*print screen)*, no referido período e constituíram assim o nosso material de análise.

2. Considerações sobre o Ethos

Aristóteles é considerado, por vários autores, o precursor dos estudos sobre o *ethos*, o filósofo começou o estudo dessa temática antes mesmo dela receber esse nome, pois este vocábulo foi utilizado pela primeira vez por Oswald Ducrot. Entretanto, mesmo sem saber que o "ethos" era "ethos", Aristóteles já delineara estudos sobre a forma como o orador se mostrava no discurso de uma forma diferente da realidade propriamente dita. E assim se fez a descoberta do *ethos* (SILVA, 2014).

Roland Barthes (*Apud* MAINGUENEAU, 2004, p. 98) comunga dessa mesma concepção, quando define *ethos* como "os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar. [...] O orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo". Não se trata do fato de o enunciador ficar a todo momento se auto elogiando, mas as palavras que usa, os argumentos, dentre outras características que farão a sua enunciação aceitável ou não para o público-alvo.

Desse modo, o enunciador, ao escolher as palavras e argumentos que utilizará no seu discurso define qual grupo ele vai conquistar, por conseguinte, o enunciador vai atrair grupos de sujeitos que possuam os mesmos interesses que os seus. Ou seja, é necessário causar boa impressão para conseguir persuadir um determinado público. Assim, esse sujeito, "por meio da fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado" (MAINGUENEAU, 2004, p. 99). Dessa forma, todas as características, palavras e argumentos devem transparecer uma imagem positiva do enunciador, e tudo isso se dá por meio do discurso.

Seguindo esse parâmetro, segundo Silva (2014) uma grande parte dos analistas do discurso, analisam apenas as características positivas e não contemplam outros aspectos que também merecem atenção no cenário discursivo. Existe um recurso chamado *Retweet* e consiste em uma republicação de um *Tweet*. Com a função *Retweet* do *Twitte*r, as pessoas podem compartilhar o *Twee*t rapidamente com todos os seus seguidores. Assim, ao republicar uma postagem, o usuário do pode demonstrar que se identificou com o que foi postado por outro usuário, ou seja, ele se identificou com o discurso apresentado, ou não. Dentre os *Tweets* que foram analisados todos eles possuem pelo menos mais de mil *retweets*, o menos compartilhado com 1,7 mile o mais compartilhado com 17 mil

retweets. Isso mostra a quantidade de usuários do *Twitter* que se identificam com o discurso do atual presidente do país.

Alguns argumentos apresentados pelo presidente em seu *Twitter* sãoa propagação de armas e expurgação da filosofia de Paulo Freire das escolas, observou-se que um grande número de pessoas se identificou com esse discurso. Nesse caso, mesmo deslocada da visão tradicional de *ethos*, apresentando características consideradas socialmente negativas, instigando a violência e o autoritarismo, provocaram a adesão dos seguidores. Desse modo, demonstrando a adesão de muitas pessoas ao discurso violento e autoritário semeado nas redes sociais pelo atual presidente do Brasil.

Nesse sentido, para Maingueneau (2004), a adesão está relacionada à concordância com o discurso que foi enunciado pelo outro. Assim, o coenunciador passa a aderir o discurso do enunciador se perceber neste discurso características com as quais se identifica, ou que foi levado a se identificar.

Desse modo, compreendemos como se constrói o *ethos* e como se dá esse jogo discursivo, levando os sujeitos a adesão ou não de determinado discurso. Construir um discurso, desse modo, fazendo escolhas por argumentos e estratégias que o deixarão mais próximo do seu público-alvo, no caso dessa pesquisa os destinatários/eleitores. Seguindo as estratégias políticas, os grupos alvos que o candidato pretendeu alcançar foram: os cidadãos de bem, defensores dos valores cristãos, conservadores e patriotas. Assim o enunciador regula seu discurso conforme nota determinada necessidade, ou carência nos seus destinatários, basta proferi-lo e aguardar a adesão dos sujeitos, é o que vem acontecendo com os "seguidores" que aderiram ao discurso do Jair Bolsonaro. Pois eles encontraram no discurso do atual presidente aquilo que está presente neles mesmos: intolerância, preconceito e ódio.

Segundo Mainguenau com a escrita, a fala pode, de fato, se dirigir a destinatários para os quais ela não foi concebida: é da natureza do traço escapar, poder ser submetido a interpretações e a processamentos que sua fonte não pode controlar. Pois, ao proferir um discurso na mídia o enunciador não tem controle de como este será recebido e o alcance que terá.

3. Análise das características da cenografia e do ethos no enunciador e nos destinatários no twitter do presidente do Brasil

O presidente utiliza as redes sociais para se comunicar (Figura 6), em especial o *Twitter*. Essa é uma artimanha pertinente,levando em consideração que essa é uma plataforma internacional que atinge um número incontável de leitores e a postagem tem que circular. Ao tratar sobre questões políticas nessa rede social, o presidente, transmite uma imagem descontraída, direta e "descolada", sendo que a maioria dos usuários são os jovens.

Assim que se abre a plataforma,o usuário é instigado com a seguinte pergunta: "o que está acontecendo?", a resposta para essa pergunta é publicada em forma de *tweets*, que são visíveis para todos os usuários, eles podem ter vários tipos de formato, que vão do simples texto ao vídeo. A *timeline* da plataforma apresenta sugestões de *twitts* ou perfis que estão em alta no momento, são os assuntos que estão sendo muito discutidos naquele exato instante e que estão sendo conhecidos e identificados por meio de uma *hastag*, como por exemplo, no dia 10 de julho de 2019, entre as *hastags* mais utilizadas estavam *#ReformaInjusta* e *#DiaDaPizza*, pois dia 10 de julho é o dia internacional da pizza e também estava sendo votado o projeto de lei que altera o plano da previdência pública do país.

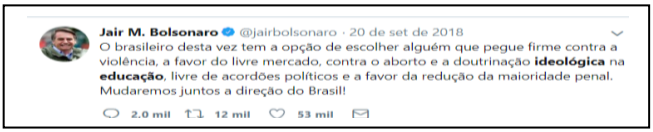
O desenvolvimento desse tipo de plataforma, aprimorou e modificou consideravelmente as modalidades tradicionais do exercício do discurso. Esse cenário tem despertado o interesse pelo estudo da plataforma, pois além disso, uma das características dos *microblogs*é que eles não podem ser relacionados a um local ou região em específico, o que intriga ainda mais os pesquisadores. Por isso são feitas outras formas de filtro, como o uso das *hastags*, de palavras-chave, sentimentos ou personalidades para se fazer o estudo nessa plataforma, que é uma forma de manifestação social e ideológica.

No caso desta pesquisa, tomamos como filtro a personalidade, que foi o presidente brasileiro, e os vocábulos ideologia e educação. A busca foi realizada apenas no perfil pessoal do *Twitter* de Jair Bolsonaro.Cabe pontuar que a plataforma dispõe de um filtro de dados para buscar assuntos específicos, desse modo foi possível fazer um enquadramento das publicações dele. A pesquisa teve como base as palavras-chave: ideologia, ideologias, ideológico(a), educação e educacional, entre os anos de 2017 – 2018, com 53 *tweetts*, período pré-eleições, e 2018 – 2019, com 45, período pós-eleições. Destes pré-selecionamos 20 *tweetts* do primeiro período e outros 20 do segundo período, tendo critério de escolha os que obtiveram maior repercussão de comentários e compartilhamentos. A sele-

ção final ficou com 13 imagens que apresentaremos a seguir.

A partir de uma visão panorâmica do perfil do *Twitter* do presidente é perceptível como as redes sociais tem uma grande poder de circulação, isso pode ser constatado mediante a quantidade de curtidas e compartilhamentos que as mensagens possuem, no caso desse *tweet*abaixo (figura 1) foram feitos 12 mil *retweets*, ou seja, 12 mil compartilhamentos. Outros 2 mil comentários e 53 mil *likes*. O *Twitter* possui um recurso, assim como outras redes sociais, que permite a seus usuários marcarem os conteúdos os quais gostaram. Dessa forma, quantitativo de *likes*recebidos, pode significar, por parte dosusuários reagiram dessa maneira à postagem, sua adesãoao efeito de verdade provocado pelo discurso de que as escolas são agentes de doutrinação ideológica.

Figura 1: Posicionamento sobre aborto e doutrinação ideológica.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

O discurso adquire sentido ao cruzar com outros discursos. Na figura 1, ao utilizar o adjetivo "brasileiro" o enunciador marca quem é o destinatário pretendido, ou seja ela se dirige ao cidadão que pertencente ao Brasil, o patriota. Traz ainda a construção de uma imagem de um candidato à presidência do país capaz de resolver situações que são vistas como problemas: violência, livre mercado, aborto, corrupção, ideologia na educação. Seu discurso é sucinto e objetivo nos pontos os quais defende.

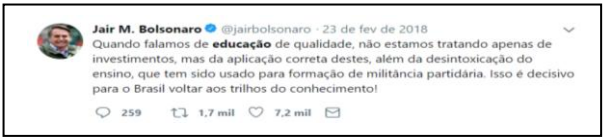
Observa-se também que o presidente afirma que a educação será livre de ideologias, entretanto, "não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados" (ORLANDI, 2005, p. 41), nesse ínterim, é utópica a afirmação de construir uma educação sem ideologia.

Essa doutrinação ideológica, que Bolsonaro propõe combater, tem caráter partidário, como pode ser percebido em seu discurso impregnado de declarações antipetista, além de vários ataques ao sistema educacional. Como ficará demonstrado, de forma mais evidente, nas Figuras 2 e 3 a seguir.

O presidente afirma que até o presente momento os recursos não foram devidamente aplicados na educação e isso é justificado, segundo

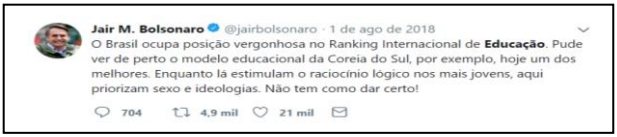
ele, por um cenário catastrófico de militantes ideológicos dentro das escolas e universidades. Na postagem, Bolsonaro usa a expressão "desintoxicação do ensino", destaque para a palavra **desintoxicar** que remete ao tratamento que visa livrar o organismo dos efeitos de uma substância tóxica, ou seja, para ele retirar pessoas que são do partido oposto e substituí-las por seus apoiadores ou pessoasdo mesmo partido ou deapoiadores, de acordo com o discurso dele, isso é a desintoxicação.

Figura 2: Educação como militância partidária.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

Figura 3: Prioridades do modelo educacional.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

De um lado, temos uma publicação (Figura 2) que trata da ideologia relacionada à questões partidárias e do outro lado (Figura 3), uma educação que prioriza sexo e ideologias. Neste caso, ressaltamos que o termo sexo se refere à noção de gênero, e o termo ideologia está relacionado à valores partidários. Esse contexto reforça a ideia de que estamos divididos por valores partidários, ou você é a favor ou contra o governo.

No campo educacional, ele tece uma crítica à organização e escolha dos conteúdos, de como se raciocínio lógico ou a sistematização do conhecimento não fosse abordada pelos professores, e estes restringissem o ensino a ênfaseda questão do sexo e ideologia. Percebemos, na figura 3, a grafia da palavra Educação em destacada, em negrito. Qual seria a finalidade? O conceito de educação é bem amplo, pode ser tanto o processo de ensino, quanto os métodos utilizados para ensinar. Pode abranger aspectos dedesenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano ou ainda boas maneiras. O contexto da postagem se refere aos dados das avaliações do Pisa, que visam medir o desempenho escolar dos

países participantes em três aspectos principais: leitura, matemática e ciências. Bolsonaro aponta que o motivo para o mal desempenho dos estudantes brasileiros se dá devido a ênfase a conteúdos errados. Ao utilizar as palavras sexo e ideologia remete o leitor a vasto campo simbólico, mas principalmente que são coisas inadequadas ou desnecessárias ao contexto escolar.

Nesse cenário "o universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas "ideias" que transmite; na realidade, essa ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser", nesse caso o dizer do presidente está relacionado com maneira de ser dele, um sujeito autoritário e preconceituoso, que desqualifica a oportunidade de conhecimento sexual e compreensão das diversidades nas escolas. Por trás deste discurso notamos a intolerância com homossexuais e as diversidades entre as pessoas, um problema que deve ser trabalhado desde a mais tenra idade.

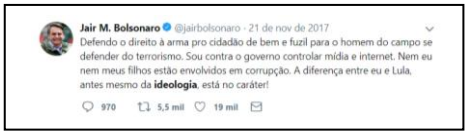
Mesmo esse enunciado tendo uma característica insólita, temos como co-enunciador desse *tweet* o pai/mãe da criança ou do adolescente, que teme pela sua sexualidade, ou seja, tem medo que o seu filho ou filha seja homossexual, então é seduzido por esse enunciado, no qual o enunciador afirma que o problema da confusão que existe na sexualidade das crianças e jovens atualmente se deve ao fato das escolas ensinarem sobre sexo e ideologias no lugar de ensinar raciocínio lógico, ou seja, nesse caso ocorreu uma adesão desse grupo ao discurso proferido pelo enunciador (MAINGUENEAU, 2004).

Figura 4: Investimento em pesquisa.

Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

Na figura 4, trata-se de recorte de uma notícia de 2016 publicado pelo filho do presidente em 2018. O fragmento da notícia, embora mostre a foto da cientista negra, omite o fato de que ela participou do programa do governo federal Ciências Sem Fronteiras, quando estudou durante um ano na Universidade de Manchester, na Inglaterra. E coloca o fato da mesma querer se capacitar novamente em uma universidade estrangeira como algo negativo, como se ela não pudesse se qualificar e voltar para trabalhar no Brasil. E, apesar de em seu discurso Bolsonaro afirmar que é preciso "investir em pesquisa para que CRIEMOS RAIZES no Brasil e (...) a tecnologia fique aqui", em outra ocasião, já eleito, afirmou que ele iria negociar projeto de dessalinização de água em Israel. Trata-se portanto, de um argumento pré-eleitoral para convencer o público, provocando a adesão dos receptores ao discurso prolatado.

Figura 5: Direito à arma.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro

Por outro lado, na figura 5, temos a defesado porte de arma para os cidadãos, nesse caso está presente o discurso de violência por traz do poder de ter uma arma, nesse caso o enunciador encanta o receptor com o encantamento de possuir uma arma, de ter poder, poder de fogo para se defender da violência que amedronta o país. Ao mesmo tempo que tira do poder público a responsabilidade de garantir a segurança e o bem estar de toda a população. Vejamos o uso da expressão "cidadão de bem", quem são? Os seus apoiadores? Os que não são petistas? Os que não tem ficha criminal? Os que não estão envolvidos com corrupção? Quem é o homem do campo o qual faz referência o grande proprietário de terra? O pequeno agricultor? Os assentados? Quem são os terroristas? Há ainda uma referência ao ex-presidente, mesmo este, não fazendo parte do governo na data da postagem. Mas a referência se justifica pelo fato de Lula ser possível candidato e ter muitos apoiadores, potencial eleitores. Temos a palavra ideologia, em destaque, pode ter o sentido de comunista, que é como Bolsonaro costumeiramente se refere aos petistas. E ainda tem-se um juízo de valor no que diz respeito ao caráter.

Nesse enunciado aparece o pronome "eu" implícito no verbo "de-

fendo", nesse caso, "dizer "eu" significa ao mesmo tempo designar alguém e mostrar que esse alguém é precisamente aquele que profere o enunciado em que aparece esse "eu". Da mesma forma, um verbo empregado no presente designa o próprio momento em que se produz o enunciado que contém esse presente." (MAINGUENEAU, 2004, p. 108)

Os textos, de maneira geral, prospectam uma imagem de virtude e benevolência, segundo a versão Aristotélica de *ethos* (MAINGUENEAU, 2004), no entanto, nessa postagem, o enunciador assume o caminho inverso, ele quer colocar uma arma nas mãos do cidadão de bem e um fuzil nas mãos do homem do campo, ele não apresenta um *ethos* idealizado e benevolente, mas um *ethos* que combate a violência com mais violência. Como se a solução para os grandes conflitos no campo que já tem muita mortalidade. É incorporada uma inversão de valores, o discurso violento que está muito presente na sociedade contemporânea, como consequência, temos uma adesão grande desse discurso por partes dos "seguidores" do presidente.

Agora passaremos a analisar o período pós-eleitoral, que teve um total de 45 *tweets*, dentre eles escolhemos 8 que tiveram maior repercussão e estão relacionados a ideologia na educação.

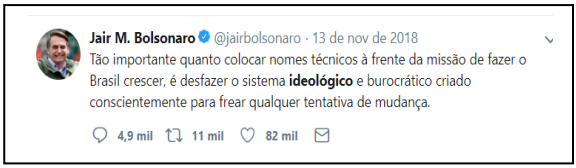
O presidente, ou enunciador, começa o período pós-eleitoral, divulgando ainda mais suas redes sociais, no rodapé da imagem constam as 4 redes sociais do presidente: o Facebook, o *Twitter*, o*Instagram* e o canal no *Youtube*. O enunciador envia uma mensagem para seus seguidores: olhem só, eu sou um presidente que possui todas as redes sociais disponíveis para a população, sou um presidente acessível e amigável, estarei próximo de vocês pelas mídias, estamos no mesmo espaço virtual (MAINGUENEAU, 2004).

Na Figura 6: Presidente com redes sociais.

Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro

Na imagem (figura 6) Bolsonaro, divulga dados desatualizados, que foram veiculados nos sites de notícias em julho de 2012, dando uma conotação de se tratar dados atuais para época da postagem (2018). Embora, o assunto seja a educação, a ênfase é a questão ideológica, pois afirmar que a educação possui professores doutrinadores, como militantes partidários. A única proposta concreta apresentada para a educação é substituir de cargos estratégicos quem não é apoiador do seu governo, mas importante que o conhecimento técnico é a questão político partidária. Discurso que é reforçado nas figuras 7 e 8.

Figura 7: Desmanche do sistema ideológico.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

Figura 8: Mentes escravas das ideias de dominação socialista.

Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

No *tweet* abaixo (Figura 9) o presidente reconstrói o discurso que foi levantado no período pré-eleitoral (Figura 4 – Investimento em pesquisa), que era o de investir em pesquisas para desenvolver o cenário educacional do país e aprimorar a mão de obra que possuímos.

Após a vitória nas urnas, o presidente informa que deve ser feito um "contingenciamento" na educação, e os primeiros cortes surtem efeito justo na área de bolsas de pesquisa, e ele rebate as críticas ao "contingenciamento" afirmando que não se trata de um corte, insistindo que o sentido de contingenciamento é diferente, e muitos sujeitos aderiram a esse discurso, uma prova disso é que esse *tweet* teve 12 mil compartilhamen-

tos e 60 mil curtidas.

Figura 9: Contingenciamento.

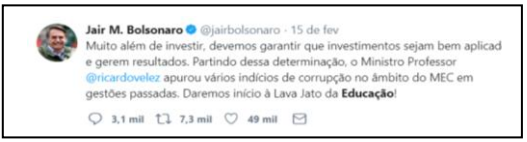
Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

As próximas 4 imagens (Figura 10, 11, 12 e 13) traçam o cenário educacional, fica claro que não havia um planejamento prévio para pasta, talvez por ser tida como menos importante, pois outros ministérios tinham o nome dos seus chefes, já definidos ou em definição, ainda no processo eleitoral ou pós-eleição. Nos próximos *posts* fica claro que o presidente tem dificuldades para escolher quem indicar para comandar o Ministério da Educação.

Figura 10: Não se sabe quem será o Ministro da Educação.

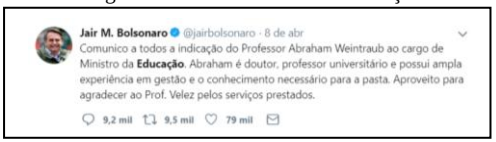
Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

Figura 11: Ministro da Educação e o MEC.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

Figura 12: Novo Ministro da Educação.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro.

Figura 13: Ministro da Educação e as faculdades de filosofia.

Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro

Na figura 11, o enunciador menciona vários indícios de corrupção, fala em promover a Lava Jato da Educação, fato que não comprovado e a investigação nem sequer foi mais mencionada. Na figura seguinte, Bolsonaro anuncia o nome do novo ministro da educação, com uma informação falsa, diz que Abraham é doutor, fato que foi desmentido em seguida, pela mídia.Fica claro a regulagem de seu discurso para agradar o destinatário, após inúmeras críticas recebidas por não considerar os critérios técnicos para indicação de alguém para uma pasta tão importante. Na figura 13, é anunciado a possível descentralização de investimentos nos cursos de Filosofia e Sociologia, o objetivo segundo o *post* é focar nas áreas de retorno imediato como veterinária, engenharia e medicina. Chega a ser contraditório como melhorar a educação cortando gastos nos cursos que formam professores e cujos professores formaram pessoas para outras áreas de atuação. Países desenvolvidos costumam investir em ciências humanas, pois é uma área do conhecimento fundamental.

4. Considerações finais

O enunciador que se mostrou, a partir das nossas considerações, parte de publicações feitas pelo presidente para seus seguidores, não são mensagens despretensiosas, elas possuem o objetivo específico e direto, influenciar e provocar a adesão ao seu discurso. O enunciador constrói o

seu discurso com base em estereótipos que são sedutores e estimulantes (MAINGUENEAU, 2004), os enunciados foram legitimados por meio de muitos números de *likes* e de *retweets*, reforçando a influência que o presidente têm com parte da sociedade, ou pelo menos de seus seguidores no *twitter*.

Essas relações estão muito presentes na sociedade contemporânea, para para Freud (1996, p. 42) "existem certos homens que não contam com a admiração de seus contemporâneos, embora a grandeza deles repouse em atributos e realizações completamente estranhos aos objetivos e aos ideais da multidão", assim, demonstrou-se que seguir um caminho avesso ao que normalmente agradaria a um grande número de pessoas, também é um estereótipo sedutor para muitos indivíduos, como no caso das armas.

Entendemos portanto, que um número considerável de usuários do *Twitter* sentem-se representados pelo atual presidente do Brasil e que as características do presidente Bolsonaro se refletem em seu público, pois eles têm afinidade com o discurso proferido pelo enunciador em questão, situação que resulta do *ethos* que foi investido nesse cenário (MAINGUENEAU, 2004).

Como resultado, observamos que embora para algumas pessoas, o discurso não possua características do *ethos* tradicional, de bondade e benevolência, a adesão acontece mesmo assim, o que pode ser comprovado por meio dos *retweets* e *likes*, seja por adesão ou por identificação com o discurso do enunciador. No *ethos* construído, podemos destacar alguns aspectos postos em evidência: uma figura que tem como qualidade o fato de não ser investigado, não confiar na imprensa, defender a ideia de que o país se encontra um caos (na educação, previdência, economia, meio ambiente) e quem vai restaurar a ordem é ele mesmo, tudo isso centrado no discurso antipetista, mesmo não o PT não estando no poder desde 31 agosto de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. (1930 [1929]). *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, V. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. de Angela M. S. Corrêa. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, *Dominique.* Análise de textos de comunicação. Trad. de Cecília P. de Souza e Silva. Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Morgana Soares da. *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais*: o professor como alvo. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

TWITTER. *Página "sobre*". Disponível em: https://about.twitter.com/pt. html . Acesso em: 10 Abril de 2019.

CENTRAL DO BRASIL: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Gabriel Alves da Silva (UEMASUL)
gabralviz@gmail.com
Kayron Kaic da Silva Sousa (UEMASUL)
kayronnkaic@gmail.com
Inácia Neta Brilhante de Sousa (UEMASUL)
profinacia@hotmail.com

RESUMO

"Central do Brasil", filme de 1998, dirigido por Walter Sales e escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein, é considerado por muitos críticos como uma obra grande e clássica prima do cinema nacional e esta carrega em si muitas questões sociais que eram comuns para o período em que se passa o filme, mas também na contemporaneidade, visto que é notório que tal obra, com o passar do tempo, envelheceu muito bem de modo que se tornou atemporal. Dessa forma, a presente pesquisa tem o fito de focar-se na linguagem presente na obra fílmica, a qual fica evidente desde o início do filme seja pela profissão da personagem protagonista, que trabalha escrevendo cartas para pessoas analfabetas, seja pela estrutura da fala dos protagonistas e demais personagens. A partir disso, objetiva-se, por meio da análise das personagens que compõem a obra e de suas respectivas falas, que as constroem como ser social, ou seja, o mais próximo da realidade humana e, assim, brasileira, observar os elementos que se correlacionam e possibilitam uma percepção da linguística social ou sociolinguística na construção do saber social e do dia a dia. Portanto, nota-se que os elementos da fala das personagens, as quais se aproximam daquilo que se pode ver no dia a dia do povo brasileiro, levam em conta as variações, no intuito de mostrar que o objetivo da fala, por meio das construções das sentenças escolhidas durante o filme, que é a interação social entre as pessoas, foi alcançado.

Palavras-chave:
Sociolinguística. "Central do Brasil". Cinema e linguagem.

ABSTRACT

"Central do Brasil", a 1998 film, directed by Walter Sales and written by João Emanuel Carneiro and Marcos Bernstein. Some films reviews considered it as a great and masterpiece work from national cinema and it brings many social issues that commonly happened in those days, and those issues that happens nowadays, because the cinema work along the years became timeless. Therefore, the current study stares at focus on the language used in this film since the beginning where shows a letters writer as protagonist that write to illiterate people until speech structure chosen by the protagonists and the others characters. From that, there is the objective, by means of character analysis that make up the work and of their respective lines, that make it how a social being, in the other words, the closest to human reality, and, thus, Brazilian, observe the elements that correlate and enable a perception of the social linguistics or

sociolinguistics in the construction of social knowledge and of everyday life. Expected, therefore, note elements of the character lines that approach what you can see in the daily life of the Brazilian people, taking into consideration the variations, aiming at to show that speech reached his purpose that is the social interaction between people, by means of sentences constructions chosen during the movie.

Keywords:
Sociolinguistic. "Central do Brasil". Cinema and language.

1. Introdução

Desde o início da Linguística definida por Saussure, a língua (gem) ficou concebida como algo a parte da sociedade. Entretanto, partindo do pressuposto de que o homem está inserido no meio social e que está suscetível as mudanças da sociedade, essa concepção foi questionada, pois Cavalcante (2011, p. 243) afirma que "Entre sociedade e língua não há uma relação de mera casualidade.", ou seja, a língua e a sociedade estão intrinsicamente ligadas entre si.

Nessa abordagem do ser social com a língua, surgiu a Sociolinguística, primeira vez citada nos textos de Havier C. Currier (±1919), "para consolidar a aproximação dos povos com o conhecimento da comunidade onde viviam [...]", conforme afirma Cavalcante (2011, p. 243).

A presente pesquisa, assim, interpreta a Sociolinguística como o meio de aproximação dos diferentes níveis de língua com a sociedade, apoiada na base histórica que faz crer que a Linguística Social teve sua origem de forma a questionar aquilo que a Linguística Moderna havia postulado sobre o seu objeto de estudo e aquilo que considerava como importante, como o que diz Coelho (2012, p. 14) sobre como tecem a língua a "uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais" dentre outros dicotomias.

Ademais, serão amplamente utilizados os ideais propostos pela Sociolinguística Laboviana, que abarca teóricos importantíssimos, como Meillet, Bakhtin e Marr, para analisar elementos da linguagem retirados da obra fílmica "Central do Brasil" que aludam ao tema e se refiram à Linguística Social.

Assim, buscou-se verificar a presença de elementos nas falas das personagens que pudessem servir de estudo e comprovação voltados à modalidade oral da língua portuguesa, analisando-a nas perspectivas diatópicas, aquelas "distribuídas no espaço físico" (CAVALCANTE, 2011, p. 248) e diastráticas, aquelas no "conjunto de fatores que têm a ver com

a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala." (CAVALCANTE, 2011, p. 249). Portanto, a metodologia abordada neste trabalho, foi descritivo exploratório.

Dessa maneira, todas as observações feitas e apresentadas a partir das obras e fora das obras – não tiveram o objetivo de identificar quais estavam certas ou erradas, nem mesmo em nível comparativo. Por isso, realizou-se esse trabalho, para mostrar que, mesmo diante das diferenças de expressões e formações de sentenças observadas no filme e que refletem no dia a dia os usuários, houve entre os personagens a interação social, função essencial atribuída à linguagem.

2. O Histórico Teórico da Sociolinguística

A Linguística moderna é o marco inicial dessa caminhada pela história da Sociolinguística, uma vez que a linguística, com o viés científico, só teve sua visibilidade com os estudos de Saussure, como afirma Lehmkuhl *et al*. (2012, p. 13), que inaugurou "a linguística moderna, delimitando e definindo seu objeto de estudo, estabelecendo seus princípios gerais e seu método de abordagem".

Assim, segundo Lehmkuhl *et al*. (2012, p. 13), ele deu início ao que se entende como o marco inicial, o Estruturalismo, uma teoria Linguística que tem por seu único objetivo a língua por ela mesma. Além, Saussure afirmava que a língua devia ser estudada fora dos fatores externos e considerada como algo por si mesma, como afirma Lehmkuhl *et al.* (2012, p. 13) "[...] língua (i) é tomada em si mesma, separada de fatores externos; [...]".

Com os avanços dos estudos, em 1960, Chomsky proporcionou uma nova corrente de estudos baseada na "formação de sentenças gramaticais" (LEHMKUHL *et al.*, 2012, p. 14). Esse nova percepção da linguagem ficou conhecida como Gerativismo, teoria que enfatiza a competência conceber a linguagem desde a mais terna idade.

Entretanto essas correntes não levavam em conta o social, assim, surgiram outras visões que concebiam a linguagem com a sua relação a fatos históricos e sociais, como Meillet, Bakhtin e Marr. Meillet postulava que "Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social" (MEILLET, 1921 *apud* CALVET, 2002, p. 16), assim os fatores sociais, determinam a lin-

guística como algo social e, assim, passível de modificações e variações.

Além de Meillet (1921), Marr, linguista soviético do século XX, acrescentava que as línguas derivavam de uma mesma língua e essas mesmas línguas tem caráter social porque refletem as lutas sociais de classes e possuem poder. Segundo Lehmkuhl *et al*. (2012, p. 16), para o marxista "(iii) as línguas são parte de uma superestrutura, passando por estágios de desenvolvimento de acordo com a base econômica de diferentes sociedades [...]". Entretanto, não foi levado em conta essa visão pelo regime de Stalin.

Outro forte expoente foi Bakhtin que teve a visão social da língua baseada na interação social, consonante a isso, afirma Lehmkuhl *et al*. (2012, p. 16) "defendendo um enfoque da língua na interação verbal historicamente contextualizada (seja num contexto imediato, seja num contexto social mais amplo)." Assim, concordava que a língua sofre mudanças e que essas são intrinsicamente ligadas às questões sociais de interação.

Posto isso, a Sociolinguística veio a germinar a partir dessas concepções, pois foram, principalmente, as concepções de Meillet (1921), da língua e sua dinâmica social, que em 1960 ganhou força o movimento, nos Estados Unidos da América, conhecido como Sociolinguística laboviana, porque teve como expoente William Labov (1960) com sua Teoria da Variação Mudança Linguística.

Ademais, Labov com sua teoria propôs uma análise da língua a partir das mudanças e do contexto social. Contra Saussure, Labov questionava e se posicionava a favor da união e associação da *langue* com a *parole* e da sincronia com a diacronia e também o fato de a língua não ser considerada no seu social.

Além disso, quanto a Chomsky, Labov criticava o fato de dizer que a comunidade de fala, deveria ser homogênea e existia um falante ideal, como afirma Lehmkuhl *et al*. (2012, p. 22) "pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado.". Assim, propunha a heterogeneidade das comunidades de fala e que os falantes variavam.

Nesses princípios, é valido notar uma fala de Labov sobre o que o levou a pesar dessa forma, a fala foi tirada de uma entrevista concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL (2007), traduzida por Gabriel de Ávila Othero:

> Quando eu comecei a entrevistar pessoas e gravar suas falas, descobri que a fala cotidiana envolvia muita variação linguística, algo com que a teoria padrão não estava preparada para lidar. As ferramentas para estudar a variação e a mudança sincrônica surgiram dessa situação. (LABOV. In: ReVEL (2007, p. 1)

Ainda na mesma entrevista (2007, p. 2), Labov reafirma que a postura da Teoria da Variação: "É a língua, o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana.". Portanto, como forma de definir o que postula Labov em sua teoria, partindo do que criticava, Lehmkuhl *et al.* (2012, p. 22) diz que é a presença do componente social e a ligação entre estruturação e evolução de uma língua dentro de uma comunidade de fala.

3. ***A Sociolinguística no Brasil***

Não é de hoje que a realidade histórica e social da linguística brasileira atrai os olhares de inúmeros teóricos em todo o mundo. Isso se deve ao fato de que a língua portuguesa do Brasil (PB) na sua caracterização e no seu processo de formação assumiu um papel, o qual foi obtido pelo contato com o Português de Portugal (PP), as línguas indígenas e africanas e, posteriormente, ainda outras; que culminou nessa língua cheia de variações, a qual é um riquíssimo objeto de estudo para a linguística.

Nesse contexto, há uma realidade linguística chamada de plurilinguismo, que diz respeito aos países que, na formação de sua língua, tiveram o contato com outras línguas, fato que propicia uma inserção de termos de diversas comunidades linguísticas que se superpõem ininterruptamente. Sobre isso, Louis-Jean Calvet (1993, p. 27) afirma que o plurilinguismo faz com que as línguas estejam em constante contato, sendo que o lugar de tais contatos pode ser em relação ao indivíduo ou a comunidade, sendo esse contato o objeto de estudo da sociolinguística.

Dessa maneira, assim como em todo o mundo, o Brasil também passou pelo processo de contato e para compreender a formação da língua portuguesa brasileira é inescusável que se tenha em mente o fato de que o processo de colonização desse país tem notória influência no modo como foi encerrada a língua em questão. Assim sendo, a caracterização do período de colonização no Brasil pode ser descrita sumariamente da seguinte forma:

> [...] temos, de um lado, os pequenos centros urbanos, onde se situavam os órgãos da administração colonial, sobre forte influência cultural e lin-

> guística da metrópole. A elite colonial era bastante zelosa dos valores europeus, buscando assimilar e preservar ao máximo [...]. Esse caráter conservador e a influência dos padrões europeus sobre o antecedente histórico da variedade culta do português brasileiro perdurará até depois de proclamada a Independência. (LUCCHESI, 2001, p. 102)

Com isso, é possível retomar como era ensinada a língua portuguesa brasileira até depois da Proclamação da Independência e, também, a forma precipitada como as pessoas eram subordinadas a aprender. Nesse período surgiu a "academia onde se aprende o bom falar", cujo principal objetivo era ensinar o uso tido como correto da língua portuguesa brasileira, essa ainda marcada pela influência europeia, não obstante, a sociedade se constituía de forma plural no que concerne às línguas que se tinham contato e à cultura em termos gerais.

No processo de colonização do país, os portugueses iam morar com as indígenas e passaram a ter filhos mestiços nesse processo de miscigenação, a língua tupi acabou sumindo aos poucos e dando espaço à língua geral, que era uma mistura entre a língua dos indígenas e a dos portugueses. Teyssier (1997, p. 94-5) *apud* Burgos e Alves (2018, p. 368), falando sobre o Padre Antônio Vieira disse que "as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola [...]".

Outra vertente da língua portuguesa brasileira era formada no interior do país pelas pessoas que buscavam o afastamento do centro e da influência europeia. Com isso, essa supracitada população obteve o aprendizado de uma forma mais deficiente, conforme afirma Lucchese (2001, p. 102) quando escreve que por outro lado a língua portuguesa foi sendo adquirida em uma situação precária pelos escravos que preferiam comunicar-se entre si com uma língua franca africana. Desse modo, nos três primeiros séculos do Brasil, a língua portuguesa disseminou-se no bojo da população pobre, indígena e africana.

Pela extensa área territorial nacional, há a presença de muitas variações linguísticas. A isso, Salomão (2011) declarou que

> Pela extensão geográfica do Brasil, é de se imaginar que coexistam diferentes dialetos regionais: o falar carioca é claramente diferente do falar gaúcho ou paulista, ou do nordestino (todos apresentando também diversidades, ou seja, não são blocos homogêneos). Dentro das comunidades existem também diferenças entre as várias faixas da população: entre pessoas de várias classes sociais ou níveis de renda e de escolaridade, en-

> tre grupos étnicos, entre faixas etárias, entre homens e mulheres. (SALOMÃO, 2011, p. 193)

Dessa maneira, toma-se nota de que há inúmeros fatores que corroboram para as diferenças linguísticas nas distintas áreas do país. Com relação a isso, Lucchesi (2001, p. 105) aponta que se pode perceber no imenso processo de ocupação geográfica, o qual determinou a unidade linguística do Brasil, como foi precário o aprendizado do português pelos escravos e, por conseguinte, pelos mestiços e pelos povos descendentes destes.

Em contrapartida, após o período da Independência, o nacionalismo da língua portuguesa e o desejo de viver em uma nação independente começam a dar seus primeiros sinais, de modo que a língua foi, aos poucos, libertando-se dos padrões impostos pela elite europeia e caminhando para tornar-se o que hoje o é: o produto de uma linguagem livre e plural.

Consequentemente, a língua portuguesa brasileira afastou-se significativamente da norma culta, construindo uma linguagem mais cotidiana. Lucchesi (2001, p. 107) aponta que:

> O Brasil é um país eminentemente urbano, cujas grandes metrópoles exercem uma profunda e extensa influência sobre as demais regiões. Essa influência cultural e linguística passa pela enorme expansão da malha rodoviária, pelo vertiginoso desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e pela massificação do ensino básico, em que pese toda a precariedade do sistema de educação pública. (LUCCHESI, 2001, p. 107)

Essa é a configuração da mudança do português da norma culta para o português popular que atinge as classes mais abastadas da sociedade por meio de inúmeros veículos de informação e tornando a linguagem da população mais irregular.

Ademais, é valido destacar que tanto pela sua história de formação quanto pela sociedade como língua, muitos estudos filológicos e linguísticos foram realizados. Assim sendo, é notório ressaltar que, segundo Lehmkuhl *et al*. (2012, p. 23), "no Brasil, as pesquisas na área da Sociolinguística laboviana tiveram início na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na década de 1970, sob a orientação do professor Anthony Naro". Unido a isso, Naro orientou um movimento pela educação de jovens e adultos, MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – que foi um dos motores para o início dos estudos sociolinguísticos no Brasil. Com isso, para atender a proposta do MOBRAL, Raquel Meister (2016, p. 452) conta que Anthony Naro tomou a seguinte medida:

> [...] Miriam Lemle o procurou para articularem a proposta sob encomenda do Mobral que tinha que cumprir dois requisitos: ser pesquisa e ter o uso do computador. Naro disse que sabia o que fazer, pois tinha assistido anteriormente a uma palestra de Labov, em Chicago; entrou então em contato com ele, que indicou Gregory Guy, que veio ao Brasil realizar coleta de dados e trazer os programas computacionais para o projeto. E assim a sociolinguística variacionista se torna uma linha de pesquisa no Brasil. Não foi algo planejado; foi, segundo Naro, um "conjunto de circunstâncias" (e interesses) que levou a este empreendimento. (NARO *apud* MEISTER, 2016, p. 452)

Assim sendo, se tem, com Gregory Guy, a instauração no Brasil da Sociolinguística de orientação variacionista, a qual possibilitou numerosos estudos e avanços no que concerne ao conhecimento da língua portuguesa brasileira e seu uso pelos mais diversificados falantes.

Por conseguinte, o projeto pioneiro que adotou tais aspectos metodológicos foi o Peul – Programa de Estudos sobre o Uso da Língua – coordenado por Naro e que tinha o objetivo de estudar como era falado o Português no Rio de Janeiro. O referido projeto foi replicado pelo Varsul – Projeto Variação Linguística da Região Sul do Brasil.

A partir de 1969, após surgirem discussões em um grupo de estudos linguísticos de norma urbana culta, surge o grupo NURC – Projeto de estudos linguísticos de norma urbana culta, por meio dele muitos outros pesquisadores despertaram para o que viria a ser o estudo aprofundado da sociolinguística da língua portuguesa brasileira. No entanto, ainda se buscava uma representação dos estudos linguísticos de norma urbana não culta. Assim sendo, surgiu o Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro que tinha por finalidade contemplar o estudo da norma urbana não culta. Todos esses projetos trabalhavam com o uso de coletas relacionadas à fala e a utilização de bancos de dados linguísticos. Meister (2016) comenta que eles:

> [...] trouxeram subsídios para a descrição do português brasileiro, com a padronização da amostragem e coleta de dados, que permite, de certa forma, a comparação de resultados e, assim, traz contribuições para uma norma brasileira, com descrições sociolinguísticas em interface teórica tanto com abordagens formais [...], como com abordagens funcionais [...]. (MEISTER, 2016, p. 253)

Além disso, sobre os rumos da sociolinguística variacionista é necessário apontar que isso só foi possível por meio dos projetos anteriormente citados e dos programas de pós-graduação. Acerca disso é comentado que "A década de 1970 viu um salto no número de programas de pós-graduação no Brasil: em 1965, eram 27 programas de mestrado e 11

de doutorado; em 1975, eram 429 programas de mestrado e 149 de doutorado" (BALBACHEVSKY 2005 *apud* MEISTER 2016, p. 454).

Por meio dessa retomada histórica é concebível observar os avanços dessa área de pesquisa que possui uma vasta contribuição para os estudos linguísticos do português brasileiro. Mas o que é a sociolinguística no Brasil atualmente? Sobre esses questionamentos, Mota e Silva (2019, p. 27) comentam que,

> [...] é possível afirmar que os estudos que tomam a variação e a mudança linguísticas como cerne de suas observações firmam-se para além da possibilidade variacionista. A Sociolinguística, atualmente, é um terreno fértil no qual são cultivadas diferentes orientações de pesquisa. (MOTA; SILVA, 2019, p. 27)

Isso posto, fica evidente a abrangência e riqueza do estudo supracitado, aguçando o desejo dos pesquisadores em utilizar os conhecimentos sociolinguísticos em análises diversas com destaque para as falas dos personagens do filme Central do Brasil.

4. Análise sociolinguística de Central do Brasil

A partir do que foi visto anteriormente, a Sociolinguística interessou em estudar a língua falada, coisa que a Linguística, no início, não estudou muito. Assim, como afirma Travaglia em um entrevista concedida à Revista Eletrônica de Divulgação Cientifica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Letra Magna (2005), "O interesse por uma descrição específica da língua falada só surgiu nas últimas décadas. Parece-me que os primeiros trabalhos se devem à Sociolingüística Variacionista", confirmando aquilo que foi explanado nos tópicos anteriores.

Assim, é na língua falada que o trabalho se pautará, visto que na obra filmática em questão a predominância são das falas das personagens. Portanto, procurou-se analisar as falas, o mais preciso possível, buscando elementos das variações linguísticas comumente discutidas, ora comparando com outros termos fora do filme, mas do dia a dia da sociedade brasileira, ora pautando nas próprias falas das personagens para comparar e descrever as tais variações.

Ademais, é valido notar que haverá momentos em que a variação vai ser na estrutura da palavra ou da sentença, e em outros momentos serão observados as variações na parte fonética.

4.1. Variações linguísticas das personagens de "Central do Brasil"

A obra filmática *Central do Brasil* que encerra em si a capacidade de discutir a linguagem e a escolaridade do povo brasileiro de uma forma muito sutil e, por vezes, quase imperceptível, demonstra, desde a primeira cena, esse diálogo ao colocar como protagonista da história uma professora aposentada que, para aumentar sua renda, escreve cartas para pessoas que não sabem escrever. Ela, que de início se mostra apenas uma redatora, aos poucos demonstra que, na realidade, é a senhora das palavras.

Por meio de Dora, as pessoas comunicam-se e ela, em uma cena emblemática com sua amiga Irene interpretada por Marília Pêra, toma para si a decisão de quais cartas enviará, escolhendo, então, não somente as palavras que serão escritas, mas, também, as que serão recebidas.

É nesse contexto que a história mostrada perpassa diversas falas e linguagens abordando a pluralidade brasileira em suas singularidades. Dessa forma, o telespectador pode participar da jornada de uma professora aposentada que trabalha escrevendo cartas e um garoto órfão de mãe que nem sequer sabe escrever. Com as personagens protagonistas, quem assiste pode livremente passear dentro da riquíssima cultura do Brasil e contemplar as múltiplas linguagens desse povo.

4.1.1. Relacionadas à fonética

Já na primeira cena, Dora exerce o seu ofício e, diante dela, várias pessoas se sentam para que ela escreva suas cartas. Nessa cena em questão, tem-se a presença de diversos sotaques e pronúncias, como, por exemplo, na palavra "*pediu"* da frase de Dona Ana, mãe de Josué, "Jesus, você foi a pior coisa [...] porque teu filho, Josué, me pediu [...] mas mesmo [...] na ideia que quer te conhecer, [...] Bom Jesus do Norte" em que o som não é [pedʒiu], mas [pidiu], como de um pernambucano, a mesma coisa acontece com a palavra "te" pronunciada como [ti] ou em "Norte" a qual o som do "e" é semelhante ao "i" de um pernambucano, [norti].

Nos casos acima ocorreram, principalmente variações diatópicas, visto que há a forma de pronunciar mais característico de Pernambuco como mostrado. Nessa mesma cena do início, o idoso pronuncia a palavra "enganou" de uma forma que soa "*inganô*" [ĩgano]. Aqui é observável o caso das diastráticas, uma vez que o idoso aparenta possuir um grau

de escolaridade baixo ou até mesmo questões socioeconômicas. Não querendo citar que exista uma mais correta, mas que pessoas com grau de escolarização mais elevado ou de melhor condição socioeconômico falariam [ẽganow]. Outra razão, é a de que ele vai ao encontro de Dora para pedir-lhe que escreva a carta por ele, o que sugere que ele não sabe escrever.

Outro momento, foi quando a amiga de Dora, Irene, fala a seguinte frase quando está lendo a carta que Dora escreve de Ana: "[...] pôs na ideia que quer te conhecer" quando pronuncia [tʒi] diferente de Ana, como observado acima. Assim aqui se observa as diatópicas, pois Ana é de Pernambuco e Irene, assim como Dora, do Rio de Janeiro.

Dora vai ao encontro do menino Josué, logo após este perder sua mãe, e começa a conversar com ele. Respondendo à Dora, ele fala: "Ah! deixa um pouquinho de dinheiro para eu comer.", entretanto na hora de falar a parte "para eu comer", o garoto se utiliza dos seguintes sons: [pae ukume]. Aqui é observado o fator faixa etária, pois o menino ainda é muito jovem, o que indica a variação diastrática.

Em um outro momento, quando Dora já está em Pernambuco escrevendo cartas de outras pessoas, um homem pede a ela que escreva a seguinte frase: "[...] já posso ser o homem mais feliz do mundo", porém o homem pronunciou as palavras homem como [omi] e feliz como [filis]. Aqui o que mais ocorre é a variação diastráticas, pois o homem apresenta o fator escolaridade, porque ele vai ao encontro de Dora para pedir que ela escreva a carta a ele.

Outro momento no qual se pode notar as diastráticas, é quando o menino Josué vira para sua mãe e fala: "mas, mãe, como é que você sabe?" e pronuncia "mas" como [mar], visto que o menino é novo, e ainda não possui alto grau de escolaridade, até mesmo pela idade. O mesmo menino, outrora, fala à Dora pedindo a ela que escreva uma carta para seu pai: "eu '*to*' mandando" e aqui se observa a variação na pronúncia de [to] e [mãdãnu], o que seria de caráter diastrático, pela faixa etária e, consequentemente, pela escolaridade.

Em uma situação posterior, ocorrida quando Isaías, irmão mais velho de Josué, fala a expressão: "eu faço [kuestãw] (questão)", aqui se observa uma diastrática, uma vez que a situação socioeconômica explicada pela própria personagem não é muito boa e, consequentemente não possui um grau elevado de escolaridade.

4.1.2. Relacionadas à estrutura da sentença

Quanto à estrutura da sentença e à escolha dos termos que a compõe, tem um momento em que fica nítida as diferenças das formas de tratamento para se referir a alguém especial. Quando uma mulher adulta pede que se escreva "meu querido" e um jovem pede que se escreva "meu tesão", o que causa, inclusive, um certo espanto em Dora, para se referir às pessoas com as quais cada um deles se relaciona. A isso, as variações diastráticas dão explicação pela escolha das expressões de tratamento de que há uma diferença de idades entre ambos.

Há, até mesmo um fato único no filme, quando Ana usa a seguinte construção "uns tempo" para que Dora escrevesse na carta, e é corrigida por Dora para "Uns tempos". O que causa certo espanto em Ana. Acontecimento que mostra a diferença entre os níveis de escolaridades, ou seja, se encaixa nas variações diastráticas.

Nessa mesma perspectiva da não-pluralização, Josué quando chega na casa de Dora e pergunta a ela "e os seus filho?". A essa dá-se o nome de variação diastrática, pois Josué pela sua idade, como referido acima em outros pontos, não possui um elevado grau de escolaridade.

No intuito de mostrar que não depende somente da idade, o caminhoneiro que dá carona aos dois protagonistas, fala o seguinte, no restaurante, "traz três refeição, e pra mim, água." Essa sentença seria de outra forma caso proferida por alguém com formação acadêmica. Falaria, por exemplo, "traz três refeições..." dando a concordância entre o artigo e o substantivo, mas mesmo assim, no caso do caminhoneiro ele estabeleceu a comunicação e mais, a interação com a garçonete.

Em uma outra parte, dona Dora que outrora corrigira, usa do modo informal da fala para conversar com o menino Josué que tinha perdido a mãe. O sucedido é seguinte, Dora fala "*cê* num tá com fome?", construção que, de acordo com a gramática normativa, estaria "correta" – leia-se "o que a norma pede" – caso fosse expressa da seguinte forma "você não está com fome?". Aqui está muito evidente a capacidade social que a linguística possui, ao possibilitar tais variações dependendo dos contextos, sendo o mesmo falante.

Ademais, Josué, em outro momento, escolhe pela expressão "escrevedora de cartas" ao invés de escritora de cartas, pois, seguindo a lógica do radical da palavra que seria "escrev", o mesmo supõe que o nome dado a quem escreve é "escrevedora". Nisso, é possível notar, mais uma

vez o caráter diastrático, pois, infere-se que Josué utiliza tal expressão pela falta de conhecimento escolar.

Em um outro episódio, apresentado na obra cinematográfica, é a do romeiro no pau de arara falando com Dora e Josué e, ao perguntar pela idade do menino, ao invés de usar o que normalmente se usa "quantos anos tem o menino?", usou a expressão de caráter nordestino "tá com quantos caju?". Aqui a escolha pela expressão evidencia uma variação diatópica.

Nessa mesma relação de escolhas, Josué, ao se referir à maquiagem, utiliza-se da expressão "pintura na cara", mostrando claramente a preferência por esta do que por aquela, provavelmente, pelo ambiente nordestino no qual nasceu, revelando o caráter diatópico em sua fala.

Mais um outro exemplo de construção de sentença marcada pelo grau de escolaridade e faixa etária ocorre quando Josué, ao falar para Dora que não quer se esquecer dela, diz-lhe o seguinte: "eu não quero se esquecer de você", algo até mesmo que pode passar despercebido, mas o uso do pronome "se" ao invés do "me" evidencia a característica diastrática na fala.

Na primeira cena se tem ainda expressões como "[...] o menino pôs na ideia que quer te conhecer", frase que poderia ter sido dita como "O menino insiste em te conhecer", possivelmente pela ocasião de Ana possuir um baixo grau de instrução, caracterizando assim a variação diastrática.

No intuito de observar que a constituição de diastrática não equivale necessariamente a um baixo grau de formação, tendo em vista que possuem uma formação escolar mais elevada pode adequar sua fala a partir do contexto, como a construção que Dora usa para falar com o menino: "cê não gosta de totó?". Aqui ela poderia ter falado "você", mas preferiu, naquela situação informal, utilizar-se da outra forma. Nessa mesma frase há outro elemento rico em análise, como o uso de Totó, que em outras é reconhecida como futebol de mesa, pebolim, pimbolim, etc., mostrando assim a diferença entres as regiões do Brasil, sendo assim, diatópica.

Para salientar que o propósito das observações não possui nenhuma relação com o preconceito linguístico é a de que em todos os casos há aquilo que Bakhtin fala "A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenô-

meno social da interação verbal" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.125 *apud* POLATO, NUNES, 2013, p. 2), *i.é*, ocorre o processo de interação entre os usuários pelo uso da língua concretizada na fala, mesmo as falas não sendo consideradas plenamente corretas pela maioria.

5. Considerações finais

Nesse artigo, foi discorrido acerca de duas temáticas ousadas e sedutoras. Trabalhando assim, no decorrer dessa pesquisa com a linguagem filmática e a linguagem sociolinguística, unindo-as em uma proposta que já era considerada essencial antes mesmo do seu início propriamente dito. O término de tal pesquisa não sinaliza um fim, uma conclusão ou, até mesmo, o máximo que poderia ser obtido do objeto de pesquisa sob o enfoque aqui operado. Não obstante, estabelece um novo caminho a ser trilhado. Uma nova perspectiva de seguir adiante e de dar continuidade a algo tão rico e que acompanha em si tão envolvente conhecimento.

Constata-se, portanto, que há legitimidade na ousada proposta que essa pesquisa apresentou, cumprindo, assim, o que havia projetado no que diz respeito a realizar um levantamento de dados concernentes às teorias sociolinguísticas e, seguidamente, estudá-las, expô-las, contrapô-las e aplicá-las à obra filmática "Central do Brasil", de modo a abordar esse clássico do cinema nacional sob a perspectiva Sociolinguística. Ainda, é possível observar a riqueza de linguagens presentes na obra que aqui serve como objeto de estudo, tendo em vista que ela permite observar a pluralidade existente na língua portuguesa brasileira.

No decorrer do estudo aqui empreendido, compreendeu-se acerca da profusão de linguagens presentes dentro do Brasil e da urgente necessidade da abordagem sociolinguística sobre elas. A partir desse entendimento, vislumbra-se a contribuição atribuída ao estudo das linguagens, desvencilhando-se dos paradigmas, da elitização da norma culta, da estigmatização da língua que apresenta variantes e que se distancia da linguagem tida por padrão. Enfim, a Sociolinguística é a ciência que luta contra o preconceito que fere a língua.

A realidade é que, ao escolher se debruçar sobre esse estudo, os pesquisadores não se tinham consciência de sua abrangência e de aspectos que tratam de um universo de possibilidades de estudos, olhares, análises que merecem uma atenção especial e um generoso tempo dedicado

a contemplar esse universo relativamente novo. A abordagem de uma obra filmática, à luz do que foi proposto, tornou-se um desafio gigantesco por se tratar de assuntos extremamente ricos, no entanto, tornou-se também agudamente empolgante.

Com o intento de mostrar um viés ainda mais dinâmico e acessível, buscou-se realizar tal exploração com o filme "Central do Brasil" e, desse modo, apresentar, de uma forma mais intimista, as teorias sociolinguísticas, esclarecendo e comprovando que existe a possibilidade de trabalhá-las de uma forma atrativa e presente nas mais diversas realidades da língua portuguesa brasileira falada diariamente.

Dessa forma, não se pode discorrer acerca da sociolinguística sem citar e se utilizar dos estudos de William Labov, o qual produziu muitos materiais que auxiliaram e auxiliam, ainda hoje, os pesquisadores e interessados nessa área da Linguística. Com os estudos de Labov, mas também de muitos outros teóricos, foi possível aprofundar-se com mais eficácia nesse universo linguístico que, para quem tem um primeiro contato, pode parecer de uma dificuldade colossal, mas que, aos poucos, vai sendo desmitificado e tornando-se prazeroso.

Depois de desfiar um pouco mais esse estudo, supõe-se ter comprovado, com tal pesquisa, o quanto há dos traços da fala a serem explorados em uma perspectiva sociolinguísticos, na obra dirigida por Walter Salles e o quanto é possível tomar nota de que a área de pesquisa, aqui trabalhada, está viva e latente no dia a dia da população brasileira, necessitando destacar a linguagem genuinamente brasileira para ser cada vez mais valorizada no universo acadêmico, quebrando o paradigma do preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVET, L. *Sociolinguística*: Uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2002. 160p. (Na ponta da língua; 4)

CAVALCANTE, M. C. B. Sociolinguística. In: Faria, E. M. B. de; Cavalcante, M. C. B. (Org.). *Língua Portuguesa e LIBRAS*: teorias e práticas. V. 3, 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2011. p. 239-81

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marilia Pera; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus

Nachtergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son., color., 35 mm.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H.; SOUZA, C. M. N. de; *Sociolinguística*. UFSC. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. 172 p. Disponível em: http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 28 out 2019.

FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, V. 58, n. 3, p. 445-60, 19 dez. 2016.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 29 out. 2019.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). In: *DELTA*, São Paulo, V. 17, n. 1, p. 97-130, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso: em 28 de outubro de 2019.

MODESTO, A. *Entrevista com Luiz Carlos Travaglia*: Os Avanços Nos Estudos Da Língua Falada. Março, 2005. Disponível em: letramagna.com/travagliaentre.htm. Acesso em: 28 out 2019.

MOTA, J. A., SILVA, A. dos R. Sociolinguística, uma disciplina histórica: retrospectiva, desenvolvimentos e aplicações. In: *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, V. 8., n. 2., 2019, p. 11-35. Disponível em: http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1911/1400. Acesso em: 29 out 2019.

POLATO, A. D. M.; NUNES, G. A. *Analise linguística como alternativa pedagógica:* uma reflexão a partir do trabalho com o gênero notícia. E-NIEDUC, UNESPAR/FECILCAM – Campus de Campo Mourão-PR, 2013, 13 p. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/ data/uploads/letras/trabscompletos/let017048299502.pdf. Acesso em: 29 out 2009.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Variação e mudança linguística: Panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, V. 8, n. 2, p. 187-207, abr. 2012. ISSN 1984-8412. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fo

rum/article/view/1984-8412.2011v8n2p187/21673>. Acesso em: 31 out. 2019.

"CIENTIRINHAS": AS HQS E O HUMOR NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Eduarda Fernandes da Rosa (UEMS)
eduarda_rosa@hotmail.com
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A divulgação e popularização da ciência tem se tornado, cada vez mais, uma forma de mostrar a produção das instituições de educação. Além das formas tradicionais como artigos, trabalhos acadêmicos epublicações em eventos, a popularização da ciência também tem contado com os quadrinhos, somados ao humor, para divulgar informações científicas. Verificando isto, o objetivo deste estudo é analisar as "Cientirinhas" quadrinhos criados com o propósito de divulgação científica, pelo grupo Dragões de Garagem e assinadas pelo quadrinista Marco Merlin. As tirinhas utilizam do humor, da ironia e do contexto científico para transmitir informações. Para a análise foram escolhidas três tirinhas de assuntos diferentes que retratam assim a diversidade de temas que podem ser apresentados nos quadrinhos do tema ciência. Com base nos teóricos Tavares e Rezende (2014), Ramos (2018), Aranha (2014), Eisner (2010), Koch (2001), Klein e Miani (2008), entre outros autores pertinentes à pesquisa, foi possível detectar que estes quadrinhos são carregados de contexto e de intertextualidade específicas e que para se compreender a piada é necessário estar a par do contexto científico.

Palavras-chave:
Cientirinhas. Contexto. Intertextualidade. Divulgação científica.

ABSTRACT

The dissemination and popularization of science has increasingly become a way of showing the production of educational institutions. In addition to the traditional ways such as articles, academic papers and publications at events, the popularization of science was because the comics with humor disseminate scientific information. Therefore, the aim of this study is to analyze the "Cientirinhas" comics created for the purpose of scientific dissemination, by Dragões de Garagem group and signed by comic artist Marco Merlin. Comic strips use humor, irony and scientific context to convey information. For the analysis three comic strips of different subjects were chosen that portray the diversity of themes that can be presented in the science theme comics. Based on the theorists Tavares and Rezende (2014), Ramos (2018), Aranha (2014), Eisner (2010), Koch (2001), Klein and Miani (2008) among other authors pertinent to the research, it was possible to detect that these comics They are loaded with specific context and intertextuality, and in order to understand the joke it is necessary to be aware of the scientific context.

Keywords:
Cientirinhas. Context. Intertextuality. Scientific divulgation.

1. Introdução

Divulgar a ciência é uma forma de manter a ligação com a sociedade do que se tem produzido nas universidades e instituições que desenvolvem pesquisas. Fazendo assim uma prestação de contas para a população e mostrando onde se tem investido os recursos destinados a pesquisa, tecnologia, inovação e outras áreas.

Com isso é necessáriose publicar não somente em eventos científicos, em revistas, em anais, artigos, *papers*, *banners*, mas também buscar formas de divulgar o saber científico de forma simplificada, podendo se produzir reportagens de vídeo, animação, texto, rádio, infográfica – por meio do jornalismo científico. Além disto um outro recurso a se utilizar são os quadrinhos, que por meio da comunicação verbal e não verbal, agregando o humor e a ironia, podem transmitir o conhecimento científico.

O objetivo deste artigo é analisar as histórias em quadrinhos "Cientirinhas", criadas com o propósito de divulgação científica, pelo grupo Dragões de Garagem e assinadas pelo quadrinista Marco Merlin. As tirinhas utilizam do humor, da ironia, da intertextualidade e do contexto científico para transmitir informações.

Para a análise foram escolhidas três tirinhas de assuntos diferentes que retratam assim a diversidade de temas que podem apresentados nos quadrinhos do tema ciência. Tendo como base os teóricos Tavares e Rezende (2014), Ramos (2018), Aranha (2014), Eisner (2010), Koch (2001), Klein e Miani (2008)entre outros autores pertinentes à pesquisa.

2. Aporte teórico

2.1. As histórias em quadrinhos e o humor

Elas são encontradas em jornais, na *internet*, em livros didáticos, em revistas, no cinema, na televisão e em publicações especializadas. As histórias em quadrinhos podem ser consideradas para crianças, mas também fazem parte do público adulto.

As histórias em quadrinhos são denominadas como hipergênero, por Maingueneau, conforme cita Ramos (2018, p. 20), ou seja, seria uma espécie de "gênero guarda-chuva", um gênero que "agregaria diferentes

outros gêneros, cada um com suas peculiaridades", de acordo com Ramos (2018, p. 20).

Dentre essas peculiaridades, os quadrinhospodem desempenhar várias funções:criticar, trazer reflexões, histórias, provocar o riso, a ironia, a sátira e muito mais. São diversos os tipos HQs: charge, cartum, caricatura, tiras cômicas, *webcomics* entre outras que utilizam do texto verbal (palavras) e não verbal (imagens) para comunicar.

> As histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) sobrepõem-se mutuamente. A leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (EISNER, 2010, p. 2)

Utilizando desses recursos estéticos e intelectuais, somado ao humor, os quadrinhos podem descontrair e ao mesmo tempo abordar diversos assuntos críticos – às vezes difíceis se serem ditos apenas com palavras – do contexto social em que se vive.

> A função do humor é questionar o poder a todo momento. Por isso é altamente revolucionário. Quando Chaplin fazia de bobo um guarda de rua, em seus filmes, sabia que ridicularizar o poder descontrai o ser humano e o faz rir. Portanto o humor veio para contrapor regras sociais, questioná-las e descontrair. (LOVETRO, 2007 *apud* KLEIN; MIANI, 2008, p. 3)

As HQs também podem ser utilizadas para o ensino, por seu caráter interdisciplinar.Os quadrinhos podem fazer parte não só nas aulas de língua portuguesa, por exemplo, para atividades interpretativas, mas de aulas de história, física, química, geografia, biologia; tambémpodem incentivar a leitura de obras clássicas – pois há adaptações de diversas obras da literatura clássica como "Dom Casmurro", Machado de Assis; "O Cortiço", Aluísio Azevedo; e "Triste Fim de Policarpo Quaresma", Lima Barreto. Então:

> Por ter um caráter globalizador, os quadrinhos transitam em todas as áreas do conhecimento interligando-as facilitando assim a sua utilização em sala de aula com o propósito de conduzir um trabalho interdisciplinar que favoreça os alunos no tocante ao cognitivo, pois de acordo com Vergueiro (2009) a interligação do texto com a imagem, existentes nas histórias em quadrinhos atinge um grau de compreensão que qualquer um dos textos isolados teriam dificuldade de alcançar. (ALMADA; GOMES, 2014, p. 100)

Essas interligações de textos geram compreensões que os textos

em apenas uma modalidade pode não atingir o objetivo da compreensão. Com isso percebe-se que as histórias em quadrinhos são uma importante ferramenta interdisciplinar e que podem ser utilizadas para a propagação do conhecimento científico.

2.2. Contexto e intertexto

Para se ter o melhor aproveitamento do conteúdo de alguns tipos de quadrinhos, como por exemplo as charges, as caricaturas e algumas tiras, é necessário que o leitor compreenda o contexto em que envolve o tema da história.

Pois de acordo com Koch (2007, p. 21) "a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)". Então, caso o leitor não saiba o contexto ou os princípios que envolvem o assunto não conseguirá atingir o total entendimento do quadrinho e com isso a HQ não atingirá seu objetivo que pode ser o riso, por meio da sátira, da ironia.

Sem o contexto o texto pode não ser compreendido, pois:

- Certos enunciados são ambíguos, mas o contexto permite fazer uma interpretação unívoca.
- O contexto permite preencher as lacunas do texto, isto é, estabelecer os "elos falantes", por meio de "inferências-ponte".
- Os fatores contextuais podem alterar o que se diz.
- Tais fatores se incluem entre aqueles que explicam ou justificam porque se disse isso e não aquilo (o contexto justifica). (KOCH, 2007, p. 66)

Além do contexto, em outras ocasiões, saber os intertextos, ou seja, os textos "externos" que fazem parte daquele texto, é fundamental para a compreensão do assunto. Conforme Kristeva (1974, p. 60 *apud* KOCH, 2001, p. 48) "qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto". Então, um texto nunca é puro, mas híbrido, composto de diversos outros textos.

Maingueneau (1987 *apud* KOCH, 2001, p. 49) ressalta que quando o texto engloba o intertexto pode ser também para "ridicularizá-lo, mostrar sua improcedência ou, pelo menos, colocá-lo em questão (paródia, ironia, estratégia argumentativa da concessão ou concordância parcial)".

Com isso, compreender a essência do texto, o que está nas suas entrelinhas, é importante para o entendimento da ideia total da história em quadrinho.

2.3. Divulgação científica

As tecnologias fazem parte do dia a dia da sociedade e os saberes das descobertas científicasimpactam na qualidade de vida das pessoas seja, por exemplo, na divulgação sobre a necessidade de se lavar as mãos antes de comer ou regularizar a carteira de vacinação são conhecimentos científicos e podem impactar na saúde das pessoas.

E divulgar essa ciência também é uma importante ação das universidades, institutos e/ou fundações que realizam pesquisas com financiamento público, pois é uma forma de prestação de contas.

Para José Reis, um dos fundadores da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a cultura científica deve ser desmistificada e transmitida de forma clara para a população:

> José Reis (2002) estabelece que a Divulgação Científica busca difundir o conhecimento cientifico de forma clara e acessível à população, evidenciando os conceitos e metodologias que defende e utiliza, bem como a Ciência enquanto processo e não como um produto acabado recheado de encantos fantásticos e revolucionários, como outrora foi realizado. (LIMA; GIORDAN, 2014, p. 20)

Isto porque, ao aproximar a população da ciência e do processo do fazer científico, a sociedade pode apoiar mais, legitimar o fazer científico e ser partícipe da construção destes conhecimentos.

3. Aporte metodológico

O desafio de encontrar meios didáticos para se transmitir a informação científica também é colocado para as histórias em quadrinhos. E apesar de ser senso comum que a narrativa quadrinizada é para o público infantojuvenil, de acordo com Santos e Vergueiro (*Apud* ARANHA, 2014, p. 119), o público atual é de adolescentes a jovens adultos. Sendo assim, por esse meio a divulgação científica pode alcançar jovens e adultos, sendo subaproveitada quando classificada apenas para o público infantil.

Como objeto de análise deste trabalho optou-se pelas histórias em

quadrinhos "Cientirinhas" que visam a divulgação do conhecimento científico e de assuntos ligados ao cotidiano científico por meio dos quadrinhos.

Nesta pesquisa serão analisadas três destas tirinhas, que foram escolhidas propositalmente para demostrar a diversidade de assuntos que podem ser tratados nas HQs de divulgação científica**.**

3.1. Cientirinhas

Criado em 2012, o "Dragões de Garagem" nasceu para falar sobre ciência por meio de *podcasts*, tratando de assuntos científicos "de forma acessível e descontraída, incentivando a curiosidade e o pensamento crítico". Mais tarde o projeto cresceu, se tornou um portal e passou a conter também vídeos no *Youtube* e tirinhas (estas desde 2016).

De acordo com a descrição do portal:

> Acreditamos que a popularização da ciência pode transformar nossas vidas e a sociedade. O conhecimento rompe barreiras, derruba paradigmas e nos dá o poder de transformar a realidade ao nosso redor.
>
> Somos apaixonados por ciências e como elas nos fazem experimentar o mundo. Assim, procuramos falar de ciência de forma natural e divertida, incentivando o pensamento crítico e a curiosidade do público.
>
> Nossa missão é divulgar ciência de forma abrangente e interessante, mostrando a importância desse corpo de conhecimento em nosso dia-a-dia social e profissional. (QUEIROZ *et al*., 2012)

Fazem parte da equipe treze pessoas de diferentes áreas:Luciano Queiroz (Mestre em Microbiologia pela Universidade de São Paulo – USP); Lucas Camargos (Entomólogo); Patrick Simões (Doutor em Oceanografia Química, com ênfase em análise de poluentes orgânicos persistentes no ambiente marinho, pelo Instituto Oceanográfico da USP);Bárbara Paes (Formada em Biologia na UnB, mestrado e doutoranda em Biologia molecular – UnB); Matheus Cortezi (Oceanógrafo formado pela USP, mestrando no mesmo instituto); Luiz Bento (Biólogo que fez mestrado e doutorado em Ecologia na UFRJ); Gabriela Sobral (Doutora em Paleontologia pela Humboldt-Universitätzu Berlin e pelo Museum für Naturkunde Berlin, atualmente é pós-doutoranda no Staatliches Museumfür Naturkunde Stuttgart); Natália Aguiar (Mestra e Doutoranda em Ciência Política pela UFMG); André Thieme (psicólogo e doutorando em psicologia pela UFSC); Estrela Steinkirch (é bacharel em Química pela Universidade Federal do Paraná); TabataBohlen (Bióloga da UFSCar e fez mestrado e doutorado em Ciências na

USP); Fabian Menezes (Mestre e doutorando em Ciências e Aplicações Geoespaciais e engenheiro); Marina Monteiro (Bacharel em Física e Mestre em Ciências – atmosféricas).

As tirinhas são produzidas pelo cartunista Marco Merlin e, de acordo com reportagem do Jornal da USP (Universidade de São Paulo), ele ressalta que "A combinação da linguagem visual e textual ao conteúdo científico facilita muito a compreensão dos conceitos mais abstratos ou técnicos" (CAIRES, 2019).

Na reportagem de autoria de Luiza Caires, "Cientistas e cartunistas se unem para divulgar ciência em quadrinhos", no Jornal da USP, o mestre Luciano Queiroz, que também faz parte da equipe do Dragões de Garagem,ressalta que o público gosta do formato das Cientirinhas:

> As pessoas adoram o formato, compartilham, marcam amigos e comentam", conta Luciano Queiroz, que é também um dos criadores do Dragões de Garagem. "São tirinhas com geralmente quatro quadros e uma piada que dá o gancho para um conteúdo científico, mas que o leitor identifica como entretenimento", diz o biólogo, ressaltando que esta é uma maneira de desvincular a ciência da forma por vezes até traumatizante como é ensinada na escola, atravessada por provas e "decorebas". (*CAIRES, 2019)*

Até novembro de 2019, foram publicadas 147 Cientirinhas, disponíveis no site: http://dragoesdegaragem.com/cientirinhas/.

4. Análise e discussão dos resultados

Para as análises e discussões foram escolhidas as "Cientirinhas: #132" – que fala sobre a gestação dos elefantes africanos; "#143" – que trata da reunião dos números primos; e a "#113" – que aborda sobre as f*akenews* sobre vacinas.

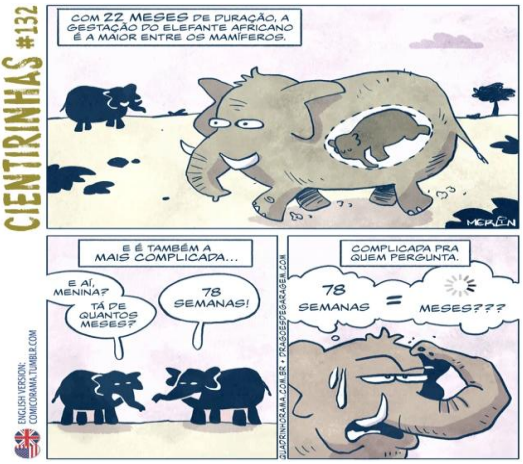


Imagem 1: "Cientirinhas #132" – Publicado em 21/02/2019.[106]

A gravidez normalmente é calculada em semanas, logo ao se perguntar para uma gestante de quanto tempo ela está a resposta é, por exemplo, "estou de 25 semanas". O que pode deixar em dúvida a pessoa que faz o questionamento, já que são em nove meses o número máximo de meses de duração da gestação. Então a pessoa que faz a pergunta, normalmente, pode esperar a resposta em meses e não semanas.

E os quadrinhos da "Cientirinhas #132" aproveitam o "gancho" dessa situação e abordam o tema da gestação de 22 meses dos elefantes africanos, a maior entre os mamíferos.

No segundo quadrinho, o diálogo entre dois elefantes (macho e fêmea) ou duas elefantas, dizendo que a gestação, além de ser a maior também é mais complicada. O humor do quadrinho se dá com a resposta da elefanta, que ao receber a pergunta de com quantos meses está, diz que está com 78 semanas. E no terceiro quadrinho finaliza com a piada de que o complicado não seria a gravidez em si, mas a conversão 78 semanas em meses. E termina com um dos personagens tentando processar

[106] Disponível em: http://dragoesdegaragem.com/cientirinhas/cientirinhas-132/. Acesso em: 06 de novembro de 2019.

o cálculo de semanas em meses.

Com esses quadrinhos é possível divulgar o conhecimento científico de que a gestação do elefante africano é a maior entre os mamíferos. E para se ter o entendimento (com o humor) é preciso saber a intertextualidade de que muitas pessoas se sentem desconfortáveis ao perguntar sobre a gestação em meses e receber a resposta em semanas, por conta da dificuldade de fazer a conversão para saber a resposta.

Imagem 2: "Cientirinhas #143" – Publicado em 20/06/2019.[107]

Os quadrinhos da "Cientirinhas #143" mostram o encontro anual dos primos. À primeira vista com a faixa pode-se achar que é um encontro de família, mas percebe-se que pelos números nas camisetas dos personagens e pelas falas que o assunto a ser tratado é "números primos".

[107] Disponível em: http://dragoesdegaragem.com/cientirinhas/cientirinhas-143/. Acesso em: 06 de novembro de 2019

Na primeira cena o primo número “2” cumprimenta o “23” dizendo que este “é um cara ímpar”, mas o número “23”responde com uma cara de que aquela fala não é uma novidade, pois o “2”fala isso para todos da festa.

No segundo quadrinho o número 37 comenta que é“Bacana ver que a turma continua unida”. O outro responde “Verdade!É uma galera que não se deixa dividir por qualquer fator”.

Nestes quadrinhos só é possível entender a piada se o leitor souber o que é um número primo e quais são suas características:

> Na formação do conjunto dos números naturais, existe um tipo de numeral que possui a propriedade de ser **divisível** somente por um e por ele mesmo, recebendo a denominação de **número primo**. A descoberta dos números primos é imprescindível na Matemática, pois eles intitulam um princípio central na teoria dos números: o Teorema Fundamental da Aritmética. (SILVA, 2019)

Os números primos, então, são colocados como “ímpares” (no sentido que é “único”, sem igual), pois têm a propriedade de serem divisíveis apenas por um e por eles mesmos – por isso não se dividem por qualquer fator, apenas estes específicos.

Já o terceiro e quarto quadrinhos, os personagens primos 61 e 137 se questionam sobre um “primo distante”, piada com duplo sentido. E no quarto quadrinho – sugere que o primo 6056529316217 deve trabalhar com criptografia. Isto porque números primos muito grandes são utilizados, normalmente, para criptografia, conforme ressalta Gustavo Sumares, em reportagem ao Olhar Digital (2016).

Com isso estes quadrinhos possibilitam, com humor, se aprender sobre as características dos números primos, ao mesmo tempo em que para se alcançar o riso é necessário entender a intertextualidade sobre esses números. Pois a HQ é construída com base no humor da brincadeira com o conhecimento sobre as particularidades dos números primos.

Imagem 3: "Cientirinhas #113" – Publicada em 16/08/2018.[108]

A morte é, normalmente, representada por uma figura de capuz e com uma foice. No primeiro quadrinho de Merlin, cinco seres representando a morte estão sentados em volta de uma mesa, em reunião, discutindo sobre a necessidade de aumento de eficiência no trabalho. Uma sugere a criação de um novo vírus, contudo teria que se investir milhões em pesquisa.

Já no segundo quadrinho um dos personagens tem a ideia de espalhar boatos de que vacinas fazem mal, com isso poderiam trabalhar com vírus e bactérias já existentes (que já estão no mercado), e sem gastos com pesquisas (a custo zero).

Todos olham para a personagem, possivelmente admirados, e ela (a morte) se torna a funcionária do mês por solucionar o problema sem gerar custos.

Esses quadrinhos foram publicados em 2018, momento em que *fakenews* espalhadas diminuíram a procura por vacinação e ocorreu a volta do vírus do Sarampo ao Brasil. Como destaca a reportagem "Baixa

[108] Disponível em: http://dragoesdegaragem.com/cientirinhas/cientirinhas-113/. Acesso em: 06 de novembro de 2019.

taxa de vacinação e *fakenews* explicam a volta do sarampo ao país", publicada pelo jornal Correio Brasiliense em 05 de julho de 2018:

> Eliana Bicudo, consultora da Sociedade Brasileira de Infectologia, pede atenção à imunização. "O sarampo é uma doença que, até pouco tempo, tratávamos como controlada. Os pais não se preocupam com as vacinas, as escolas não estão cobrando o cartão vacinal para matrícula em escolas públicas e privadas. Aliado a isso, tem as fakenews que mistificam a vacina. Vivemos tanto tempo hoje por conta da imunização. É um grande avanço da medicina", alerta. (AUGUSTO, 2018)

Com base no contexto da época, em que a população não estava aderindo a campanha de vacinação,estes quadrinhos mostram, com humor e ironia, a importância da vacinação e de onde as ideias das *fakenews* poderiam ter sido criadas (de uma reunião estratégica para gerar mortes). Por isso é necessário saber o contexto do momento para que se possa entender a piada dessa "Cientirinha".

5. Considerações finais

Com a versatilidade e interdisciplinaridade dos quadrinhos, eles podem tratar de assuntos das mais variadas áreas e também contribuir na propagação do conhecimento científico com humor. As "Cientirinhas" analisadas ressaltam isto ao abordar assuntos da área de biologia, matemática e assuntos cotidianos.

Foi possível detectar que estes quadrinhos são carregados de contexto e de intertextualidade específicas e que para se compreender a piada é necessário estar a par do intertexto e do contexto científico. Assim, estas histórias em quadrinhos de divulgação científica requerem informações que estão fora do texto principal para o entendimento total da ideia apresentada e para que se obtenha o humor pretendido pelo autor ao criar a história em quadrinhos.

Com isso, pode-se considerar as Cientirinhas como importantes ferramentas para o aprendizado de diversos assuntos científicos, mostrando que os saberes científicos podem ser acessados pela população em linguagem simples e bem-humorada.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMADA, Bárbara; GOMES, Nataniel dos Santos. A questão da inclusão através das histórias em quadrinhos. In: GOMES, Nataniel dos San-

tos; ABRÃO, Daniel (Orgs). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*: Refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. Editora Appris, Curitiba-PR, 2014, p. 73-103.

ARANHA, Glaucio. Webcomics, webTV e neurociências: a escrita de roteiros para a web como estratégia de divulgação de neurociências. In: TAVARES, Denise e REZENDE, Renata (Orgs). *Mídias & Divulgação Científica – Desafios e Experimentações em meio à Popularização da Ciência*. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014, p. 114-34

AUGUSTO, Otávio. *Baixa taxa de vacinação e fakenews explicam a volta do sarampo ao país; Correio Brasiliense*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/07/05/interna-brasil,693059/baixa-taxa-de-vacinacao-e-fake-news-explicam-a-volta-do-sarampo.shtml. Acesso em: 05 nov 2019.

CAIRES, Luiza. Cientistas e cartunistas se unem para divulgar ciência em quadrinhos. In: *Jornal da USP*, 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/cientistas-e-cartunistas-se-unem-para-divulgar-ciencia-em-quadrinhos/. Acesso em: 06 nov 2019.

EISNER, Will. *Quadrinhos e Arte Sequencial*: Princípios e práticas do lendário cartunista. 4. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KLEIN, Alberto; MIANI, Rozinaldo Antônio. *A mídia, o sagrado e as imposturas da imagem*: implicações semióticas das charges de Maomé. Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4808/3612. Acesso em: 25 set2019.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Guilherme da Silva; GIORDAN, Marcelo. Entre o Esclarecimento e a Indústria Cultural: reflexões sobre a divulgação do conhecimento científico. In: TAVARES, Denise; REZENDE, Renata (Orgs). *Mídias & divulgação científica* – desafios e experimentações em meio à popularização da ciência. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014. p. 12-32

QUEIROZ, L.; CAMARGOS, L.; SIMÕES, P. *et al*. *Sobre o dragões de garagem*. 2012. Disponível em: http://dragoesdegaragem.com/sobre/. Acesso em: 6 nov 2019.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Marcos Noé Pedro da. Números primos. In: *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/matematica/numeros-primos. htm. Acesso em: 05 nov 2019.

SUMARES, Gustavo. Projeto descobre maior número primo conhecido até hoje. In: *Olhar Digital*, 2016. Disponível em: https://olhardigital.com.br/noticia/projeto-descobre-maior-numero-primo-conhecido-ate-hoje/54532. Acesso em: 05 nov 2019.

CLÁSSICOS LITERÁRIOS INGLESES ADAPTADOS PARA JOVENS LEITORES NO BRASIL: LEITURA CRÍTICA E ASPECTOS DA RECEPÇÃO INFANTIL E JUVENIL

Priscila Prado dos Santos Ferraz (UVA)
prii_prado26@hotmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br
Vitória Elizabete Gonçalo da Silva (UVA)
vitoriaelizabetegds@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é desenvolver uma leitura crítica de adaptações de clássicos da literatura inglesa, indicando conexões literárias e pedagógicas no espaço de escolarização. O trabalho pretende indagar, além de aspectos propriamente textuais da literatura adaptada, sobre especificidades ligadas à formação do jovem, do leitor em diálogo ativo como o cânone literário ocidental, inclusive considerando as forças culturais e políticas que dão lastro e sustentação às adaptações como gênero discursivo. O corpus inicial desta fase da pesquisa foi formado por adaptações, em língua portuguesa e inglesa, publicadas no Brasil, dasseguintes obras: "Viagens de Gulliver" [*Gulliver's Travels*, 1735], de Jonathan Swift [1667-1745], e "Orgulho e preconceito" ["Pride and prejudice", 1813], de Jane Austen [1775-1817]. Por fim, os dados dessa pesquisa, de natureza interdisciplinar, pretendem subsidiar estudos que interessam a diferentes áreas acadêmicas, oferecendo respaldo para projetos futuros no âmbito educacional.

Palavras-chave:
Letramento literário. Literatura infantojuvenil. Pedagogia da adaptação.

ABSTRACT

The objective of this article is a critical reading about adaptations of English literature classics, indicating literatures and pedagogical connections in the schooling space. The work intends to inquire, in addition to properly textual aspects of adapted literature, the cultural and political forces consideration that give ballast and support to adaptations as a discursive gender. The initial corpus of the research was formed by adaptations, in Portuguese and English published in Brazil, of the following works: "Gulliver's Travels", 1735, by Jonathan Swift [1667-1745], and "Pride and prejudice", 1813 by Jane Austen [1775-1817]. Finally, the information of this interdisciplinary nature research, intend to support studies that interest different academic areas, offering support for future projects in the educational field.

Keywords:
Literary literacy. Pedagogy of adaptation. Children's and youth Literature.

1. Introdução

Existe uma série de discussões em torno das adaptações literárias que precisam ser consideradasem uma pesquisa empenhada, que se compromete com diferentes aspectos, como a apresentação textual nas narrativas, sua inserção histórica e aspectos interculturais envolvidos no processo de recepção entre diferentes sistemas literários, dentre outros elementos. Nesse contexto, não é recomendável percorrer conexões pedagógicas sem uma cuidadosa investigação crítica prévia, considerando a complexidade do diálogo estabelecido com o texto-fonte e aspectos da recepção dos textos canônicos no Brasil.

Por essa razão,logo no início, pesquisaram-se conceitos e problemas relacionados à teoria da adaptação e sua relação com o cânone e o processo de adaptação de obras literárias canônicas. Com o intuito de desenvolver um estudo de interesse para a área educacional e para a formação de leitores literários, seria, portanto, fundamental contemplar os seguintes aspectos: a prática adaptativa no Brasil em perspectiva sócio-histórica, a apresentação do texto adaptado, sua recepção no Brasil em diferentes comunidades de leitores e dimensões linguístico-literárias, éticas e políticas da leitura literária.

Para este artigo, procuramos apresentar as principais linhas iniciais dessa ampla pesquisa, voltadas para a elaboração de reflexões que forneceram o fundamento para as fases seguintes do projeto.

2. Conceitos norteadores

Fez-se necessário discorrer inicialmente sobre a história do cânone ocidental para o embasamento do presente trabalho. A princípio, a terminologia da palavra *cânone* "vem do grego *Kanón,* através do latim *canon,* e significa 'regra'. "Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61). Ainda segundo a autora: "Os da primeira classe são os 'clássicos'" (*Idem*, p. 62).

Estudos do autor Curtius corroboram com esta afirmação pelo fato de os *cânones* serem criteriosamente selecionados sob as exigências postas por filósofos Alexandrinos na escola de gramática, que assim atendiam aos requisitos gramaticais. Ou seja, desde sua formação, os "cânones" só atendiam a uma casta mais abastadas da sociedade.Esta titularidade de nobreza era também um dos critérios para o epíteto *clássico* na época,

conforme Perrone-Moisés (*Id*., *ibid*.).

A formação do cânone moderno iniciou-se no período renascentista italiano. As escolhas para a definição de cânone eram realizadas por escritores-críticos modernistas no século XX, cuja seleção era baseada em gosto estético, em suas práticas pessoais, sendo destacável a preocupação pedagógica de fornecer aos mais jovens um currículo mínimo de leituras formadoras, assim como as demais listagens da antiguidade (*Idem*, p. 63).

A origem desses conceitos nos trouxe reflexões mais próximas aos dias de hoje. O escritor italiano Italo Calvino, por exemplo, dizia que: "Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós, trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessam (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)" (CALVINO, 1993, p. 11).

Em linha semelhante, Perrone-Moisés diria que "clássicos" são uma espécie de modelo supremo, "arquétipo de gosto", ideal máximo que "não pode ser representado por conceito, mas somente numa apresentação singular" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 63). E, sobretudo, ofereceriam um "legado riquíssimo" (MACHADO, 2002). Esses aspectos, no entanto, desde o início do Romantismo, foram refutados, já que aquilo que antes pertencia a todo o Ocidente passaria a ser fatiado em literaturas nacionais (ALEXANDER, 2012). Esse olhar afastado dos cânones não se limita apenas às fronteiras territoriais, mas também sociais, pois o conceito de cânone produz restrição de acesso do povo a literatura canônica e/ou clássica (*Id*., *ibid*.). Entretanto, Alexander reitera a definição de cânone para a capacidade de influenciar. À vista disso, assumimos a compreensão de que a obra clássica ou canônica é aquela que influenciou em algum período ou lugar.

Alinhada a isso, pensando no universo da leitura literária em ambientes de escolarização, discute-se muito sobre o distanciamento, nos dias de hoje, entre as práticas informais de leitura feita pelos alunos (letramento vernacular) e as leituras propostas pela escola (letramento dominante), para falar com Brian Street. Haveria, nesse sentido, uma hierarquização literária que despreza a multiplicidade de ambientes, indivíduos e letramentos (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013). O resultado obtido é a má aderência dos estudantes às práticas de leitura propostas pela escola. Daí se vê a necessidade de adaptar os clássicos e criar pontes com o contexto dos alunos e também com a literatura vernacular: "Já que são

impostos alguns clássicos que não condizem com a sua geração (A dos jovens), por que não os adaptar? " (GALVÃO; NAZARO, 2017, p. 38). Em consonância com isso, Machado afirma que o primeiro contato de uma criança ou adolescente com uma obra clássica deveria ser com uma adaptação bem-feita e atraente (MACHADO, 2002 *apud* FEIJÓ, 2012).

Especificamente no universo da leitura como processo social, o as práticas de letramento literário abrangem um momento de apropriação da literatura por meio de construção literária de sentidos, segundo Paulino e Cosson (Cf. PAULINO; COSSON, 2009). E isso se faz fundamentalmente por meio de contextualização do texto, ou seja, é preciso compreender: "[...] quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz" (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Considerando nossos tempos atuais, encontramos os multiletramentos como consequências, pois pedem novos letramentos, novas formas de representações da realidade que está imersa num contexto globalizado e repleto de diferentes formas de mídia e linguagens (ROJO; MOURA, 2012).

A respeito de uma adaptação ideal, Araújo (2017) enfatiza que é preciso fazer uso de técnicas específicas para simplificar a linguagem, os acontecimentos e proporcionar um diálogo entre o leitor e a história, ou seja, o processo não se limita a reduzir a obra original. Em linha semelhante, Feijó (2010, p. 342) comenta: "As adaptações de clássicos da literatura para o público escolar são textos novos construídos sobre enredos antigos; são apropriações.". Inclusive, na origem das adaptações de obras literárias, não havia uma distinção entre adaptações para adultos e para o público infantojuvenil, como afirma Araújo (2017) em suas reflexões sobre os contextos brasileiro, português e espanhol.

Percebe-se que a teoria de adaptação abarca a ideia de que precisamos atualizar nossos discursos para o cânone ser trabalhado em sala de aula, visto que sua linguagem, por vezes excludente,do ponto de vista de um aluno em formação, não é atrativa ao público juvenil.

A adaptação dá-se por vários meios, sejam eles por intermédio da escrita, peça teatral, novela, filme etc. Em contrapartida, uma adaptação não significa dizer que é uma paródia ou até mesmo um plágio e, sim, um ato de "recriar exatamente o que se leu, viu ou ouviu, a partir de uma história original e preservando os dados básicos dessa história, reescrever o texto" (VERSSANI; YÚNES; CARVALHO, 2012, p. 95). Mais ainda: "A adaptação literária redireciona a obra para outro público partindo do

pressuposto de que esse novo público não tem o papel daquele previsto pelo autor da obra original" (PAIVA, 2014 *apud* GALVÃO; NAZARO, 2017). Segundo Feijó (2012), toda adaptação contribui para a renovação da tradição literária. Por meio delas, inicia-se o público aos clássicos. Com esse auxílio, o prazer da leitura é despertado,o que vai ao encontro das palavras de Italo Calvino (2011).

A adaptação literária também pode ser entendida como um "texto derivado", resultante de um "texto primário", original, no qual a releitura se baseia. Por meio de uma transformação do texto-base, o texto derivado se constitui, como "uma ressignificação do original, reproduzido através do tempo pela sua permanência como discurso" (FOUCAULT, 2009 *apud* NERES; LACERDA, 2018). Os conceitos de "texto primário" e "texto secundário", aliás, vêm de Foucault, que considerava que toda sociedade precisava atualizar seus discursos, se ajustar, se corrigir e,dessa forma,a função da adaptação na sociedade é afirmada (GALVÃO; NAZARO, 2017).

2.1. Sobre os escritores abordados

Nesta pesquisa, optamos por pensar estratégias de leitura literária, baseadas em autores considerados canônicos da literatura inglesa, cujas obras seriam de grande relevância para um trabalho de letramento literário em disciplinas de línguas em escolas brasileiras, considerando-se a realidade da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Um dos autores a ser tratado neste trabalho é o escritor de "Gulliver's Travels", Jonathan Swift. Nascido em Dublin no ano de 1667, foi lá também que veio a falecer no ano de 1745. Nasceu órfão de pai, antes de a mãe dá-lo à luz (VIANA; MACHADO, 2010). A mãe o deixou aos cuidados dos tios influentes e abastados, voltando para a Inglaterra. Swift, depois de se formar na universidade no centro de Dublin, mudou-se para a Inglaterra em busca do preterido reconhecido. Lá, foi secretário de Sir William Temple.

Swift foi um autor amplamente conhecido entre os ingleses e irlandeses. Segundo Iná Beck, "Swift considerava-se um escritor inglês, entretanto ele nasceu e passou a maior parte da vida na Irlanda. Ali escreveu as sátiras mais tópicas e incisivas e, ao mesmo tempo, mais universais" (BECK, 2003, p. 78). Boa parte de suas obras foram publicadas anonimamente até pelo fato de, à época, os autores não assinarem suas

obras. Sobre o assunto, é relevante afirmar que se tratava de uma estratégia constitutiva de seus escritos: "O anonimato era não somente parte do jogo literário com o qual os humoristas estavam brincando desde a restauração, como era o mais importante elemento, a estratagema básica dentro da comédia swiftiana." (QUINTANA, 1955, p. 41 *apud* GUERRA, 2012).

Seus posicionamentos políticos foram marcantes, o que se refletiu em sua obra. Swift colaborou com os *Wighs* (um dos partidos, ditos liberais, que existiam na Inglaterra), depois de migrar dos *Tories*, que defendiam os interesses dos reis e dos interesses dos proprietários de terra (SOARES, 2001 *apud* VIANA; MACHADO, 2010, p. 125). Pelo seu jeito sátiro e ambicioso, tornou-se um algoz entre os membros da corte, que tentaram impedir sua ascensão política e obtendo sucesso ao interpretar fielmente um texto satírico que o Swift escreveu, sendo descartado do quadro da corte pela rainha. Assim, segundo Marcelino, ele foi um verdadeiro paladino das causas irlandesas não só para defender seu país de origem, como pela ingratidão da corte inglesa (MARCELINO, 2016). Isso refletia-se nos seus escritos. Em "Viagens de Gulliver", por exemplo, vemos um alto teor de críticas e sátiras contra o governo inglês:

> Contudo como aqueles Países que são Objeto de meus Relatos não parecem ter nenhum Desejo de ser conquistados e escravizados, assassinados ou expulsos por Colonos, nem tampouco abundam em Ouro, Prata, Açúcar ou Fumo, humildemente concluí não serem eles de modo algum Objetos apropriados de nosso Zelo, nossa Bravura e nosso Interesse. (SWIFT, 2010, p.404)

O período em que "Gulliver's Travels" foi escrito, ano de 1726, foi marcado por guerras entre O Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda) e França. A Grã-Bretanha passava por uma transição entre feudalismo e os primeiros sinais da revolução industrial. Sobre a construção da história, vale afirmar que "Gulliver's Travels" é um texto dualista, por ser vinculado a diversão, como veículo de críticas e reflexões (PRIESTLEY; SPEAR, 1963, p. 47).

O outro autor é Jane Austen, uma escritora inglesa de renome que está entre as mais aclamadas do universo literário no mundo. Ela é considerada extremamente importante para a consolidação do gênero romance na Inglaterra, assim como Daniel Defoe, Samuel Richatdson e Herry Fielding, que ampliaram as perspectivas do gênero, com a exploração de diferentes modos de narrar. Esses autores, segundo Campos (2017), trabalharam a elaboração profunda da psicologia dos personagens, o aprimoramento das técnicas narrativas já existentes, a harmonização das bre-

chas do romance, dentre outros procedimentos literários muito inovadores para suas épocas. Em um momento de pouca visibilidade para as mulheres, Jane Austen conseguiu se destacar dentre as produções femininas de sua época, que circulavam entre ficção gótica e sentimental, segundo Campos (2017).

Ao longo dos anos, são conferidas às obras de Austen diferentes associações e críticas. Dentre elas, está a exaltação aos dias de glória da nação inglesa (principalmente no período da 2ª Guerra Mundial), proto-feminismo, Revolução Francesa, entre outras questões políticas, culturais, sociais e literárias (BIAJOL, 2017; CAMPOS, 2017).

Independente da natureza das análises, o principal motivo mencionado para Austen estar inserida na tradição literária é a abordagem de conteúdos envolventes, persuasivos que até hoje conquistam leitores de diferentes lugares, idades e contexto social – principalmente por meio da diversa quantidade de transposições midiáticas e estudos (ROSA; VICENTIN; CAMPOS; ABREU, 2014). Outras razões percebidas para o crescimento constante de apreciadores de suas narrativas são a fluidez do enredo (sem digressões, narrativas sentimentais, descrições extensas ou abundância de diálogos); amadurecimento das personagens; bem como diálogos astutos e crítica a sociedade da época (*Id*., *ibid*.).

Jane Austen teve uma vida breve em que produziu oito obras – seis acabadas e duas inacabadas. Ainda assim, "Pride and prejudice", publicado em 1814, foi o mais prestigiado, pois obteve o maior número de publicações dentre suas outras produções e mais vendas dentre os livros da época (1813 e 1914). As outrasproduçõesde Jane Austen são: *Sense and sensibility, Mansfield Park, Emma, The Northanger Abbey e Persuasion, Sanditon*e *The Watsons.*

3. Metodologia

Nesta seção do artigo, dividiremos os passos metodológicos adotados para o estudo das adaptações mencionadas de autoria de Jonathan Swift e de Jane Austen. Pretendemos, com esse procedimento, oferecer um panorama das pesquisas desenvolvida ao longo do ano de 2018, no âmbito do projeto "Clássicos literários ingleses adaptados para jovens leitores no Brasil".

3.1. Sobre as Viagens de Gulliver [Gulliver'sTravels, 1735], de Jonathan Swift [1667–1745]

A primeira fase desta pesquisa dedicou-sea montar um repertório bibliográfico de ambos os projetos, com ênfase em embasamento teórico-metodológico. Buscaram-se referências bibliográficas, tendo algumas leituras pontuais sobre teoria da adaptação, formação dos clássicos cânones e práticas de multiletramentos para que o projeto pudesse se desenvolver.

Nesse processo, das leituras indicadas, destaca-se o texto de Mikhail Bakhtin, intitulado "Os gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992). O primeiro caminho trilhado foi conhecer aspectos que poderiam influenciar a recepção de uma obra, como sua tradução em diferentes contextos sócio-históricos. Também se procurou pensar o que definiria uma boa tradução ou adaptação, sem que houvesse perda substancial de seu valor literário.

Destacou-se também a leitura do livro de Lev Vygotsky, intitulado *Pensamento e linguagem*, em especial os capítulos que abordam o problema do método de investigação (com enfoque da problemática entre o pensamento e a palavra) e a linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget (revelando-se a originalidade qualitativa desse pensamento infantil) (VYGOTSKY, 1998). Livros específicos da área de psicologia e educação oferecem importantes subsídios para se pensarem questões da leitura literária nos espaços de escolarização. Mais ainda, no âmbito dos estudos sobre o ensino de literatura, discutimos intensamente títulos como *Literatura para Todos: Conversa com Educadores*, de Lígia Cademartori, Ira Maciel e Jane Paiva,o qual reforça a importância de se desenvolverem posturas mais democráticas sobre as práticas da literatura literária. (CADEMARTORI; MACIEL; PAIVA, 2006).

Ainda sobre o quesito de investigação, realizou-se a pesquisa por algumas diretrizes de ensino para se desenvolverem leituras críticas, em sala de aula, de clássicos adaptados, que são considerados obras renomadas no contexto da produção literária do Ocidente e quais os aspectos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) nos ofertava para possíveis práticas.

A segunda etapa do projeto foi a escolha da obra com base na qual estaria vinculada o projeto. Ênfase especial, nesse contexto, foi dada às "Viagens de Gulliver", de autoria de Jonathan Swift. Foi realizada também uma leitura cuidadosa da obra "Viagens de Gulliver", de Jonathan Swift, em tradução do renomado tradutor e pesquisador Paulo Henriques

Britto (SWIFT; BRITO, 2010). Fez-se, então, um minucioso trabalho de comparação com os textos traduzidos e adaptados para oferecer subsídios para o trabalho em sala de aula com a obra escolhida. Especificamente, pensava-se se os textos atendiam às exigências para uma possível aplicabilidade em sala de aula.

Por fim, após todo um trabalho investigativo, foi analisado e cogitado um possível projeto para a sala de aula no Ensino Médio, atendendo às normas da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) sobre desenvolver a autonomia dos alunos. Para o trabalho de leitura, pretende-se oferecer aos estudantes adaptações para História em Quadrinhos Farol Literário (SWIFT; ASSIS, 2013), ao lado da versão adaptada realizada por Clarice Lispector, publicada pela Editora Rocco (SWIFT, LISPECTOR, 2008). O gênero discursivo escolhido para conduzir a experiência de interpretação por parte dos alunos foi o "diário", em conexão com os diários das navegações escritos pelo personagemGulliver. Assim, com o aluno escrevendo sobre a leitura, na senda deCosson e Paulino, em seu texto *Letramento Literário:* O incentivo à leitura, buscava-secolocar em pauta "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

3.2. Sobre "Orgulho e preconceito" [Pride and prejudice, 1813], de Jane Austen [1775-1817]

Foi identificado, no gênero Histórias em Quadrinhos (HQ), uma forma adequada de adaptação para o trabalho com os aspectos levantados no embasamento teórico para uma leitura ativa de uma obra clássica. A HQ possibilitaria uma combinação de mídias e de recursos imagéticos para a interpretação da narrativa em língua estrangeira.

Durante o período de seleção das adaptações para análise, considerou-se facilidade de acesso (em sentido financeiro e de publicação). Outro ponto avaliado foi o aspecto visual. Selecionou-se uma em português (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016) e outra em inglês. A versão analisada em português é uma tradução, por isso pode ser encontrada em inglês.

Após a etapa da seleção, foi realizada uma leitura da obra integral *Pride and Prejudice* (2016), observando questões da narrativa que poderiam ser abordadas em um trabalho com práticas de letramento literário em sala de aula, apoiado por referencial teórico relacionado. Tais impres-

sões foram registradas inicialmente em um diário de leitura e, depois, na própria versão digital do livro, visto que o arquivodigital adquirido assimila recurso de comentário.

A terceira etapa foi a análise das duas adaptações em comparação a obra original (AUSTEN, 2016).[109] A primeira ser lida foi a graphic novel da Editora Nemo, traduzida para português (AUSTEN; EDINGTON; DEAS, 2016)[110] e, em seguida, foi o HQ da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011).[111] Em ambas as adaptações, foram observados os elementos identificados como essenciais para uma boa adaptação – o que fora ocultado, o que fora reescrito, o que fora transposto midiaticamente da narrativa e se houve perda das bases do enredo.

A partir disso, observaram-se as distinções entre as duas adaptações. A *graphic novel* (AUSTEN;EDINGTON; DEAS, 2016), deixa a desejar não somente no uso de recursos próprios da linguagem HQ, como também nas técnicas de adaptação mencionadas acima. Primeiramente, destaca-se que o nível de linguagem escolhido não é padronizado, pois varia constantemente entre formal e informal; sendo assim, não facilita a compreensão textual do estudante. Segundo, há perdas de elementos essenciais do enredo, como exclusão da personagem Mary, bem como toda a possível reflexão em torno dela na narrativa, além de modificações de acontecimentos após Elizabeth ler a carta de Darcy. Por fim, há falta de abertura para diálogo entre a adaptação e o leitor.

Em contrapartida, a adaptação da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011) já se apresenta mais indicada para mediação entre o cânone "Pride and prejudice" e o público infantojuvenil: exploram-se muito bem os recursos da linguagem HQ para simplificar a compreensão do leitor, como onomatopeias, palavras com função de imagem, recurso de foco, de timing, e os diversos usos de enquadramento); há abertura para o diálogo entre o leitor e a narrativa (Manchetes estilo capa de revista, adiantando o conteúdo da história com linguagem contemporânea). Ainda

[109] *E-book* disponível no aplicativo para aparelho móvel da Saraiva, LEV, no primeiro semestre de 2018.

[110] Disponível para venda no site da Saraiva, em formato físico, no primeiro semestre de 2018.

[111] *E-book* encontrado no site da Amazon para leitura no aplicativo Kindle no primeiro semestre de 2018.

mais, o enredo é sintetizado sem perda em suas bases e pontes de reflexão. Além de tais aspectos, essa adaptação se destaca por sua ilustração mais atrativa e a apresentação mais pedagógica (no início da narrativa há uma contextualização do período e do lugar onde se passa a história). Por esses motivos, recomenda-se o emprego dessa adaptação da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011) para o leitor brasileiro do século XXI inserido em espaços de escolarização.

4. Conclusão

Nesta pesquisa, viu-se a importância da compreensão de nossa atual multiplicidade de veículos de comunicação para agregar o processo de letramentos literários no cotidiano escolar. A bagagem literária do aluno será formada para além da sala de aula se construir conexões de sentido, elaborando-se novos significados entre o universo literário e cultural da língua estrangeira, a experiência de leitura da obra clássica e a mediação de sentidos com respaldo de sua própria realidade em pleno século XXI, com seus problemas e suas contradições.

Com base na leiura leitura atenta de versões adaptadas da obra *Gulliver's Travels* (SWIFT, 2010), foi observado um alto teor de sátiras repletas de críticas causadas pelo choque de crueldade e o egoísmo humano. Por se tratar de uma literatura com fortes relações autobiográficas, planejou-se um possível trabalho em sala de aula abordando o gênero discursivo "diário". De acordo com Bakhtin (1997), é enquanto inscrito em um gênero do discurso, vinculado a certo campo da atividade humana, que o sujeito se apropria da linguagem e se constitui. Desta forma, o aluno reescreveria suas perspectivas do livro e, tal como o livro, dialogaria com a realidade. Pensou-se, nesse sentido, um método de trabalho que envolvesse diferentes adaptações do clássico, como a versão preparada por Clarice Lispector e versões em HQ, as quais serão abordadas em detalhes no momento oportuno.

Especificamente com relação à adaptação "Pride and Prejudice", centrou-se o trabalho na leitura crítica de duas adaptações em quadrinhos. Na adaptação "Pride and prejudice" para quadrinhos da Marvel (AUSTEN; BUTLER; PETRUS, 2011),encontraram-se os elementos de mediação mais apropriados se comparada à adaptação ao *graphic novel* (AUSTEN; EDINGTON; DEAS,2016). Essa indicação considera a construção complexa do HQ para abordagens das habilidades de leitura e das demais habilidades esperadas para formação de um leitor crítico e autô-

nomo, um cidadão ciente de seu contexto, mas também situado como leitor crítico das demais culturas.

Espera-se, desse modo, colaborar para novos horizontes e pesquisas na área de letramento literário, em diálogo com o universo das pesquisas sobre adaptações de clássicos da literatura mundial em língua inglesa. Seria, pois, interessante aprofundar, em próxima fase, os estudos sobre o tema, integrando outros livros e outros autores, agregando perspectivas de diversas de leitura, pensando-se no contexto educacional brasileiro em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Ian. *Formação do cânone nacional e ocidental: literatura e tradição no novo mundo*. Tese (Tese de doutorado Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27944/000765827.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jul.2018.

ARAÚJO, Nabil. Por uma pedagogia literária do "como se". In: CECHINEL, andré; SALES, cristiano (Org.). *O que significa ensinar literatura?* florianópolis: EDUFSC; Criciúma: EDIUNESC, 2017. p. 31-57

AUSTEN, Jane. *Pride and prejudice* [digital]. Sweden: Wisehouse Classics, 2016. (versão *e-book*)

_____; BUTLER, Nancy; PETRUS, Hugo. *Pride and prejudice* [Digital]. MARVEL. Limited Series, v. 1-5, 2011. (versão *e-book*)

AUSTEN, Jane; EDGINTON, Ian; DEAS, Robert. *Orgulho e preconceito*. Nemo, 2016, v.1.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BIAJOL, Maria Clara Pivato. Jane Austen ao longo do século XX: do conservadorismo político à crítica de gênero disfarçada. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS* (ANAIS ELETRÔNICOS), Florianópolis, 2017.

BECK, I. J. *Viagens de Gulliver:* Uma Releitura. Canoas: ULBRA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base*

Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 abr. 2018.

CAMPOS, Priscila da Silva. *Concepções de Leitura e de leitores em prideandprejudice e senseandsensibility*. Dissertação em letras 2017.

CADEMARTORI, Lígia; MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. *Literatura paratodos:* conversa com educadores. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FEIJÓ, M. *O prazer da leitura:* como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura:* como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores. Rio de Janeiro: Ática, 2010.

FOUCAULT, Michel. A *ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; NAZARO, Ana Carolina de Souza. A adaptação de obras clássicas para Quadrinhos e o incentivo à leitura de cânones literários. In: *Revista Linguagem, Ensino e Educação*, Criciúma, V. 2, n. 1, jul. – dez. 2017.

GUERRA, Leonardo José César de Mattos. *Viagens de Gulliver*: recepção (história) e interpretação (Crítica). 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado). São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, M. N. M. (Org.). *Discurso da equidade e da desigualdade sociais*: significações imaginárias, vínculo social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

MARCELINO, Juliana Fraga. *Swift e sua sátira*: Viagens de Gulliver. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2016.

MASTROBERTI, Paula. Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para jovens e crianças. In: *Revista Semioses*, Rio de Janei-

ro, V. 1, n. 8, fev. 2011. Disponível em: http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_textoslivres_02.pdf. Acesso em: 25 fev. 2018.

NERES, Gregory Oliveira; LACERDA, Maíra Gonçalves. Adaptações literárias de clássicos: A importância da relação entre texto e imagem para a formação de leitores. In: *ANAIS DO XII JOGO DO LIVRO E II SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO*: Palavras em Deriva. Belo Horizonte, 2018. ISBN 978-85-8007-126-9. (versão digital)

PAIVA, A. (Org.). *Literatura:* saberes em movimento. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014.

PERRONE-MOISÉS, L. O cânone dos escritores-críticos In: *Altas Literaturas*: Escolha e Valor na Obra Crítica de Escritores Modernos. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. Disponível em:https://iedamagri.files.wordpress.com/2018/04/perrone-moises-leyla-altas-literaturas.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

PRIESTLEY, J. B.; SPEAR, J. Adventures.In: *English literature*. Chicago: Laureate, vol. 3. Ed., 1931.

RISSÁ, Kelly Cristina; GUIMARÃES, Eunice Pereira. Uma leitura da sátira como crítica social em Viagens de Gulliver. In: *Revista Interfaces*, v.1, n.1, set. 2010. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt= AwrEZ7kZi.JdOgMAhQAf7At.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzcg--/RV=2/RE=1575156634/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistas.unicentro.br%2findex.php%2frevista_interfaces%2farticle%2fdownload%2f906%2f969/RK=2/RS=ynBh3hoFQ1ZXPZzyWuxZRXe6qxI-. Acessoem: 20 nov. 2019.

QUINTANA, Ricardo. *Swift*: An Introduction. London: Oxford University Press, 1955.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Clarissa Resende; VICENTIN, Isabela Scarassati; CAMPOS, Isabella Maria Navarro Beneveni; ABREU, Márcia Azevedo de. A recepção e circulação dos romances de Jane Austen na Inglaterra, França e Brasil no período de 1811 a 1914. In: *Língua, Literatura e Ensino*, Unicamp, dez. V. 9, 2014. Disponível em:http://revistas.iel.unicamp.br/ index.php/lle/article/view/4562. Acesso em: 23 jul.2018.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. *Letramento literário*: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp, 2011.

SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. Trad. de Paulo Henriques Britto. Org., intr. e notas Robert Demaria Jr. São Paulo: Companhia, 2010. [Edição Penguin Companhia]

SWIFT, Jonathan; ASSIS, Érico. *As Viagens de Gulliver*. São Paulo: Farol Literário, 2003.

_____. *Viagens de Gulliver*. Adaptação por Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

VERSANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. *Manual d e reflexões sob boas práticas de leitura*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yagashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson.Letramento Dominante x letramento vernacular e suas implicações para o ensino de literatura. *Revista Muitas Vozes, Ponta Grossa*, V. 2, n. 2, p. 185-98, 2013.

CONCEPÇÕES GRAMATICAIS NA PRÁTICA DO PROFESSOR: REFLEXÕES EM DEFESA DE UM DEVIR VARIÁVEL DE ALIANÇA E COMUNICAÇÃO ENTRE AS DIFERENÇAS

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br
Priscila Venâncio Costa (UFT)
priscilavenncio@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@mail.uft.edu.br

RESUMO

In order to reflect on grammatical conceptions in pedagogical practices, the present work sought to understand the history of grammatical discipline by making a brief walk through the changes in Portuguese language teaching in Brazil. This teaching constantly involves questions about the transmission, understanding, functionality and production of knowledge that are perspectives of language teaching. In these reflections, the perspective on teaching practices is relevant as results of personal and legal points of view about learning, the phenomenon of language and the role of teaching. In this article, organized from a clipping of the master's dissertations of Priscila Venâncio Costa and Rosélia Sousa Silva, we proposed bibliographical deepening to collect information that presented a general overview of the teacher's grammatical conceptions, thus corroborating the comprehension of pedagogical practices such as results of the conceptions.

Palavras-chave:
Professor. Concepções gramaticais. Prática pedagógica.

ABSTRACT

In order to reflect on grammatical conceptions in pedagogical practices, the present work sought to understand the history of grammatical discipline by making a brief walk through the changes in Portuguese language teaching in Brazil. This teaching constantly involves questions about the transmission, understanding, functionality and production of knowledge that are perspectives of language teaching. In these reflections, the perspective on teaching practices is relevant as results of personal and legal points of view about learning, the phenomenon of language and the role of teaching. In this article, organized from a clipping of the master's dissertations of Priscila Venâncio Costa and Rosélia Sousa Silva, we proposed bibliographical deepening to collect information that presented a general overview of the teacher's grammatical conceptions, thus corroborating the comprehension of pedagogical practices such as results of the conceptions.

Keysword:
Teacher. Grammatical conceptions. Pedagogical practice.

1. Introdução

Para falarmos das atuais concepções gramaticais na prática do professor, podemos iniciar refletindo que, na concepção de Batista (1999), quando se ensina português na escola, "ensina-se, fundamentalmente, a disciplina gramatical". No entanto, as práticas pedagógicas correntes têm construído resultados de aprendizagem nos quais recaem muitos questionamentos acerca da transmissão, da compreensão efetiva da funcionalidade e da produção de conhecimento que deveriam ser obtidos no processo de ensino–aprendizagem da disciplina gramatical.

Para melhor vislumbrarmos essa questão, em qualquer processo de observação de dados existentes, é possível e necessário tentar vincular as teorias sobre a didática do ensino de Língua Portuguesa e o universo de sala de aula, com vistas a investigar como o professor tem transmitido o conhecimento de português e como tem sido a receptividade e os benefícios desse ensino. Muitos são os especialistas que se preocupam e debatem os atuais conflitos das concepções gramaticais na prática do professor, entre tantos, há estudos realizados por Antunes (2003), Batista (1997), Geraldi (1999), Ilari (1996), Possenti (1996), Travaglia (2003), Brito (1998), PCN (1998).

Os fatores que constituem e dão coerência a esses estudos vão desde os objetos focos das aulas de Português (a gramática, a leitura, a produção de textos, a enunciação de textos orais e escritos) até os verdadeiros objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Nessas investigações, é percurso relevante observar a prática de ensino como resultado de pontos de vista sobre o fenômeno da língua e sobre o papel de ensino. Desta forma, vemos que, "dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos. Todas essas práticas giram em torno da designação 'português' e assim faz sentido querer saber o que se ensina ao ensinar essa disciplina" (BATISTA, 1997, p. 4).

Com este artigo, buscamos promover algumas reflexões em torno das concepções pedagógicas que influenciam e envolvem a prática do professor de Língua Portuguesa pelos diversos ambientes de ensino do Brasil.

2. Propostas e diretrizes para o ensino dos aspectos linguístico-gramaticais da língua portuguesa

Conforme postulam os PCN, a escola deve estar apta a oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos através de exercícios que possibilitem os seguintes passos: a) ler e escrever em consonância com seus propósitos e com as demandas sociais; b) expressar-se de forma adequada em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, especialmente sobre os que estão atrelados à questão da variedade linguística, promovendo o combate da estigmatização, discriminação e preconceitos referentes ao uso da língua (BRASIL, 1998b, p. 59). No documento, essas determinações correspondem a um exercício de articulação entre duas instâncias: a) uso da língua oral e escrita, que responde pelas práticas de escuta e de leitura, e pelas práticas de produção de textos orais e escritos; b) reflexão sobre a língua e a linguagem, que assinala as práticas de análise linguística.

Nessa perspectiva, a metodologia reflexiva, enquadrada na prática de análise linguística, trata-se, segundo Geraldi (1997), de uma atividade que ultrapassa a simples classificação, categorização, isto é, memorização de regras trabalhadas em situação de uso descontextualizado da língua e, segundo esse autor,

> [o] uso da expressão "análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações. (GERALDI, 1997, p.74)

Em afirmação, os PCN, apoiando essa metodologia gramatical reflexiva apresentada por Geraldi, estabelecem que, "quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística" (1997, p. 30); e, como propõe o documento, essa atividade deve ser engendrada a partir da articulação entre as "atividades que se podem classificar como epilinguísticas e metalinguísticas, [considerando ambas como] atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins" (*Id.*, *ibid.*). As atividades epilinguísticas têm sua reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade; e as atividades metalinguísticas, por sua vez, estão atreladas a um modo de análise voltado para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos linguísticos.

Desse modo, percebemos que as propostas para o ensino de língua portuguesa estão direcionadas não para um exercício que exclua o trabalho com a metalinguagem ou que leve à uma suposta escolha entre "análise linguística x ensino de gramática". Vemos a promoção de articulação entre metodologias diferentes que se conectam entre si. Basicamente, esse é o atual paradigma para o ensino de língua portuguesa.

3. Disciplina gramatical: historicidade

Refletir sobre as concepções gramaticais é entender a história da disciplina gramatical. A disciplina de Língua Portuguesa foi instituída como ramo de estudo linguístico de caráter científico ao cabo do século XIX, e, embora o país já fosse independente, esses estudos ainda eram fortemente voltados para gramática da língua portuguesa e leitura de autores portugueses ou autores brasileiros que se sobressaíam pela imitação dos clássicos. Nesse estudo, o alunado era exposto a bons textos da tradição literária a fim de imitar e seguir o paradigma do bem escrever (SOARES, 2012 *apud* MOTA *et al*., 2017).

Essa concepção, considerada atualmente como tradicional, ou tradicionalista, passou a colocar o ensino de Língua Portuguesa nas esteiras de um processo escolar que restringia a levar os professores e os alunos ao exercício normativo dos aspectos gramaticais fundamentados nos estudos da metalinguagem, nas prescrições gramaticais, nos estudos de regras e nas resoluções de problemas. Nessa metodologia, os conteúdos eram organizados em blocos estanques e sendo praticados de forma centralizada, em si mesmos, tendo pouca ligação com as práticas linguísticas de uso e desconsiderando o caráter de multiplicidade da língua (SILVA, 2011).

Entre a passagem da década de 80 para a de 90, essa metodologia de ensino foi posta em questão, com mais força, por intermédio principalmente da ação de estudiosos da área da linguística, os quais, segundo Faraco e Castro (1999), contribuíram de forma original no modo de como se tratava o ensino de linguagem, apontando fragilidades encontradas no método tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas do aluno.

Desenvolve-se, portanto, um movimento de renovação iniciado pelas reformas curriculares e cursos de formação continuada para professores da rede pública, onde o foco principal de discussão é a concepção

escolar gramatical. Mais tarde, essa concepção vai se documentando por meio de orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como foco a tentativa de remodelar os objetos e objetivos de ensino. No geral, o principal intento dessas reformas era modificar, senão substituir, o trabalho puramente normativo com os aspectos gramaticais, em benefício de uma nova perspectiva de ensino que fosse capaz de abarcar a realidade multifacetada da língua (FARACO; CASTRO 1999; SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, as propostas apresentadas orientam para a reflexão gramatical na prática pedagógica, intermediada por práticas de produção e interpretação de textos junto à atividade metalinguística, sendo esta última um apoio para a discussão dos aspectos da língua. Para tanto, as práticas devem contemplar a diversidade de textos e gêneros a fim de proporcionar ao aluno o contato com diferentes padrões de fala e escrita, levando-o a adaptar sua fala e escrita às condições do contexto de comunicação (BRASIL, 1998).

No entanto, o que tem nos inquietado é que, apesar desses avanços, ainda é possível perceber certa dicotomia entre dois grupos: a) aqueles que sustentam a ideia/ideal de um padrão modelar – que, segundo Neves (2015), são não somente gramáticos tradicionais, que ainda adotam uma visão distorcida acerca da gramaticalidade, mas também o povo, que tem fascínio pela "boa linguagem"; e b) aqueles que procuram distanciar-se o máximo da tradição gramatical, o que, para Faraco e Castro (1999), não representa uma atitude positiva, uma vez que é preciso admitir que a tradição gramatical ainda é a principal fonte de referência de normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país; além disso, ela também fornece uma metalinguagem bastante útil no trato das línguas humanas. Segundo esses autores, foram justamente as propostas dos linguistas que, de certa forma, contribuíram para o surgimento de outra visão distorcida: a "exclusão da gramática".

Diante desses dois modos de visão, criou-se e propagou-se uma noção desequilibrada em torno não somente da natureza gramatical, mas também da disciplina gramatical, que a levou à configuração de práticas instáveis: uma que reduz seu trabalho à taxonomia e à nomenclatura em si e por si, desvinculando-o das variedades, das "zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua" (NEVES, 2015, p. 18), pressupondo a existência de uma língua homogênea e cultivando o preconceito linguístico; e outra que, confrontando a primeira, reduz a aula de língua portuguesa apenas ao trabalho com textos, rejeitando a gramá-

tica no tratamento escolar da língua; postura pouco favorável, uma vez que além de ignorar a importância da linguagem-padrão escrita, também cultiva certo preconceito em relação a ela, na medida em que distancia o aprendiz da linguagem considerada de prestígio (*Id*., *ibid.* 2015).

Além dessas práticas, é válido mencionar uma que emergiu do esforço de alguns professores em aderir às novas perspectivas pedagógicas, cujo método se constitui, conforme explica Faraco e Castro (1999), em fazer a integração dos dois vieses, resultando em uma junção de pressupostos de entendimento e de trabalho com a linguagem de forma antagônica, isto é, a junção eclética de concepções de linguagem que ora privilegiam o trabalho com o texto, olhando a linguagem pela via da interação, ora partem para o estudo gramatical de forma a cristalizada e monolítica, recaindo na concepção gramatical tradicional e, ainda, usando o texto como pretexto.

Pesquisas realizadas recentemente, como as de Sousa (2015), Duarte e Oliveira (2017), mostram que o professor demonstram que as concepções gramaticais do professor ainda estão em processo de revisão diante das novas propostas de ensino, esse processo não tem sido fácil, visto que, na prática, esses professores não têm conseguido adotar essas propostas com eficiência por inúmeros fatores.

Além de problemas relacionados à formação, outros fatores externos, tais como o sistema burocrático que comanda a escola, a falta de estrutura física e psicológica de alunos e profissionais envolvidos no processo, a inexistência de um capital cultural consistente no caso de alguns alunos, a própria historicidade linguístico gramatical marcada por preconceitos e imposições e, ainda, a ausência de uma abordagem teórica consistente que fundamente o ensino de linguagem, podem, de certa forma, criar sentimentos de aversão em relação ao ensino de Língua Portuguesa, influenciando na forma como o professor pensa e age em sua prática pedagógica (FARACO, 1999; COSTA *et al*., 2018).

Muitos são, portanto, os desafios para chegar a consenso acerca das concepções gramaticais na prática do professor e, consequentemente, obter mudanças na realidade do ensino de Língua Portuguesa. O professor, obviamente, não poderá agir sozinho diante de todos os problemas, no entanto, considerado como principal veículo de transmissão de conteúdos e produção de saberes, poderá contribuir significativamente para os avanços, caso assuma, conforme as orientações de Faraco (2006), o desafio maior de reconstruir o imaginário sobre a língua e superar o obscuran-

tismo linguístico gramatical histórico.

4. Considerações

Percebemos que os debates, reflexões, produções científicas e ações pedagógicas, em torno do modo como teorizar/abordar os aspectos gramaticais para ensino de língua portuguesa, oscilam entre movimentos de rupturas e linhas de continuidades. Por isso, o mais adequado agora é viver a aliança entre o que, por um lado, propõe alguns indícios da tradição e o que, por outro lado, propõe as reivindicações da nova sociedade. O que significa que precisamos não somente somar, nunca subtrair, mas se comunicar e resolver as diferenças criando uma nova realidade. A partir dessa percepção e de estudos bibliográficos calcados em Deleuze e Gattari (2011), Edgar Morin (2015), Faraco e Vieira (2016), Costa (2019), Silva (2019) e pressupostos, é que pensamos sobre ações pedagógicas que assumam o caráter de uma tessitura que possa articular os múltiplos territórios gramaticais, no sentido de promover encontros transversais.

Outro possível caminho é romper com os dogmas reducionistas advindos da ciência moderna. O ensino não pode e não deve ser reduzido, fragmentado. Vemos em Suanno (2015) que é necessário transformar o nível de percepção e o nível de conhecimento, o que reverbera no processo de ensinar, de aprender, de forma que, ao contextualizar, ultrapassa-se as limitações e o processo de ensino se amplia via diálogo articulado que dá outro sentido à realidade.

Para tanto, é preciso outra visão de mundo, uma grande e profunda mudança nos valores dados à disciplina, no modo de pensar e propor os conteúdos, nos sentimentos e nas ações dentro da sala de aula. Como nos diz Silva (2019), é necessário que o ensino seja visualizado sob ótica da complexidade. Ao ampliar a concepção de humanos, apresenta-se um novo desafio para a educação; o ensino de língua portuguesa é campo de potências para a vivência desses desafios, para a efetivação de novas e produtivas práticas de ensino.

Os estudos linguístico-gramaticais deveriam ser tomados como território político, como conjunto linguístico de rizomas coletivos. Contudo, as coisas se configuram de outro modo, uma vez que todo e qualquer ensino é suscetível a intenções e discursos ocultos – ainda mais em se tratando de um ensino cuja historicidade é marcada por anseios políti-

co-sociais de dominação, preconceito e outros valores baseados em supostos ideais como o da língua portuguesa –, tais estudos configuram-se como aquilo que os alunos não querem para si, pois não os conquistaram por vontade própria e, muitas vezes, não condizem com sua realidade.

Uma postura coemergente, por parte do professor, implicaria em ressignificar o que se concebe como disciplina gramatical e sua relação com as demais disciplinas, produzindo atrações, contágios, encontros, promovendo uma transculturalidade linguística rizomática junto a uma culturalidade padrão em uma relação de devir variável.

Defendemos que os conhecimentos relativos à(s) gramatica(s) da língua portuguesa do Brasil devem ser articulados e abordados em uma relação de devir variável no qual as variedades, tanto a do uso padrão, quanto as demais variedades (familiares), possam ser percebidas como um conjunto de saber–poder. Obviamente, não acreditamos na realização de um ensino neutro, sem discursividades políticas, socioeconômicas, culturais etc. Mas também não acreditamos na existência de uma língua homogênea, bem como de uma norma cuja função seja a de dominar ou subjugar, ao contrário, defendemos que o saber–poder gramatical, se livre de "afectos" negativos, ideias inadequadas e ações pedagógicas desnorteadas, pode libertar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Priscila Venâncio; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; SILVA, Rosélia Sousa. Resgate do afecto-paixão rumo ao afecto-ação na concepção de uma perspectiva educacional que ressignifique o ensino gramatical. In: *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72, set./dez.2018. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

COSTA, Priscila Venâncio Costa. *Gramática*: uma reflexão sobre os fluxos de saberes entre a (des)territorialização gramatical e a formação do professor de língua portuguesa no currículo do curso de Letras. Dissertação de Mestrado (Teoria e análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia.

V. 1., 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE, L. d.; OLIVEIRA, L. R. Da universidade à escola: como os professores da escola pública descontruíram seus conceitos a respeito do ensino de Língua Portuguesa. In: *Revista Philologus*, Ano 23, n. 69. set./dez., 664-673. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. In: *Revista Calidoscópio*, São Leopoldo, 2006. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/ view/5983. Acesso em: 9 dez. 2017

FARACO, C. A.; CASTRO, G. d. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: *Educar em Revista*. V. 15 n. 15. Curitiba, 1999.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. *Gramáticas brasileiras*: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola, 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTA, N. A., CERQUEIRA, B. I.; AZEVEDO, I. C. Gramatização do português brasileiro nos séculos XIX e XX e início do século XXI. In: *Entrepalavras*, V. 7, p. 552-67, ago./dez. Fortaleza, 2017. Disponível em:http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/886/449.

NEVES, M. H. de M.; CASSEB; Galvão, V. C. (Org). *Gramáticas contemporâneas do português*: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014. 160p

NEVES, M. H. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo-SP: Contexto, 2015.

SILVA, R. S. *Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental*: processos linguísticos e (des)territorialização e a necessidade do devir. Dissertação de Mestrado (Teoria e análise linguística e diversidade cultural em contexto de forma-

ção). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

SILVA, W. R. *Estudo da Gramática no texto*: demandas para o ensino e a formação do professores de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SOUSA, F. R. M. D. Ensino de gramática: concepções do professor de Português. In: *II CONEDU* – Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO AKWE XERENTE

Raquel Palmeira de Oliveira Karajá (UFT)
raquelpalmeira96@gmail.com
Sinval de Brito (UFT)
waikax@hotmail.com
Adriano Dias Gomes Karajá (UFT)
adrianoindio17@hotmail.com
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
fedviges@uol.com.br

RESUMO

Essa pesquisa parte do relato de um professor indígena do povo xerente que escreveu acerca do ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula do seu povo, assim a metodologia desta pesquisa será ancorada em uma abordagem bibliográfica. O Povo xerente (autodenominados *akwe*, que significa "indivíduo", "gente importante") são habitantes da margem direita do Rio Tocantins, próximo à cidade de Tocantínia no estado do Tocantins, com uma população estimada de 4.115 pessoas, segundo dados da FUNAI (2018). Rodrigues (1986), classifica a língua a*kwe* como pertencente ao tronco linguístico acro-jê e á família linguística jê. De acordo com o artigo 210 da Constituição Federal a educação escolar indígena tem como premissa o respeito à língua materna de cada povo, diante disso, busca-se fazer uma análise do relato descrito pelo professor, correlacionando com as leis que regulamentam a educação escolar de forma diferenciado para os povos indígenas, como a Constituição Federal de 1988, o RCNEI (1998), o DPNEI (1994), a LDB (1993), entre outros, que são documentos oficiais que orientam essa prática educacional diferenciada. Os resultados preliminares mostram que o ensino de língua portuguesa tem encontrado barreiras significativas para o êxito esperado, uma vez que a morfologia, a fonética e a sintaxe da língua *akwe* tem uma realização diferente da língua portuguesa.

Palavras-chave:
Língua portuguesa. Povo xerente. Educação escolar indígena.

RESUMEN

Esta investigación parte de un relato elaborado por un profesor perteneciente al pueblo xerente, quién escribió acerca de la enseñanza de la lengua portuguesa a los habitantes de su pueblo, por lo que la metodología de esta investigación tendrá en un enfoque bibliográfico. El pueblo xerente (autodenominado akwe, que significa "individuo", "persona importante") está constituído por los habitantes del margen derecho del río Tocantins, cerca de la ciudad de Tocantínia en el estado de Tocantins, con una población estimada de 4.115 personas, según datos de FUNAI (2018). Rodrigues (1986), clasifica el idioma akwe como perteneciente al tronco lingüístico macro-jê y a la familia lingüística jê. De acuerdo con el artículo 210 de la Constitución Federal, la

educación escolar indígena tiene como premisa el respeto a la lengua materna de cada pueblo, por lo que se busca analizar el informe descrito por este profesor, colocándolo en relación, con las distintas leyes que establecen el derecho a una educación escolar de los pueblos indígenas, tales como la Constitución Federal de 1988, el RCNEI (1998), el DPNEI (1994), la LDB (1993), entre otras, las cuales son documentos oficiales que orientan esta práctica educativa diferenciada. Los resultados preliminares muestran que la educación en lengua portuguesa se ha encontrado con obstáculos significativos para su desenvolvimiento efectivo, ya que la morfología, la fonética y la sintaxis de la lengua akwe tienen un sistema muy diferente al de la lengua portuguesa.

Palabras clave:
Lengua portuguesa. Pueblo xerente. Educación escolar indígena.

1. Introdução

Este artigo nasce a partir das discussões sobre linguagens na disciplina intitulada "Metodologia em Estudos Interdisciplinares da Linguagem", ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína. As questões apresentadas neste artigo discutem como a educação escolar indígena tem se dado no estado do Tocantins no tocante ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas indígenas xerente, com base no relato de um professor indígena efetivo da rede estadual de ensino.

Os professores indígenas e não indígenas são contratados pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – SEDUC/TO, que é responsável pela educação escolar indígena no estado do Tocantins. A SEDUC normatiza um currículo diferenciado que fica em vigência para todas as escolas indígenas do estado e a aprovação deste currículo diferenciado é discutida pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins – CEEEI, que é composta por conselheiros dos sete povos indígenas do Tocantins mais órgãos que tem propriedade de discussão da realidade escolar indígena, como a Universidade Federal do Tocantins. O currículo uma vez aprovado é obrigatoriamente adotado por toda comunidade indígena participante da escola, que busca cumpri-lo adequando as suas realidades.

Para uma breve contextualização da realidade linguística do povo xerente é importante ressaltar que possuem como primeira língua o *akwe*[112]. A língua portuguesa é falada pelos jovens e adultos em contato

[112] Língua Xerente;

com os não indígenas que trabalham dentro da aldeia e em relações fora da comunidade. As crianças são expostas ao português de maneira informal ao observarem conversações dos mais velhos, passando ao ensino formal dentro da escola indígena a partir dos dez anos de idade. Ao ingressarem na escola recebem nas primeiras séries alfabetização em sua língua materna e posteriormente em língua portuguesa. Nesse inicio escolar, o contato em sala de aula é restrito aos professores indígenas, que ensinam sobre a língua materna, os costumes, crenças e tradições do povo xerente. A língua portuguesa só é introduzida na escola a partir da quarta série, com professores não indígenas.

A língua *akwe*, como as demais línguas indígenas, é minoritária e por essa razão tem sofrido grandes impactos do avanço da língua portuguesa na comunidade. A identidade dos povos indígenas está intrinsicamente ligada à língua materna, pois nela estão suas histórias, crenças, costumes, tradições e principalmente sua autoafirmação como indígenas. A Constituição Federal de 1988 garante o respeito à diversidade linguística dos povos originários, e a escola como o lugar de educação formal também tem essa responsabilidade de manutenção identidatária da comunidade que está inserida.

A pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, analisando o relato do professor indígena e correlacionando com os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica das escolas indígenas. Assim, busca-se refletir criticamente acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas xerente, e quais dificuldades mostram-se acentuadas para o êxito do ensino de língua portuguesa.

2. Os documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 garantiram aos povos indígenas brasileiros uma educação escolar "comunitária, específica, bilíngue/multilingue, diferenciada e intercultural" (RCNEI,1998, p. 24). Essa especificidade das escolas não diz respeito somente a um currículo diferenciado, mas também uma estruturação que perpassa corpo docente, estrutura física, aplicação teórica e prática para que de fato todas as demandas específicas sejam atendidas para os diferentes povos originários habitantes do Brasil.

As garantias estabelecidas por lei motivaram a criação de um Re-

ferencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que funciona como proposta curricular para as práticas educacionais nas comunidades indígenas brasileiras. O RCNEI, entretanto, não é um documento com função normativa, ele se apresenta com função formativa, como é explicado:

> [...] enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e a à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares. (RCNEI, 1998, p. 14)

Percebe-se então que tal documento não unifica a prática pedagógica, enquadrando-a em um molde, ele oferece uma orientação para os professores indígenas e também para os que trabalham com a formação desses professores, para que assim atinjam o objetivo proposto pela lei de diretrizes de bases da educação nacional.

A política linguística explicitada no RCNEI retoma a importância do respeito à língua materna de cada povo, orientando os professores e os formadores a valorizarem a tradição linguística, fazendo da língua indígena a ferramenta utilizada como instrução aos alunos. No que tange a língua portuguesa, a indicação é que ela seja adotada como forma de conhecimento nas modalidades orais e escrita, tornando o aluno indígena dominante do código da língua portuguesa.

O ensino de Português é argumentado pelo referencial por uma questão legal e de independência. Ele lembra que todos os documentos oficiais que resguardam os direitos dos povos indígenas estão escritos em língua portuguesa, e que essa também é a língua da sociedade envolvente. Assim, o português vem como um mecanismo de sobriedade e autonomia para os povos originários.

As instruções linguísticas explicitadas pelo RCNEI estão baseadas e de acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena – DPNEEI de 1993, que assegura:

> a. cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educacional oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua.
>
> b. Cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em sua modalidade oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial e etc.

> c. a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais naturais e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas. (DPNEEI, 1993, p. 10)

É perceptível nos discursos a afirmação da importância da língua indígena dentro da educação escolar, tendo assim a primazia linguística, e o português como a língua de emancipação legal.

A particularidade linguística de um povo indígena é uma grande afirmação de sua identidade. Na língua, estão guardados os cantos tradicionais, as histórias de sua mitologia, até mesmo a explicação de seu modo de vida e toda a ligação com a natureza, pois a língua é que nomeia os locais sagrados e de grande significado. Para o povo xerente não é diferente, a língua a*kwe* é a marca de identidade mais forte que carregam, sendo ela a língua de manifestação tradicional usada de forma latente dentro da comunidade.

Para entendimento de quem é o povo xerente, podemos fazer breves destaques, em meio a tantas características específicas, que se trata de um povo indígena tocantinense que possui em seu território uma área de 183.245,902 hectares localizada no munícipio de Tocantínia. Rodrigues (1986) classifica a língua a*kwe* como pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e a Família Linguística Jê. Atualmente, segundo dados da FUNAI (2018), a população xerente é de 4.115 pessoas, com cerca de 80 aldeias.

O povo xerente é bilíngue, tendo como primeira língua, ou língua materna, o *akwẽ*, e como segunda língua o português. Como já foi dito, a língua portuguesa é adquirida pelas crianças nas interações informais com não indígenas, expondo-os, muitas vezes, a variante coloquial da língua portuguesa. Segundo o Prof. Xerente, nos anos iniciais o aprendizado e alfabetização acerca das tradições xerente é muito recíproca com os alunos, pois é baseado nos conhecimentos ancestrais adquiridos por eles desde a primeira infância "[...] os alunos indígenas *akwe* quando é ministrada a aula da língua *akwe* ficam a vontade e livres, perguntam e brincam na sala." (XERENTE, 2018).

Quando chegam aos anos seguintes do ensino fundamental, são inseridos no ensino de língua portuguesa. Os conhecimentos que trazem para a escola são os das interações intergrupo e com um conhecimento muito limitado, e no que diz respeito à escrita do português, sem nenhum

contato. Essas barreiras linguísticas, como por exemplo, de compreensão, são as mais comuns, como o Prof. Xerente relata:

> [...] observamos que quando surge a necessidade de compreensão da língua portuguesa fazemos intervenção necessária de mediar e explanar dentro do possível na língua que o aluno indígena domina e entende nesse caso a Língua Akwẽ. Assim, percebem-se que eles sentem mais seguro e confortável, minimizando suas dúvidas em Akwe que pode auxiliar na compreensão da segunda língua. (XERENTE, 2018)

É muito comum que um falante recorra a sua língua materna para tentar compreender petições da segunda língua, por esse motivo é imprescindível nas escolas à presença de professores indígenas que deem suporte a esses alunos e também aos professores não indígenas.

A estruturação das línguas de modo geral não é uniforme, possuindo sintaxe, fonética, morfologia, muitas vezes distintas umas das outras. Essas particularidades frequentemente são barreiras consideráveis para a aquisição de uma segunda língua. Para os *akwe* a ordem sintática da língua portuguesa é um obstáculo significativo, Sílvia Braggio (2015) evidencia a ordem sintática da língua *akwe*, classificada como aglutinante e do tipo S.O.V: sujeito + objeto + verbo, que difere do português classificado como flexional e do tipo S.V.O: sujeito + verbo + objeto.

A diferenciação linguística não é apenas a nível sintático, mas perpassa o morfológico e fonético também, Braggio (2015) afirma que na língua *akwe* não existe preposição, como no português, e sim posposições, além de outras distinções:

> Apresenta fonemas e padrões silábicos que nem sempre correspondem aos do português. O gênero e a pluralização não são marcados no nome. Há qualificadores e quantificadores para a pluralização no nome. A pluralização é marcada no pronome pessoal e no pronome possessivo nos sintagmas nominais e verbais. Há palavras inalienáveis, ou seja, palavras que somente se apresentam com seus possuidores (termos de parentesco e partes do corpo que também marcam animais e plantas). Os verbos são não flexionados. Tempo, modo e aspecto são marcados por quantitativos ou qualificativos. Há vários classificadores para caracterizar os nomes. (BRAGGIO, 2015, p. 123)

Essa diferenciação dos mecanismos da organização da língua não é aprendida em um curto prazo de tempo, e sua compreensão é progressiva. O RCNEI sugere que em casos onde exista grande dificuldade de compreensão, uma boa estratégia é "[...] aprender, inicialmente, "pequenas fórmulas ritualizadas" de uso social faz com que o aluno sinta-se seguro para mais tarde aventurar-se a usar a língua que está aprendendo de

modo criativo." (RCNEI, 1998, p. 132). Um professor de língua portuguesa que não conheça as características particulares da primeira língua do seu aluno terá grande dificuldade em lidar com situações de alternância de código, de deslocamento sintático, inclusive de alternância de fonemas.

A criança chegada à escola traz consigo os conhecimentos tradicionais de seu povo, com a categorização de tudo que a cerca e mais uma vez Braggio (2015) observa bem essa condição dizendo que "[...] na escola ao aprender a L2, a criança *akwe* se vê às voltas com novas formas de classificação: a ocidental, sacramentada nas gramáticas e livros didáticos." (BRAGGIO, 2015, p. 137) a prática pautada em nomenclaturas de regras gramaticais que o livro didático apresenta causa grande estranheza, uma vez que não existe uma assimilação com sua língua materna. Os materiais didáticos utilizados são os mesmos das escolares regulares não indígenas, havendo assim um grande distanciamento da realidade escolar do aluno.

Um fato a ser considerado é a modalidade escrita da língua portuguesa, visto que compreender o português oralmente já é uma barreira considerável. Santos (2005) discute sobre a aquisição da escrita para os povos indígenas:

> [...] o português escrito assusta, ainda que seja altamente sedutor, porque é uma língua com regras próprias. O português escrito para populações que vivem no contexto do bilinguismo mencionado acima é uma espécie de "terceira língua" a ser aprendida. A maioria dessas populações ainda não incorporou a língua indígena escrita plenamente em suas vidas e, portanto, a "língua escrita" é um conceito pouco explorado. Aprender uma língua estranha com um conjunto de regras típicas da modalidade escrita que por sua vez também são estranhas às populações ágrafas me parece bastante desanimador. (SANTOS, 2005, p. 6)

A escrita em língua indígena é desafiadora para os povos que recentemente incorporou à escrita a sua cultura. A língua sempre era de tradição oral, passada dos mais velhos para os mais novos.

O trabalho de escrita das línguas indígenas foi iniciado com a chegada do *Summer Institute of Linguistics* (SIL)[113] em 1956, que de a-

[113] A **SIL International** (anteriormente conhecida como *Summer Institute of Linguistics)*, por vezes denominada em português (*Sociedade Internacional de Linguística*) é uma organização científica de inspiração cristã sem fins lucrativos cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia.

cordo com Silva e Azevedo (1995, p. 152) foi uma tentativa de não mais negar aos povos indígenas o direito de expressão em sua própria língua, mas de desenvolver neles o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados "*in vitro"*. A urgência da documentação escrita foi defendida sob alegação do 'risco eminente do desaparecimento das línguas', assim era necessário uma educação não mais ágrafa, mas sim pautada em valores e conceitos "civilizados".

Percebemos assim, que a pouco mais de 60 anos o conhecimento alfabético e escrito foi incorporado às comunidades indígenas, e ainda é uma realidade que pouco a pouco tem sido implementada. É muito comum observamos nas aldeias anciãos que não são alfabetizados em sua língua materna, e que tem um baixo conhecimento até mesmo da escrita da língua portuguesa, que era "obrigatório" nos primórdios da educação escolar indígena.

Hoje com a garantia, segundo a LDB (1998), da educação bilíngue e a incorporação da língua indígena na modalidade oral e escrita, as dificuldades de assimilação tanto da língua indígena como da língua portuguesa tem causado um *déficit*. O Prof. Xerente, em um trecho de seu relato, conta a história de uma aluna indígena xerente que sofreu, ou ainda tem sofrido, com a dificuldade da leitura e escrita em português "[...] uma aluna do 8º ano me contou que foi para o 6º ano em 2015 e não sabia ler e que por isso reprovou porque não sabia ler e nem escrever direito e **não entendia o português que os professores falavam**" (Prof. Xerente, 2018, grifo meu). A fala em grifo reitera o que foi dito anteriormente, se o professor não estiver capacitado para atender as especificidades que demanda a educação escolar indígena, o êxito de seu aluno será pouco rentável.

O RCNEI (1998) mais uma vez chama à atenção dos formadores que à aquisição da escrita em português não é instantânea:

> É importante entender que as regras de ortografia não são aprendidas de um momento para o outro, na escola. Aprender como se escreve as palavras é um processo que costuma durar anos ou a vida toda das pessoas. Mesmo as pessoas que mais escrevem e mais leem em português têm dúvidas com relação à escrita de determinadas palavras e, de vez em quando, precisam consultar o dicionário. É bom lembrar, também, que sempre se está aprendendo palavras novas, e sempre que isso acontece é preciso aprender com escrevê-las, isto é, é preciso aprender sua ortografia. (RCNEI, 1998, p. 137)

O aprendizado é cotidiano, e para os povos indígenas o bilinguismo é muito presente, a necessidade de discorrer em duas línguas não é ta-

refa fácil, principalmente para quem tem sua língua materna ameaçada pelo uso da segunda língua.

Diante do exposto, podemos constatar que o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas apresenta uma série de percalços a serem vencidos, principalmente no que diz respeito ás práticas docentes para o ensino de língua portuguesa. Mas como disse Paulo Freire (1997, p. 131), "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda", assim a educação continua sendo a arma que traz equidade as oportunidades, e a educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada é a arma dos povos originários contra os massacres físicos e intelectuais que os cercam.

3. Reflexões finais

A educação bilíngue e diferenciada é um grande desafio às comunidades indígenas, e para o povo xerente isto não é exceção, pois as mesmas são bombardeadas pelo português em todos os aspectos do ensino, desde o livro didático que é oferecido pelo Governo Federal, até as necessidades básicas de assistência estudantil como a merenda escolar, que não respeita a culinária tradicional.

Este texto é uma breve compreensão de como tem se estabelecido as práticas docentes nas escolas indígenas do povo xerente e em como os alunos indígenas tem recebido esse ensino. As barreiras linguísticas são importantes argumentos a serem considerados e respeitados, e diante disso a escola precisa ser o local de conscientização e de discussão. A escola indígena não pode mais ser para o indígena, ela precisa ser do indígena, tendo ele como o protagonista das ações, e principalmente como a voz que dá o caminho para o andamento de sua educação.

Todas essas percepções carregam a esperança de um fortalecimento das pesquisas com os povos indígenas, especialmente com os que habitam o Estado do Tocantins, caminhando pelo viés do ensino, da pesquisa e da extensão, com articulação entre docentes e discentes de graduação e principalmente com os programas de pós-graduação, que detêm a pesquisa como eixo norteador. Correlacionando os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais indígenas, forma-se uma via de mão dupla, que sem dúvida agrega apoio e respeito aos seus envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Contribuição da Fonologia ao processo de educação indígena apinayé*. Tese (Doutorado) – UFF, 2007. pp. 255

_____. Aspecto da situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Orgs). *Línguas Jê*: estudos vários. Londrina: UEL, 2002.

BRAGGIO, S. L. B. A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistência. In: *Museu Antropológico*. Goiânia: UFG, 2000.

_____. A variedade étnica Português Xerente Akwe: subsidios para para a educação escolar indígena. In: *Revista Brasileira de Estudos de Contato Linguístico*. USP, 2015.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

_____. *Ministério da Educação*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC: Brasília-DF, 1998.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

FREIRE, Paul. *Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (1. ed. 1992). São Paulo: Paz e terra, 1997.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics.* Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. Brasília, 1956-1977.

MINISTERIO, da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*. Brasilia: MEC 1993.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasilia: MEC 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília-DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 1986.

SANTOS, Líliam Abram dos. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, V. 1/4, p. 149-64, Une-

mat, Barra do Bugres, 2005.

SILVA, Márcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professors indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). *A temática indígena nas escolas*: novos subsidies para professors de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 149-61, 1995.

TOCANTINS, *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena*. Relatório da SEDUC, Palmas, 2018.

XERENTE, Sinval Brito. *Relato de experiência*. CEMIX: 2018.

CONSTRUINDO GRAMÁTICAS: UMA PERSPECTIVA EFETIVA DA LÍNGUA ENQUANTO USO

Carlos Eduardo Herculano Jardim (UFT)
cadujardim01@gmail.com
Haline Janaína Franco Almeida (UFT)
haline.franco@ifma.edu.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Sabe-se que a linguagem possibilita a inserção do indivíduo na sociedade; sendo assim, o estudo escolar da línguaé importante para formar falantes competentes no uso de diversas modalidades linguísticas (sejam orais ou escritas). Cada usuário da língua possui sua individualidade linguística, que é construída por meio do contato com outros falantes, constituindo assim sua própria gramática, que pode ser considerada, em partes, como algo distante do padrão ideal, mas que não deixa de cumprir seu papel comunicativo. Nesse sentido, pretende-se, por meio deste artigo, contribuir com a discussão a respeito do ensino de língua e gramática, abordando, principalmente, a ideia da construção de fragmentos de gramática como proposta para solucionar os problemas de aprendizagem linguística. Essa proposta parte do princípio de que o aluno pode construir, na escola, seu próprio conhecimento formal acerca da língua, e que, nesse processo, nenhuma modalidade (nem as variantes linguísticas, nem a norma padrão) deve ser excluída.

Palavras-chave:
Ensino. Gramática. Língua.

ABSTRACT

We know that language enables the insertion of the individual in society; thus, school language study is important to prepare competent speakers for the use of various language modalities (oral or written). Each language user has his own linguistic individuality, which is constructed through contact with other speakers, so his own grammar is constituted, which can be considered, in part, as something far from the ideal standard, but this grammar does not fail in fulfill its communicative role. In this sense, we intend, through this article, to contribute to the discussion about the teaching of language and grammar, talking mainly about the idea of the construction of grammar fragments as a proposal to solve the problems of language learning. This proposal assumes that the student can build his own formal knowledge about the language, and in this process no modality (neither language variants nor the standard norm) should be excluded.

Keywords:
Language. Grammar. Teaching.

1. Introdução

A linguagem humana compreende um conjunto de signos expressivos, tais como gestos, sons e vocábulos, sendo a mais complexa das formas de comunicação. A aptidão para o aprendizado desse sistema é natural, o que também torna o homem um ser distinto diante das outras espécies. Essa capacidade natural para o aprendizado linguístico leva o ser humano a necessariamente dominar uma ou mais línguas, desde que seja colocado em contato com elas e que não tenha limitações físicas ou cognitivas que impeçam esse aprendizado.

A competência para a comunicação linguística é tão natural que mesmo os bebês às vezes tentam imitar os adultos, ensaiando pequenas tentativas de fala. Aos dois ou três anos, uma criança já é capaz de falar pequenas frases, fazer perguntas, pedidos e comentários de modo alagmático; ou seja, por meio da troca mútua de conhecimentos linguísticos, são capazes de formular suas próprias sentenças para expressarem seus desejos, mesmo que desconheçam qualquer organização estrutural da língua.

Nos últimos anos, muitos estudiosos têm se debruçado em estudos sobre a língua enquanto objeto de ensino. Na tentativa de solucionar os baixos índices de competência linguística formal, há a intenção de reformular as práticas de ensino de língua portuguesa até então empregadas

Logo, refletir sobre os estudos acerca da língua nos leva a repensar as ideias já consolidadas em torno das concepçõesde gramática. Atualmente, essas ideias têm se renovado, trazendo a compreensão da existência de inúmeras línguas e gramáticas presentes em nosso idioma. A intenção é não se limitar apenas ao conceito de norma padrão; mas,acima de tudo, tratar a língua como produto do convívio sócio comunicativo do usuário, considerando a afirmação de que “somos as línguas que falamos”.

Somente o ser humano é capacitado a usar a fala, possuindo suas particularidades ao se expressar, construindo, assim, seu acervo linguístico internalizado ou suas gramáticas, sendo estas transduzidas a partir do ambiente no qual ele está inserido.

Ou seja, todos nós temos uma competência linguística que se desenvolve desde o início de nossas vidas. As gramáticas familiares são gradativamente adquiridas a partir do momento em que os primeiros indícios de fala aparecem. Isso nos possibilita criar nosso próprio manual

linguístico, valorizando não apenas a gramática que aprendemos na escola, mas entendendo que cada usuário da língua tem liberdade para produzir seu próprio compêndio.

As reflexões em torno das inquietações linguístico-gramaticais possibilitam um novo olhar em relação à língua que falamos, afinal, os estudos linguísticos atuais nunca estão relacionados somente a uma visão única e singular, mas a um vasto campo de multiplicidades e possibilidades.

Baseado em alguns autores como Chomsky (1957), Perini (1997), Travaglia (2001), Mendonça (2009), Del Ré (2009), Oliveira e Quarezemin (2016), Deleuze (2003), Lima (1980), Piaget (1975) e Vygotsky (1998), o presente artigo pretende tratar sobre as características da língua em seu contexto social de uso, reconhecendo seu funcionamento, que ocorre independentemente de instrução formal, e buscando considerar maneiras alternativas para seu ensino.

2. Aquisição da linguagem

É de conhecimento geral que, desde os primórdios da humanidade, o ser humano sempre esteve inclinado à comunicação, desenvolvendo, por meios sócio interacionais, a linguagem como modo singular de expressão. Sendo assim, entende-se a linguagem como um sistema complexo de compartilhamento de signos que permitem expressar ideias, pensamentos e sentimentos. Esse sistema complexo se desenvolve como uma capacidade natural nos humanos, desde que estejam inseridos em um ambiente no qual haja acesso à linguagem. A língua não precisa ser ensinada formalmente para que seja aprendida como instrumento de comunicação por meio da fala. Porém, por outra via, a aprendizagem formal de certas modalidades linguísticas pode ocorrer como forma de capacitar o falante a interagir em diversos contextos de uso da língua. No caso da escrita, diferente da fala, é necessário que o aprendiz seja guiado a um aprendizado formal, que necessita de sistematização.

O processo de aquisição da linguagem ocorre no ser humano ainda na infância,por meiodos primeiros contatos com a língua em seu ambiente familiar; constituem-se, dessa forma, as gramáticas familiares (acervos linguísticos obtidos por meio das primeiras interações verbais que a criança tem com os pais ou com aqueles que a assistem). Para Chomsky (1973), a capacidade de falar presente no ser humano é inata

dentro de contextos normais (onde não há a presença de nenhuma deficiência que dificulte o aprendizado linguístico); em poucos anos de exposição à língua, uma criança torna-se capaz de processar seu acervo linguístico-lexical em estruturas, selecionando tudo aquilo que será usado nos períodos enunciativos.

A inclusão da criança nos contextos intralinguísticos propicia também seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, por meio de sons e gestos e variadas situações de interlocução, a criança aos poucos se desenvolve enquanto falante, desde um balbuciar até a pronúncia das primeiras palavras e seu primeiro contato com as relações gramaticais (na assim chamada fase linguística). Isso proporciona não apenas um saber sobre a língua, mas o desenvolvimento de outras inúmeras habilidades e capacidades, que são facilitadas pelo conhecimento linguístico. Logo, a importância da linguagem nos remete ao pensamento de Geraldi (1999, p. 7), afirmando o seguinte: "o fenômeno social da interação verbal é o próprio espaço da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social".

Piaget (1975), em sua teoria do cognitivismo construtivista, destaca que a aquisição da linguagem ocorre por meio do desenvolvimento completo do indivíduo, através de sua interação com os outros, com a cultura e com as práticas sociais. O mesmo autor (1975) também trata sobre os estágiosdo aprendizado da criança, sendo o primeiro chamado de **Sensório motor** (0 a 18 meses), no qual a criança se relaciona com o ambiente, engatinhando e pegando objetos, pois, de acordo com o autor, tal relação a fará criar assimilações e adequações ao campo linguístico. O segundo estágio denominado de **Pré-Operatório** (2 aos 7 anos) é constituído de uma divisão em mais 2 estágios (subclassificação), sendo o primeiro chamado de **egocêntrico** (2 aos 4 anos) e o segundo chamado de**intuitivo** (5 aos 7 anos)**.** É neste período (dos 2 aos 7 anos) que a criança estabelece associações simbólicas, representando os objetos por meio da linguagem – no período egocêntrico, apanha tudo para si, desenvolvendo ao mesmo tempo o campo intuitivo por não agir com compreensão, mas por assimilações e repetições. Piaget (1975) aponta o estágio denominado **Pré-Operatório completo** (7 aos 11 anos) como aquele em que o indivíduo desenvolve a capacidade de reconhecer problemas abstratos e fazer relações linguísticas para caracterizarideias como de massa e volume. E, por fim, há o estágio **Pré-Operatório formal** (a partir dos 12 anos), no qual o indivíduo se torna detentor de todos os recursos existentes para

fazer assimilações e solucionar problemas mais complexos que envolvem os recursos da língua.

Vygotsky (1989), com sua teoria do interacionismo social, evidencia que a aquisição da linguagem ocorre por meio do contexto social no qual a criança está inserida. Essa aquisição acontece pela interação da criança com mediadores, que detêm o conhecimento do objeto (língua); ainda de acordo com o mesmo autor, a criança consegue obter melhor desenvolvimento de suas competências linguísticas quando os períodos socio-interativos são direcionados a ela. Vygotsky (1989) também trata sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, indicando que a construção do conhecimento linguístico é precedidae possibilitada por outros conhecimentos (não necessariamentelinguísticos) que o indivíduo já domina.

Portanto, de acordo com Vygotsky (1989), para formar um novo conhecimento, como uma nova oração ou um novo vocábulo, é necessária a existência de um mediador (detentor(es) de conhecimento linguístico que interagem com a criança) para que se possa alcançar o novo aprendizado. É importante notar que, nessa perspectiva vigotskyana, o desenvolvimento do falante ocorre de fora para dentro, sendo, portanto, uma perspectiva oposta à teoria de Piaget.

Deleuze (2003, p. 11) enfatiza que o bebê, enquanto não conhecedor da língua é um ser singular,após sua integração ao contexto linguístico, o bebê torna-se um indivíduo múltiplo. Para o pensamento de Deleuze (2003), a linguagem não se separa da vida e a comunicação individual não existe. Há, portanto, a necessidade de uma associação entre o sujeito e a coletividade social.

3. O ensino do uso padrão da língua

No Brasil, a diversidade linguística é notável, ou seja, cada região tem suas peculiaridades, seus sotaques e dialetos que caracterizam o modo de ser dos falantes e a sua cultura. Por exemplo, se um mineiro conversar com um maranhense, cada um tem suas características distintas; e apesar de falarem o mesmo idioma, podem não ser compreendidos devido às inúmeras variedades linguísticas existentes. Sendo assim, a língua caracteriza o indivíduo, e a maneira de usá-lapode ser indicativa, por exemplo, da escolaridade, das origens, da idade ou do gênero do falante.

Essas variedades, algumas vezes, acabam sendo alvo de preconceito linguístico, pois muitos as consideram como modalidades em desacordo com a norma linguística padrão;isso favorece, em muitos casos, até mesmo a exclusão social de alguns indivíduos ou grupos sociais, por terem suas variantes linguísticas estigmatizadas.

Mesmo compreendendo a necessidade do respeito às variantes linguísticas, sabemos que há uma modalidade de língua que precisa ser aprendida para finalidades mais específicas e essenciais dentro da sociedade. Em alguns contextos sociais é necessário, portanto, o uso de uma linguagem padrão, cujo aprendizado ocorre principalmente de maneira formal.

Entende-se como norma padrão da línguaum conjunto de convenções linguísticas estipuladas por meio de um processo indutivo. O conhecimento linguístico dessa norma, sobretudo na modalidade escrita, é essencial para o bom desempenho do falante em diversas atividades e contextos sociais.

Possenti (2002) enfatiza que o papel da escola é ensinar a norma padrão da língua e proporcionar ao aluno situações diversas em que ela seja aprendida; porém, o autor também salienta que a escola não deve ensinar somente a gramática normativa, pois a leitura e a escrita não estão restritas ao conhecimento dessa modalidade. O papel da escola é, também, proporcionar práticas atrativas para que o leitor proficiente consiga, acima de tudo, interpretar textos em vários níveis e modalidades e não somente decodificá-los.

A esse respeito Bagno (2002) esclarece:

> O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimirem de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO, 2002, p. 80)

A educação linguística consiste, portanto, em um trabalho de desenvolvimento das competências linguística/gramatical, textual e discursiva; fundamentando-se na premissa de que o estudo da língua não deve ser confundido com o puro ensino da gramática normativa, ou seja, ela não deve ser o único guia que conduz a aula de língua materna. Deve-se lembrar que a gramática internalizada do discente elenca uma gama de possibilidades de construção de novas gramáticas, o que será abordado na próxima seção.

4. A construção de gramáticas

Sabe-se que a língua é aprendida antes mesmo de se entrar na escola. O falante aprende por meio do convívio com a família e com a comunidade na qual está inserido; constrói, assim, um acervo linguístico particular e individual, ou seja, o que o torna competente como falante.

A criança, ao aprender a falar, faz uso de construções que ela ouve em seu dia a dia e as reproduz sem nenhuma preocupação com normas ou regras. Muitas dessas construções podem ser consideradas incorretas sob alguns pontos de vista, por não seguirem um padrão normativo; mas, para a linguística, são sentenças que possuem significado, já que emitem uma mensagem compreensível. É como afirma Maingueneau (*Apud* DEL RÉ, 2006), quando diz que as crianças, por volta dos três anos, já são capazes de fazer o uso produtivo de suas línguas.

A criança, quando inicia sua vida escolar, depara-se comalgumas divergências relacionadas à sua competência linguística. As aulas de língua portuguesa surgem dando um novo rumo para as suas expressões enquanto falante, muitas vezes, estigmatizando um aprendizado transdutivo obtido em seu ambiente familiar.

Muito se tem discutido sobre o ensino de gramática em sala de aula. Por que os alunos passam anos estudando a língua e não conseguem compreendê-la? Qual a necessidade de memorização de regras? Essas discussões têm ficado, muitas vezes, apenas no plano da especulação, sem que se faça algo de concreto para mudar a realidade do ensino.

Além disso, muito se tem especulado também sobre o ensino pautado somente na normatividade da gramática, esta seriaa causa parao desinteresse constante dos estudantes pelas aulas de língua portuguesa, visto que eles não conseguem assimilar tantas características e normas que o idioma apresenta. O resultado dessa prática pedagógica são objetivos mal colocados, metodologia inadequada e falta de organização lógica da matéria, como afirma Perini (1997).

A escola atual é portadora de um público bastante eclético, o que tornaria bem mais interessante a construção de gramáticas ou de seus fragmentos, pois cada discente tem suas experiências que, quando em conjunto com outras, produziriam um acervo relevante para melhor compreensão da linguagem.

Dessa forma, caberia ao professor de português, em sua sala de aula, criar espaços de reflexão sobre a língua, oportunizando o repensar

de sua atividade docente enquanto prática social, o que não deixaria a gramática normativa totalmente de lado, mas tornaria a aula um campo de convivência de múltiplas variantes.

O ensino da gramática ocorre, atualmente, de forma dedutiva; ou seja, o aluno precisa entender e memorizar regras para aplicar em diferentes construções linguísticas. Dessa forma, é apresentado um manual de regras para falar e escrever bem, cabendo ao discente simplesmente aceitar e aplicar, independente de sua concordância ou não. O fornecimento dessas definições e conceitos não é suficiente para que o usuário da língua aperfeiçoe seu uso. Partir de teorias de vanguarda e buscar aplicá-las nas aulas de portuguêspode trazer um resultado mais eficaz do que simplesmente traçar exercícios de classificação e preenchimento de lacunas. Além disso, é preciso considerar também que muitos dos conceitos encontrados na gramática normativa possuem exceções ou até mesmodivergências.

Para que os alunos possam construir seus fragmentos de gramática, é necessário partir de uma abordagem transdutiva e incentivá-los a serem pesquisadores dos fatos linguísticos, sendo eles mesmos agentes ativos do processo de formação do compêndio, conforme orientam Quarezemin e Oliveira (2016). Os alunos seriam primeiro incentivados a mostrarem o que sabem sobre a língua e, posteriormente, o professor, com postura respeitosa, poderia ampliar tal conhecimento, acrescentando ao aluno o domínio da norma padrão. Mendonça (2009, p. 205) enfatiza que a prática de construir gramáticas denomina uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

É necessária uma nova postura dos professores de português para que trabalhem a língua em suas diversas modalidades, sabendo que seu uso deve ser valorizado nas diferentes instâncias. Por outro lado, é preciso buscar novas formas de ensinar gramática, conscientizando os estudantes de que existe uma norma padrão que é necessária em alguns contextos e que, por isso, precisa ser aprendida.

5. Considerações finais

O falante, com sua capacidade inata para o aprendizado da língua, desenvolve sua competência comunicativa que, apesar de atingir a suficiência para o convívio em sociedade ainda durante a infância, é aperfeiço-

ada ao longo da vida. Enquanto ser pertencente a uma comunidade de falantes, o indivíduo não apenas aprende uma língua, mas torna a mesma como característica de sua individualidade.

No âmbito das práticas sociais, podem existir contextos nos quais seja necessário o emprego da modalidade linguística padrão. Dessa forma, cabe à escola uma renovação das práticas de ensino, para que se favoreça tanto o apreço à língua com toda as suas variedades, como o ensino da língua padrão, para que o falante possa ser livre no tocante à possibilidade de uso de múltiplas modalidades.

A língua é, pois, um gigantesco rizoma, já que interliga não só os signos, mas também os indivíduos, e não só isso, a língua também é a ponte que liga o indivíduo à construção das suas habilidades e competências. A língua também é a via entre o indivíduo e as práticas sociais, sendo assim, o papel da escola é, como já afirmamos, capacitar o indivíduo a fazer parte de quaisquer práticas sociais, valorizando a língua em suas diversas modalidades.

Neste artigo, mostramos que há um longo debate entre estudiosos que buscam uma solução para os problemas de aprendizagem linguística formal. Uma saída para esses problemas seria o ensino por meio da construção de gramáticas, algo que partiria do conhecimento que o aluno já possui. O objetivo das aulas seria levar o estudante a elaborar fragmentos de gramática que seriam enriquecidos por meio do convívio entre colegas e professor, não excluindo do ensino nem a norma padrão e nem as variantes linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1973.

DEL RÉ, Alessandra. *Aquisição da Linguagem*. São Paulo, 2006. p. 13-44

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. Trad. de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Forense, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, V. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. 284p.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, umoutro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.184p.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

CORDELENDAS: UMA INTERSECÇÃO LITERÁRIA PARA TRABALHAR IDENTIDADE ÉTNICA INDÍGENA EM SALA DE AULA

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com
Polyana Silva Matos (UEMASUL)
polyanasmatos@gmail.com
Walquíria Lima da Costa (UEMASUL)
wallico36@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo participante, realizada em uma escola de Ensino Médio da rede pública do Maranhão. Apresentado-se como objetivo central discutir sobre a interseção dessasduas tipologias textuais literárias como fonte para o (re)conhecimento e a valoração de identidade étnica indígena em sala de aula, no intuito de obedecer o que propõe a Lei n° 11.645/2008. Assim, após as oficinas para trabalhar o livro Cordelendas de César Obeid, realizadas em uma perspectiva interdisciplinar, o que se observou nesse estudo é que a inusitada interseção dessas linguagens literárias contribuiu para promover o interesse dos alunos para a temática da herança cultural indígena, resultando também na desconstrução de paradigmas e preconceitos negativos, isso visualizado nos dados apresentados pelos discentes na roda de conversas e no questionário que foi aplicado. Compreendendo uma atividade inovadora de ensino aprendizagem, com uma aceitação positiva por parte dos discentes para a inserção da temática da "História e cultura indígena" a partir do discurso literário.

Palavras-chave:
Cordel. Lendas. Literatura. Ensino Médio. Identidade Étnica Indígena.

ABSTRACT

This work is the result of a participant field research carried out in a public high school in Maranhão.It is presented as a central objective to discuss about the intersection of these two literary textual typologies as a source for (re) knowledge and valuing indigenous ethnic identity in the classroom in order to obey what the law 11.645/2008 proposes. So after the workshops to work César Obeid's book Cordelendas, from an interdisciplinary perspective, what was observed in this study is that the unusual intersection of these literary languages helped to foster student interest to the theme of indigenous cultural heritage, also resulting in the deconstruction of negative paradigms and prejudices, this visualized in the data presented by the students in the conversation wheel and in the questionnaire that was applied. Understanding an innovative teaching-learning activity with a positive acceptance by the students for the insertion of the theme "Indigenous History and Culture" from literary discourse.

Keywords:
Cordel. Legends. Literature. High school. Ethnic Identity Indigenous.

1. Introdução

O Brasil é um país pluriétnico, tanto na sua formação original, pois aqui viviam/vivem inúmeras nações de diferentes grupos nativos, quanto no processo de colonização, responsável por uma migração acelerada e que trouxe para terras brasileiras povos das mais diversas origens. Assim, durante todo o processo histórico brasileiro, a nação se viu diante da diferença cultural, contudo conviver com respeito com essa diferença é um grande desafio, o que pode ser constatado por inúmeros casos de desvalorização, preconceito e violência motivados pela intolerância à diversidade etnicorracial tão marcante na população brasileira.

Infelizmente, a problemática da convivência com a diferença não é um desafio apenas para o povo brasileiro, pois se configura como uma questão de ordem mundial, por isso se tem buscado enfrentá-la suscitando o debate e a crítica. A esse respeito Bhabha (2007, p. 228) defende que "A analítica da diferença cultural intervém para transformar o cenário de articulação – não simplesmente para expor a lógica da discriminação política", mas também para alterar "[...] a posição de enunciação e as relações de interpelações em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado". Nesse entendimento, a escola se configura como um lugar privilegiado de tropos de enunciação para se pensar a diferença e mais do que isso para conhecer o que nos aproxima e o que nos diverge. Até porque como dito anteriormente, apesar de fazermos parte de um país pluriétnico por formação e migração, no entanto o que se percebe é que o nosso sistema escolar supervaloriza a cultura hegemônica de origem europeia em detrimento das demais, em especial, das culturas indígenas e as de matriz africana, que não chegam nem a ser conhecidas e discutidas nos espaços escolares e quando feito, na maioria das vezes, é realizada de tal forma que reforça visões caricatas e preconceituosas que fazem parte do imaginário do nosso povo sobre esses povos, como constata Medeiros (2012).

Essa realidade imprimiu a necessidade de uma lei que obrigasse o estudo da história e cultura indígena e africana nas escolas, o que se concretizou com a criação da Lei nº 11.645/08 cujo único artigo altera o Artigo 26-A da Lei nº 9.394/96, passando a vigorar a seguinte redação:

> [...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1° O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da

> história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2° Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR) (Grifo nosso)

Observa-se, na redação da lei, a preocupação em apontar a importante contribuição dos povos indígenas e africanos para a formação e o desenvolvimento do povo brasileiro, como também ressaltar a necessidade do resgate desses saberes nas diversas áreas. E a orientação é que para isso se integre as diversas disciplinas do currículo, ressaltando a possibilidade de trabalhar os conteúdos referentes à história e cultura desses povos a partir de textos literários. E essa indicação para a arte literária é compreensível, pois de acordo com Antonio Candido (2000):

> A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2000, p. 263)

Assim, para entendermos a literatura de um povo é necessário um movimento que se dá pela dialética, pelo fato de ser uma das formas de representatividade e expressividade de um grupo, que está arraigada aos valores do indivíduo e, dessa forma pode propiciar o conhecimento dos elementos intrínsecos de cada cultura. Por isso, Candido (2000, p. 263) defende que "uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável". Em se tratando dos povos indígenas, esse direito enfatizado por Candido é de certa maneira ratificado na Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 26 de fevereiro de 1997, que no artigo VIII, trata das Concepções lógicas e linguagem:

> 1. Os povos indígenas têm direito a seus idiomas, filosofias e concepções lógicas como componentes da cultura nacional e universal e como tais os Estados deverão reconhecê-los, respeitá-los e promovê-los, consultando os povos interessados.

Com isso, a literatura indígena, como qualquer outra de povos dis-

tintos, deve ser respeitada em suas especificidades e diferenças, sendo que todos os povos têm direito à literatura como forma de arte e de fruição, além de expressividade da memória e a identidade de sua gente. Haja vista que para as sociedades indígenas, nas quais predominam a educação oral, é também através de suas histórias literárias que se transmite saberes tradicionais, tendo em vista que segundo Benjamin (1994, p. 211), é a tradição "que transmite os acontecimentos de geração em geração [...]" e "[...] tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si, uma se articula na outra".

Diante do exposto, entendendo a importância de se fomentar o conhecimento dos saberes e valores indígenas, este estudo se propõe a pesquisar sobre a percepção dos alunos de uma escola pública de nível médio de Imperatriz-MA, sobre a herança cultural e a identidade étnica desses povos, a partir da leitura e análise das lendas indígenas em forma de cordel, presentes na obra Cordelendas: histórias indígenas em cordel, de autoria de César Obeid.

Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo participante, tendo em vista que uma das pesquisadoras é professora da referida escola. Com abordagem qualitativa e um estudo descritivo (TRIVIÑOS, 1987), construiu-se os dados analisados neste estudo. Sendo que esse trabalho conta além dessas considerações iniciais, com a descrição da metodologia, seguida da análise dos dados e por fim as considerações finais.

2. Caminhos metodológicos

Devemos iniciar este item enfatizando que este é um estudo que foi desenvolvido na interface da Literatura, Antropologia, História, Geografia, Biologia, Educação e Arte, adotando assim uma perspectiva interdisciplinar. Pois consideramos que a discussão que intencionamos desenvolver perpassa por campos complexos do saber, que para serem apreendidos foi necessária uma visão aguçada não apenas dos sujeitos/interlocutores que se apresentaram nessa pesquisa, mas principalmente, pela percepção de que a relação entre literatura e cultura é influenciada pelo espaço das vivências e convenções identitárias desses sujeitos, a esse respeito Oliveira (2006, p. 35) assinala que "[...] tanto cultura quanto identidade, enquanto dimensões da realidade intercultural são relevantes para a investigação [...]" sobre as expressividades e memória de um povo.

Nesse contexto, para analisar os sentidos e significados da literatura indígena para os alunos a partir de seus discursos polifônicos, trabalhamos com a metodologia da análise do discurso proposta por Bakhtin, principalmente nos seus estudos sobre a polifonia nos textos, apoiados na pesquisa bibliográfica e de campo com observação participante, como base para desenvolvermos o mapeamento sobre a percepção dos discentes acerca da identidade lendas indígenas, em um movimento que se propõe à interpretação da cultura desses povos e na identificação da herança de saberes que deixaram para o povo brasileiro. Segundo Spink e Lima (2000, p. 107) os mapas de associações de ideias "constituem um instrumento de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo".

E como trabalhamos com o estudo do livro "Cordelendas: lendas indígenas em cordel" de César Obeid, visando a leitura e posterior produção de textos elaborados pelos interlocutores desta pesquisa: 40 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Imperatriz-MA, a análise textual discursiva se apresentou como uma técnica adequada para desenvolvermos o trabalho. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2011, p. 13) alertam para o fato de que "[a]o iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e interpretação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados". Acredita-se que esses significados no caso da pesquisa proposta foram diretamente influenciados pelas condições sociais, culturais e históricas.

Assim, inicialmente foi proposta uma atividade de leitura da obra, posteriormente, já divididos em equipes com cinco componentes, os alunos executaram uma pesquisa sobre os elementos encontrados em cada "Cordelenda", pois o livro apresenta 6 histórias, ficando cada grupo com uma. De forma que buscassem tanto os saberes relativos aos povos indígenas, como aqueles que se referiam a conhecimentos que dialogassem como daqueles das disciplinas cursadas na escola.

Em seguida eles produziram cordéis com os dados das pesquisas sobre povos indígenas, apresentando em slides os saberes interdisciplinares que puderam ser percebidos nos textos analisados. Nesse caminho, foram construídos os dados analisados neste trabalho, que pela limitação de páginas, foram estruturados nos quadros apresentados na próxima seção.

3. Cordelendas: saberes tradicionais do povo brasileiro em diálogos e vivências

É importante notar que este é um trabalho em constante "diálogo", a começar pela obra analisada pelos alunos, pois cordel e lenda, constituem a base das narrativas apresentadas. E exatamente isso foi um dos aspectos que mais chamou atenção dos interlocutores: "Olha que coisa interessante professora, é lenda indígena e é cordel" (A1[114]), "Eu mesma acho que isso é a coisa que mais chama atenção nesse livro, essa coisa de ser cordel e lenda junto, pelo que nós lemos é uma junção de duas coisas que são da tradição, assim do Brasil" (A7).

Nesse contexto, foi imprescindível discutir com eles a conceituação de "lenda" e "cordel" e seus contextos de produção. Haja vista que ambos fazem parte da herança cultural de tradição popular do povo brasileiro. Como ressalta Bayard (2007, p. 10)

> Atualmente, a lenda transformada pela tradição, é o produto inconsciente da imaginação popular. Desta forma o herói sujeito a dados históricos, reflete os anseios de um grupo ou de um povo; sua conduta depõe a favor de uma ação ou de uma ideia cujo objetivo é arrastar outros indivíduos para o mesmo caminho. (BAYARD, 2007, p. 10)

No tocante a esse "arrastar outros indivíduos para o mesmo caminho", os alunos puderem perceber que cada história apresentava uma moral, identificando como marca desse gênero textual. "Olha aí no texto que nós estamos analisando é que o ensinamento é que não podemos ser gulosos, mas isso é uma marca das lendas, sempre tem moral" (A22). "Se for pegar todo texto que foi apresentado aqui, tem sempre um ensinamento, porque pelo que pesquisamos, a lenda dos indígenas serve para isso" (A34).

Nesse sentido, Brandão (2007, p. 38) interpreta a lenda como um "[...] saber, crença ou arte reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida e circulação de trocas de bens, de serviços, de ritos e símbolos entre pessoas e grupos sociais". E ao ser recontada a lenda é também uma forma de resistência, "[...] preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica. O que significa que a todo momento se recria" (BRANDÃO, 2007, p. 38).

---

[114] Para respeitar os critérios éticos da pesquisa, manteremos a identidade dos alunos no anonimato, identificando suas falas apenas com a letra A, indicativa de "aluno" e o número que o representa na ordem do diário da turma.

Já quanto à estruturação dos textos no formato de cordel, os discentes notam que isso foi possível porque ambas apresentam elementos de intersecção. De acordo com Lessa (1994) o cordel é uma criação artística que se caracteriza pela delicadeza da sensibilidade e da observação da realidade dos seus autores, contando com o dinamismo do improviso, em uma narrativa poética.

E por isso dialoga com a lenda indígena, por ser uma narrativa, que mesmo em prosa é poética, construída a partir de elementos da realidade de cada povo e sua relação com a natureza e sua cosmologia. O que explica os personagens serem em sua maioria animais e o enredo se passar no habitat dos próprios animais e indígenas.

Assim, optou-se por utilizar a obra para atividades realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no intuito de conscientização para uma educação para o conhecimento da herança cultural e o respeito à diversidade, pois como defende Freire (1984) a função primeira da educação é proporcionar libertação e conscientização do indivíduo.

> […] a educação ou ação cultural para a libertação; em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciência "intencionada" ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 1984, p. 99)

Nesse movimento de vivências de aprendizagens, conduzimos os estudos, que mais se apresentaram como uma "viagem pelo Brasil, conhecendo o próprio país, descobrindo coisas que nós nem pensávamos que existia e também desaprendendo coisas erradas" (A31). Nessa fala da aluna, foi possível perceber que, entre eles, havia um desconhecimento generalizado sobre os indígenas, da mesma forma que também puderem repensar diversos estereótipos que reproduziam sobre esses povos. Como se pode perceber nas falas apresentadas no quadro com as indicações dos alunos quando se fez o levantamento sobre a atividade realizada e seus conhecimentos sobre povos indígenas.

Quadro 1: Conhecimento dos alunos sobre povos indígenas.

Qual o seu conhecimento sobre povos indígenas, antes da atividade realizada?	**O que mais chamou atenção na pesquisa que realizou sobre a cultura dos povos indígenas?**	**O que modificou na sua percepção sobre os povos indígenas depois desse estudo?**
"Pra falar a verdade, antes mesmo eu só sabia que dia 19 é dia de	"Fiquei tão impressionada com tudo, mas especialmente a música" (A3)	"Achava que índio era sem inteligência, olha que burrice minha"(A3).

índio"(A3).		
"Como vimos aqui, os brasileiros quase não conhecem nada sobre povos indígenas, eu era um deles" (A17).	"Acho que saber que tem tanta coisa que temos que é de indígena e nem sabemos, como canjica por exemplo" (A17).	"Primeiro de tudo, que eles não são só de um jeito, depois o porquê de índio ser errado" (A17)
"Eu acho que não sabia muita coisa, mesmo sendo do Maranhão e com tantos índios" (A22)	"Da forma como eles lidam com a natureza, é mesmo de surpreender, porque eles tem a visão correta, que é parte deles"	"Acho que deixei de ter preconceito deles, assim, achava que tudo era preguiçoso, mas é o que a gente ouve, né?"

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Observamos que as falas que exemplificam as percepções dos alunos sobre povos indígenas, expostas no quadro 1, demonstram uma mudança considerável em preconceitos negativos arraigados em seus imaginários. Nesse sentido, mais do que uma atividade de leitura e produção de textos, eles a interpretaram como "assim, é uma atividade de cidadania né professora? Porque nós tivemos como ir buscar conhecer nós mesmos, porque nós somos esse povo também!" (A25).

Além disso, foi percebido pelos alunos que a partir do texto literário se podia pensar sobre outros conhecimentos, porque puderem visualizar que cada narrativa era formada pelos saberes de muitas ordens, da mesma forma que poderiam possibilitar a busca por outras informações. Para Cosson (2006, p. 27) "O bom leitor […] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo".

> A primeira coisa que eu queria dizer é que às vezes se tem preconceito também com o texto de literatura, porque tem muita gente que diz que é besteira, mas olha o tanto de coisa que nós estudamos a partir de um texto que nem é grande! Meu grupo mesmo foi buscar coisa de Geografia, quando nós fomos procurar sobre a localização das terras indígenas e da História, dessa relação de formação do povo brasileiro, de Biologia, porque como a lenda traz sempre bicho, nós fomos procura sobre os bichos e de tanta coisa de que a gente está vivendo hoje, como essa história do óleo derramado que pode matar os caranguejos, que são personagens de uma das cordelendas. Assim, ficamos pensando nossa própria sociedade. (A15)

Nesse contexto, é oportuno mencionar o pensamento de Martins (2006, p. 87) que assinala que quando a literatura é abordada em sala de aula levando em consideração as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose, isso se apresenta como pos-

sibilidade de fazer com que "[...] o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais".

Outro fator que deve ser destacado é que ao pesquisar sobre lendas indígenas, os alunos conheceram autores e obras de diversas etnias do Brasil. "Também acho que é importante dizer que quando nós fizemos a pesquisa, eu mesma encontrei que existem escritores indígenas de muita importância, como o Daniel Munduruku" (A15). O que foi ressaltado ainda por A23 ao mencionar que:

> Quando fomos pesquisar eu vi que também que eles têm literatura escrita igual a nossa, tem deles que ganharam até prêmio no Brasil e um até na Suécia, eu acho mesmo que isso é um crescimento importante pra eles, a senhora não acha? Olha, como nós lemos na carta que era do descobrimento do Brasil, que os portugueses achavam que eles não tinham inteligência, que não sabia nem falar. E o que nós vimos é que sabem e sabem muito bem. Esse também eu acho que é um preconceito que muitos aqui da sala tinha dos indígenas, de não ter inteligência como disseram aqui. (A23)

No entendimento de Candido (2000), estudar literatura possibilita a compreensão da própria sociedade, o que colabora em muito para a criticidade sobre as mudanças de perspectivas que os sujeitos enfrentam ao longo do tempo. Logo, para além de servir para os estudos de "gramática", ação tão criticada pelos estudiosos da questão, a literatura pode servir como instrumento para uma formação cidadã.

Seguindo essa reflexão, Cosson (2006) acredita que para que a literatura de fato mantenha e exerça seu papel humanizador é necessário se promover o letramento literário nas escolas, tendo em vista a sua função maior que é auxiliar na compreensão de mundo por parte dos leitores, por isso que é pelo fato de transformar "[...] sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas" (COSSON, 2006, p. 17).

Materialidade perceptível na produção dos alunos, que foram tocados pela genialidade do improviso proposto pelo fazer do cordel e pelas aprendizagens sobre saberes ancestrais indígenas. Como pode ser percebido no trecho elaborado pela equipe 1, que optaram por escrever sobre as danças indígenas.

> Kuarup é uma bem interessante,
> É uma homenagem linda e emocionante
> Já a dança do Atiaru

Tem um significado espitiritual
Nela se utiliza flauta tribal
Para quem vê de fora, pode até parecer diferente,
Mas o que nos ensina é que indígena é "gente como a gente". (GRUPO 1)

Quanto à produção dos alunos, constatamos que eles se envolveram com a proposta e se sentiram motivados e desafiados pela condição da elaboração dos cordéis ter que serem feitos seguindo a metodologia da produção dessa modalidade de escrita.

Seguindo com a exposição das produções dos alunos, optamos também pelo quadro, para expor os itens do que os alunos apresentaram em sala, com base em suas pesquisas.

Quadro 2: Apresentação da Equipe 1 – A lenda de como surgiu a voz do papagaio.

Literatura	**Biologia**	**Geografia**	**Filosofia**
"Afinal, lendas misturam O real com a fantasia" (OBEID, 2014, p. 11) Reflexão sobre os elementos das lendas.	"Já contei muitas histórias de quelônio e de felino" (OBEID, 2014, p. 11) Ordem das classes dos animais; Estudo sobre os animais em extinção e o tráfico de animais silvestres como o papagaio.	"Tentou cuspir as mangabas" (OBEID, 2014, p. 14) Localização geográfica dos biomas onde aparecem as frutas e onde vivem os animais citados na cordelenda.	"O menino transformou-se em um bicho vaidoso" (OBEID, 2014, p. 13) Discussão sobre vaidade.

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Outro aspecto que merece ser discutido é o fato dos alunos mencionarem o fato de que o menino "não era educado", saia fazendo o que vinha a sua mente, sem pensar nas consequências. O que eles relacionaram com as atitudes dos adolescentes como eles. Fato que fez com que eles apontassem a moral da história como: "Antes de fazer qualquer coisa, use a cabeça, reflita, porque tudo traz consequências" (A3).

Por esse motivo, que conforme assinala Yunes (2009, p. 89), "Enquanto houver leitores de mundo, haverá narradores buscando modos e meios para realizar o que a dita literatura tem feito desde que nos conta os homens e das coisas", auxiliando na formação humanística e "ensaiando o direito de ser um outro em busca de si mesmo".

Quadro 3: Apresentação da Equipe 2 – O sapo e a onça.

Literatura	Biologia	Geografia	História
"Dona onça era assim; / Orgulhosa noite e dia, / E por onde ela passava, / Com os rugidos que soltava, /A floresta emudecia" (OBEID, 2014, p. 15) Os alunos fizeram uma discussão sobre rimas, estrofes e versos.	"Como ousa não ter medo de alguém forte como eu?" (OBEID, 2014, p. 15) Apresentaram a descrição das relações ecológicas, fazendo uma relação de animais que viviam em predação, comensalismo, mutualismo e inquilinismo.	Localização geográfica dos biomas onde aparecem as onças, personagem principal dessa cordelenda.	Relação sobre o colonialismo, os alunos fizeram uma interpretação de que as onças seriam os europeus com suas armas de fogo e os sapos seriam os indígenas, que juntos continuam resistindo à exploração e opressão.

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Além desses aspectos, esse grupo fez uma pesquisa sobre músicas tradicionais indígenas, porque foi através da música que os sapos venceram a onça. Fazendo uma relação entre esse tipo de arte e seu uso nos rituais desses povos e na busca pela organização social que privilegia o coletivo, uma discussão para qual eles buscaram auxílio nos estudos de Sociologia para pensar indivíduo x sociedade nas sociedades indígenas e não indígenas. Demonstrando que "Nisso, ah como nós temos que aprender com esses indígenas professora, porque aqui até se mata pelo que é de um e ninguém pode mexer, olha pelo que vimos tudo é dividido" (A16), como também "a importância de se pensar em grupo para resolver as questões, porque o problema de um acaba sendo o de todos" (A3), moral percebida na cordelenda.

Quadro 4: Apresentação da Equipe 4 – Os olhos do caranguejo e do jaguar.

Literatura	Biologia	Geografia	Arte
"Cansei do pequeno lago, / Quero o grande lago olhar" (OBEID, 2014, p. 23) Os alunos dessa equipe optaram por apresentarem os elementos da	"O jaguar se animou com aquilo o que ele viu, Mas para voltar os olhos, caranguejo lhe pediu, a traíra os engoliu" (OBEID, 2014, p. 25) Apresentaram a descrição das rela-	Localização geográfica dos biomas onde aparecem o jaguar, personagem principal dessa cordelenda.	Os alunos resolveram apresentar as pesquisas sobre a xilogravura, técnica para ilustração de cordéis e também utilizada para ilustrar a obra em análise.

narrativa. Iniciando pelo foco narrativo que seria o desejo do caranguejo em conhecer o grande lago.	ções ecológicas, como também falaram sobre as questões dos desastres ambientais que estão impactando esses animais, como as manchas de óleo para os caranguejos e os incêndios na Amazônia.		

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

No que se refere à moral, a equipe compreendeu que tinha uma relação direta com a vida em sociedade, e para a própria confecção do trabalho: "Olha, como o jaguar tem a força e o gavião os olhos, assim também deve ser a gente quando faz trabalho em equipe, cada um ajudando com o que tem mais habilidade, assim é a moral que nós encontramos" (A5).

Quadro 5: Apresentação da Equipe 6 – Os dois papagaios

Literatura	**Biologia**	**História**	**Arte**
"Uma história bem antiga, / Narro em versos tão certeiros, / É um enredo diferente, / Sigo agora seus roteiros; / Sol e Lua são dois homens / Caçadores verdadeiros" (OBEID, 2014, p. 29) Os alunos dessa equipe optaram por apresentarem os elementos da narrativa. Com foco para as lendas e sua importância para a compreensão dos indígenas sobre suas realidades.	A importância da lua para as plantações, foi o tema escolhido pela equipe para discutir as questões referentes à biologia.	"Certo dia eles partiram à floresta pra caçar" (OBEID, 2014, p. 29) Os alunos buscaram apresentar os grupos indígenas nômades e os sedentários. E como o processo de colonização interferiu nessa dinâmica.	Os alunos apresentaram as artes indígenas que usam em seu grafismo as imagens de sol e lua.

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

E para finalizar a análise do grupo e a leitura interdisciplinar, a-

pontaram a moral que seria: "Devemos buscar resolver tudo de forma com a harmonia, e ser gratos pela ajuda que recebemos" (A8).

4. Considerações finais

As atividades realizadas seguiram um propósito de se trabalhar numa perspectiva de letramento literário, tendo em vista que a obra selecionada foi o "fio de Ariadne" ao qual nos amarramos para seguir no labirinto que é a literatura, mas também nos incitou a buscar outros textos literários, indígenas e não indígenas. O que ampliou de sobremaneira o horizonte de leitura dos alunos.

Além disso foi perceptível que para analisar os textos, também foi necessário a aquisição de conhecimentos de teoria literária. Devendo ser ressaltado que em nenhuma das etapas foi orientado ou indicado que obras ou o que eles deveriam analisar. Portanto, podemos afirmar que esse projeto de leitura e produção de texto contribuiu de sobremaneira para uma aprendizagem autônoma e criativa.

Vale notar nessas considerações que o diálogo entre o cordel e a lenda contribuiu para fomentar o interesse dos alunos a respeito dos saberes e da identidade étnica dos povos indígenas brasileiros. Logo, apresentando-se como uma atividade que auxiliou na discussão e na desconstrução de estereótipos e preconceitos negativos sobre os nativos do nosso país.

Assim, podemos afirmar que tal iniciativa cumpre tanto o que determina a legislação educacional para a inserção da cultura e história indígena na educação básica, quanto contribuiu para uma reflexão filosófica sobre as relações interpessoais e com a natureza. Apontando caminhos para atividades que pensem a interdisciplinaridade como possível para se articular saberes e dar significado à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYARD, Jean Pierre. *História das lendas*. Trad. de Jeanne Marillier. [S. l.]: Virtual Books. 2007. Disponível em http://www.ebooksbrasil. org/ eLibris/lendas.html Acesso: 22/06/2019.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I.* Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11, mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10/02/2017.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade*: Estudos de teoria e história literária. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

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

DECLARAÇÃO Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 26 de fevereiro de 1997. Disponível em http://www.cidh.org/annualrep/96port/96PortCap4.htm, acessado em 10/02/2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola, 2006. p. 83-102

MEDEIROS, Juliana Scheneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Izabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas. *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva.* Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Caminhos da identidade*: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M.J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor*: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

CULTURA E TRADUÇÃO: A INFLUÊNCIA DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E NÃO LINGUÍSTICOS NA TRADUÇÃO DA OBRA "IRACEMA"

Gessica Brenda Lima da Silva (UEMASUL)
gessicabrenda@gmail.com
Gilberto Freire de Santana (UENF)
gbfsant@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar a influência dos aspectos linguísticos e não linguísticos da língua inglesa e portuguesa no processo de tradução. Dessa forma, este artigo terá como foco a pesquisa bibliográfica a partir uma análise de trechos da obra clássica brasileira indianista "Iracema" de José de Alencar, a fim de embasar os aspectos teóricos defendidos por autores como Roman Jakobson e Lawrence Venuti. Desse modo, constatou-se que traduzir é uma atividade que requer conhecimentos linguísticos e não linguísticos tanto da língua-fonte como da língua-alvo. Diante disso, é necessário que no processo de tradução observe-se as características próprias de cada língua, além de fatores históricos, culturais e sociais.

Palavras-chave:
Cultura. Tradução. Língua inglesa. Língua portuguesa.
Aspectos linguísticos e não linguísticos.

ABSTRACT

This paper has as purpose analyzes the influence of the linguistics and non-linguistics aspects of the English language in the translation process. Thus, this article will focus on bibliographic research from an analysis of excerpts from the classic Brazilian indianist literature book "Iracema: the honey lips" by José de Alencar, in order to substantiate the theoretical aspects defended by authors as Roman Jakobson and Lawrence Venuti. Besides, it was inferred that translating is an activity that requires linguistics and non-linguistics knowledge of both the target language and native language. Therefore, it is necessary that the translation process observes the characteristics of each language, as well as historical, cultural and social factors.

Keywords:
Culture. Translation. English language. Portuguese language.
Linguistics and non-linguistcs aspects.

1. Introdução

A tradução é uma ciência contemporânea, na qual vários estudiosos trabalharam de forma metodológica para que se pudesse chegar ao conceito atualmente conhecido. A tradução corresponde ao ato de deco-

dificação de um signo para outro com a finalidade de extrair seu entendimento.

A história da tradução não deve ser separada dos escritos relacionados à própria tradução, pois grande parte destes escritos foram resultados de críticas textuais, principalmente em se tratando dos textos religiosos, e mais ainda da literatura, e esta vem sendo alvo de críticas e acabam estampando revistas e jornais com o posicionamento sobre a tradução de determinada obra.

Assim, esta ciência tem um aspecto relevante para qualquer sociedade, pois não é apenas um meio de mediação entre línguas, mas estabelece ainda relações sociais entre culturas diferentes e é um fator determinante para a existência de um idioma.

A tradução vai além de um sistema mecânico de decodificação de signos, cujos fatores linguísticos e gramaticais são excluídos. Assim, há tendências em cada língua que geralmente não se encontra em outra, como por exemplo, uma ter um perfil gramatical maior de subordinação e outra de coordenação.

No momento em que esses fatores são excluídos do processo de tradução, perde-se o real sentido da frase e passa-se a ter um significado palavra por palavra, descontextualizado, que afeta diretamente a compreensão da linguagem oral ou escrita.

O processo da tradução assumiu um papel determinante perante a sociedade, e recebeu uma importância especial em se tratando das novas tecnologias, principalmente com as grandes empresas internacionais que através de transmissões via satélite e por internet, começaram a desenvolver o comércio de forma mais rápida e eficaz, e é por conta disso, que a tradução tornou-se um ponto crucial, grandes empresas em busca de bons tradutores e intérpretes com extrema habilidade para desenvolver tal função.

Os obstáculos enfrentados por tradutores e intérpretes no processo de tradução da língua de origem para língua-alvo são diversos, incluindo fatores linguísticos e não linguísticos. Assim, busca-se minimizar o máximo possível essas diferenças neste processo, pois não é simples entender o que está escrito e ainda o que o autor quis dizer, e mais difícil ainda é transpor para língua-alvo essa nova versão sem macular o original.

Os erros são frequentes. Às vezes é necessário que vários tradutores se disponham a traduzir um mesmo texto dando as diversas versões

que conseguem captar, pois se o mesmo texto for dado para pessoas diferentes, este terá traduções diferentes. Entretanto, o mais importante é traduzir até o ponto em que o texto não altere seu sentido, respeitando os elementos estabelecidos pelo seu autor.

Por isso, é necessário trabalhar os aspectos da tradução ligados diretamente à cultura uma vez que, para se ter um maior conhecimento e entendimento de uma segunda língua, é preciso primeiramente conhecer, entender e respeitar a cultura do seu próprio país, para assim, apreciar e conseguir abstrair a essência da cultura e língua de demais países do mundo.

Segundo os mais diversos teóricos, a tradução deve assumir um caráter linguístico e não linguístico durante seu processo de decodificação, entretanto, apesar dessas teorias se multiplicarem com o passar das décadas, ainda é possível encontrar problemas relevantes em todo seu processo. Dessa forma, como é possível que tradutores e estudiosos ainda ignorem os fatores culturais, históricos e linguísticos no decorrer do processo de tradução nos dias atuais?

Portanto, busca-se demonstrar a relevância dos aspectos linguísticos e não linguísticos em uma língua, pois estes podem afetar a tradução em toda sua essência. Os métodos e técnicas atuais nem sempre suprem a necessidade real de compreensão na língua alvo, e os trechos de obras desde os séculos passados até a atualidade demonstram isso.

Por fim, a tradução quase sempre resultará em uma cópia infiel da obra original, pois sempre será dito quase a mesma coisa na língua alvo. Entretanto, o tradutor pode usar todas as dificuldades linguísticas e não linguísticas ao seu favor com a finalidade de fazer qualquer texto verbal ou não verbal compreensível em uma língua estrangeira.

Por isso, este artigo terá como foco a pesquisa bibliográfica a fim de analisar alguns trechos de traduções da obra clássica brasileira indianista "Iracema" de José de Alencar, bem como observar a influência dos aspectos culturais durante tal processo.

2. A tradução como ciência

A tradução consiste no ato de decodificação de signos de uma língua para outra com a finalidade de extrair suas informações. A discussão atual sobre esse assunto diz respeito o quanto pode-se obter da essência

do que foi dito na língua nativa para a língua alvo. É considerada por muitos uma ciência que se refere ao ato de traduzir. Entretanto, há várias distinções sobre seu conceito real. O verbo "traduzir" vem do termo latino "traducere" que segundo Campos (1986) significa "conduzir ou fazer passar de um lado para o outro".

A tradução existe desde a Antiguidade, entretanto, tal processo como uma ciência desenvolvida por estudiosos é relativamente nova, e iniciou-se nos Estados Unidos com as oficinas de tradução estabelecidas por professores nas universidades, mas de forma metodológica e não como é trabalhada atualmente. Alguns a utilizavam como forma de analisar e interpretar textos, e outros afirmavam que a arte da tradução não pode ser teoricamente ensinada, mas apenas exercida. Este último seria Jonas Zdanys (1987), diretor da Oficina de Tradução de Yale, que modificou posteriormente sua teoria ao perceber que tal afirmação era inválida e aceitou a possibilidade e importância do ensino da tradução de maneira teórica.

Na evolução histórica da tradução chegou-se a pregar que para cada termo ou palavra em seu processo possuiria apenas um significado único e certo. Tal afirmação consiste em falácia, e que contemporaneamente é entendida por tradutores e teóricos, que visualizam que cada tradutor terá uma versão diferente de um texto linguístico ou não linguístico.

Desse modo, o processo de tradução às vezes geram falhas, que podem surgir tanto de uma análise errônea daquilo que se disse, ou daquilo que se quer dizer, ou pode ocorrer por falta de contato cultural com a língua nativa, ou ainda por não equivalência de significado linguístico ou cultural na língua alvo. Desde o período das oficinas de tradução norte-americanas havia uma crítica aos tradutores que preferiam expor aquilo que entenderam da tradução do que realmente decifrar as intenções do autor mantendo suas características, e o resultado equivocado que isso traria aos leitores.

No processo de tradução, o conhecimento cultural da língua nativa é de suma importância para indicar certos conhecimentos que apenas um falante nativo ou alguém muito próximo à cultura da região poderia conhecer. Assim, Ezra Pound (1937), teórico deste período, imergia dentro dos aspectos culturais de uma língua e após isto é que passava a realmente estudar a língua que desejava aprender.

Portanto, segundo Pound, a língua inglesa não passava de uma

ramificação de várias famílias linguísticas, e seria uma língua de origem greco-romana-latina-italiana-francesa-espanhola-inglesa. Ele ainda caracteriza a língua como uma forma de interpor relações sociais entre pessoas. Pound já estabelecia uma característica de suma importância para a tradução: o ideal de que as coisas não possuíam um significado fixo, e que este variava de acordo com a língua, ou seja, a cultura.

Um exemplo de como o conhecimento da cultura importa para o processo de tradução é a tradução do livro "Iracema", de José de Alencar, para a língua inglesa, realizada por Isabel Burton. Observando alguns trechos do mesmo, percebe-se a tentativa do tradutor em conseguir captar todo o mérito e magnitude dos escritos do autor na língua portuguesa e com referências em Tupi. Dessa maneira, evidencia um dos possíveis motivos que o livro não conseguiu ganhar o destaque fora do país. Os leitores em outros países não conheciam a cultura exposta no livro, e o tradutor, pelo que parece, não foi capaz de transpor tudo que o autor desejou expor, assim, o resultado não foi o melhor possível.

Na primeira tradução britânica desta obra, o título ficou "Iracema: the honey lips. A legend of Brazil", nessa versão a tradutora Isabel Burton em sua nota inicial expõe sobre a grandeza do autor, e diz "I have endeavoured to be as literal as possible" (BURTON, 1886, p. 3), o que é de fácil compreensão, pois na época da tradução as teorias presentes buscavam ser literais, deixando aspectos linguísticos de fora. Porém, ela deixa claro a diferença das línguas, "our harsh Northern tongue only tells coarsely a tale full of grace and music in Portuguese language" (*Ibidem*, p. 3), afirmando que a língua inglesa conseguiu captar de forma grosseira a história cheia de graça e musicalidade na língua portuguesa. As características próprias de uma língua faz com que seus aspectos nunca fiquem iguais a outra, assim como a própria significação.

Frederic Will (1966) afirma que a língua é criadora da realidade, e a tradução seria exatamente uma forma de nomear as coisas e estabelecer conhecimentos relativizados pela cultura. Os idiomas diferentes são estabelecidos por culturas diferentes, e cada expressão referente àquela realidade tem uma essência, um "eu" expresso nela. A relativização cultural herdada de Pound, a partir de Will tenta impor que a língua é indeterminada pela sua cultura, e a importância dada a ela não diz respeito àquilo que cada palavra significa, mas àquilo que ela faz no meio social. Dessa maneira, não há uma tradução correta, mas apenas aquela que traz o arrebatamento da obra que vai além de sua linguagem denotativa e que se mantem na realidade da língua.

> Tradução é por excelência o processo pelo qual o ímpeto por trás das obras verbais do homem [...] pode ser diretamente transferido, prosseguindo, ou continuado [...] Obras de literatura podem ser exemplo altamente organizados desse ímpeto [...] esses blocos se impõem, com o passar do tempo, de uma cultura a outra. (WILL, 1973 *apud* GENTZLER, 2009, p. 54)

Uma vez ou outra no processo de tradução haverá palavras que são intraduzíveis para a língua alvo, assim Pound (1937) em sua teoria de energização da língua diferencia a "logopeia", que seria uma espécie de sentido conotativo e denotativo intraduzível. Ela estaria intimamente ligada ao espírito do autor, ou seja, sua intenção ao utilizá-la. Nesse sentido, seria possível caracterizar aqueles termos desconhecidos por autores em seu sentido geral como "logopeias", pois é desconhecida a intenção de uso por parte do autor.

A solução dada por Pound para entender as "logopeias" seria o tradutor transportar-se para o contexto histórico e cultural do texto produzido, a fim de captar toda a sensibilidade e ideologia transposta pelo autor, mas de forma a fazer equivalências contemporâneas. "Não é tanto o que um homem vê, mas sim o que ele quer dizer que o tradutor deve captar. A implicação da palavra" (POUND, 1950 *apud* GENTZLER, 2009, p. 47). O tradutor deve ainda reconstruir a realidade da época, com todas suas peculiaridades, ou seja, suas relevâncias culturais. Pound implica, assim, os objetivos que todo tradutor deve estabelecer para ser bem sucedido em sua finalidade.

> 1. Discurso (fala) real na versão inglesa.
> 2. Fidelidade ao original
> a) Significado
> b) Clima. (POUND, 1950 *apud* GENTZLER, 2009, p. 46)

Portanto, deve haver na análise do discurso na língua materna uma tentativa de ser fiel aos sentidos e significados estabelecidos na obra original, e para tanto deve-se analisar o ambiente histórico-social-cultural da produção da obra.

Entretanto, Lawrence Venuti (1992) afirma que há uma prática invisível da tradução, em que o tradutor age de forma oculta para manter a voz dos autores e o estilo na cultura da língua alvo. Assim, os tradutores tornam-se secundários e marginalizados, e na maior parte do tempo não são reconhecidos como deveriam, pois os profissionais do ramo exigem uma tradução total da essência do que foi dito no original. Diante dessa situação, outro aspecto criticado por Venuti é o fato de que isto elimina "as diferenças linguísticas e culturais do texto estrangeiro que o

próprio ato de traduzir alega transpor para a cultura receptora" (VENUTI, 1992 *apud* GENTZLER, 2009).

> Portanto, o método de Venuti vê as escolhas interpretativas sendo determinadas, em grande parte, por uma vasta ágama de instituições sociais e culturais, muitas das quais os próprios tradutores nem sabem existir. [...] Venuti deixa o processo de tradução mais visível, desmistificando a ilusão de transparência e equivalência e mostrando como os tradutores estão profundamente envolvidos na construção de uma cultura. (GENTZLER, 2009, p. 65)

Nesse sentido, seria a busca pela equivalência de uma cultura para outra no processo de tradução. Os textos, os signos e seus significados e significantes seriam cheios de conotações que poderiam mudar e estabelecer o entendimento das obras, e para Venuti, uma simples escolha de palavra demonstraria inconsciente ou conscientemente o estilo presente na concepção do tradutor, em seu caráter político e ideológico. Mas, o teórico não vê isso como uma espécie de traição ou distorção, mais sim como uma evolução ou força cultural.

Todavia, ao indicar métodos de tradução, Venuti defende a chamada "tradução estrangeirizada" pregando exatamente o que ele nega em sua teoria, ou seja, que a tradução possua uma "fidelidade abusiva" em seus aspectos linguísticos e culturais.

Apesar de todas essas teorias referentes ao processo de tradução, esta ainda não era conhecida como uma ciência propriamente dita. Só havia uma disciplina que poderia abranger todas as características gramaticais, linguísticas e não linguísticas de uma língua: a linguística.

Dessa forma, por volta dos anos 1960, surgiu a teoria linguística de Noam Chomsky tratando sobre a teoria de sintaxe e gramática gerativa, que deu embasamento para Eugene Nida produzir uma teoria da tradução, fazendo com que esta finalmente ganhasse o título de ciência.

Chomsky em sua teoria da gramática gerativa transformacional foca nos aspectos sintáticos da língua, ao afirmar que o falante nativo de uma língua cria certas regras internalizadas que fazem este produzir e modificar seus enunciados, enquanto o falante-ouvinte não tem essa noção, apesar de formar seus próprios enunciados.

A ideia de língua gerativa e transformacional vem de que novas estruturas são criadas a partir de transformações dos enunciados, seja por meio de adição, subtração, substituição, etc. Na análise prática dessa teoria ocorrem pesquisas nas estruturas básicas que vão modificando-se,

transformando-se até chegar à uma estrutura profunda da língua.

A parte inovadora dessa teoria corresponde ao "aspecto criativo do uso normal da língua", ou seja, o momento em que algum falante produz um enunciado novo que será entendido por outro falante de mesma língua, mesmo se este jamais tenha ouvido tal enunciação anteriormente. Chomsky (1965) afirma que todas as línguas seguem um padrão, mas estas não possuiriam necessariamente uma equivalência de suas formas em outra língua.

A partir dessa teoria, Eugene Nida (1960) formalizou a tradução como uma ciência. Nida iniciou seus estudos com base em suas experiências na tradução da Bíblia, porém como estabelece uma relação extremamente prática ele acrescentou algo de extremo valor à teoria de Chomsky, o contexto cultural. Assim, utilizando de recursos linguísticos e da teoria da comunicação, ele pôde compreender o porquê de o processo de comunicação falhar em certos momentos, pois as relações culturais estavam sendo excluídas.

Contudo, a partir de sua obra "Toward a Science of Translating" (1964), Nida deixou os aspectos teológicos de suas obras anteriores para trás, e estabeleceu a principal diferença entre sua teoria e a de Chomsky: "Chomsky investiga o significado inerente ao signo isolado de um contexto cultural; o interesse primário de Nida não é pelo significado de um signo, mas sim pelas funções do signo em determinada sociedade" (GENTZLER, 2009, p. 81).

Dessa forma, Nida tem um caráter mais funcional da língua, que em sua pragmática abrange tanto as estruturas sintáticas como o contexto social. Ele acredita que a estrutura profunda da língua, ou seja, o signo no contexto cultural pode ser captado a partir de estudos da língua e cultura de forma exegética. O importante não é saber o que o signo representa literalmente, mas sim como ele comunica dentro da sociedade. Nida afirma ainda a importância de o tradutor conseguir captar os detalhes e sentidos praticamente ocultos na obra, e que para tanto este deve conhecer sobre aquilo que traduz.

> Ele [o tradutor] deve compreender não apenas o conteúdo óbvio da mensagem, mas também as sutilezas de significado, os valores emotivos significativos das palavras e das características estilísticas que determinam o "sabor e a sensação" da mensagem. [...] Em outras palavras, além de um conhecimento das duas ou mais línguas envolvidas no processo de tradução, o tradutor deve estar muito bem familiarizado com o assunto abordado. (NIDA, 1964 *apud* GENTZLER, 2009, p. 84)

Desde o início do surgimento da tradução como ciência os aspectos linguísticos e não linguísticos sempre foram tópicos importantes, e essas teorias serviram para dezenas de teóricos que surgiram posteriormente. Assim, o processo de tradução deve seguir uma linha de análise cultural, finalística, sintática e social, para que seja possível chegar ao resultado mais próximo do original em suas equivalências. Não importa se o estilo do tradutor seja mais fiel ou livre, todos buscam um resultado semelhante que é a compreensão daquilo escrito ou falado em língua diversa.

Assim, nas análises que seguem é perceptível que há uma falha ao tentar expor as intenções do autor, seja por falta de percepção linguística ou cultural.

Por fim, por meio dessa análise literária será possível demonstrar como os aspectos linguísticos e não linguísticos relevantes ao desenvolvimento da tradução. Ademais, é relevante propor reflexões sobre os atuais métodos e técnicas de tradução, analisar os valores culturais relevantes ao desenvolvimento da tradução em geral e demonstrar a importância da compreensão na língua estrangeira.

Parte-se do pressuposto de que a tradução ainda é motivo de grande repercussão por conta da sua inexatidão de uma língua para outra, será desenvolvido um estudo minucioso e científico com base na pesquisa explicativa que possa levar o receptor a entender as formas de tradução e o porquê das variações existentes nesse processo.

Este artigo tem como foco a pesquisa bibliográfica, no qual serão realizadas pesquisas em livros diversos e que são de grande relevância no que tange a tradução e cultura, como por exemplo, Jakobson, que foi um dos linguistas mais importantes do século XX e que porta teorias e pensamentos que contribuiram significativamente neste estudo.

3. Análise da tradução de "Iracema"

A obra de José de Alencar, publicada em 1865, é um romance que descreve a lenda de uma índia brasileira chamada Iracema, e referenciada como sendo "a virgem dos lábios de mel", e sua relação amorosa com um homem branco português chamado Martim. Além disso, a obra ilustra tanto a história da colonização da América feita pelos europeus, como o surgimento do próprio estado do Ceará, a terra do autor.

A tradução de "Iracema" para língua inglesa sofreu algumas dificuldades em seu processo devido às diferenças da língua-fonte para a língua alvo. Logo no início da obra, em sua versão britânica, é possível perceber os desafios sofridos pela tradutora, principalmente pelas inúmeras notas de tradução no decorrer do texto.

A palavra "saudade" é um dos exemplos clássicos em qualquer assunto sobre tradução da língua portuguesa, pois sua equivalência na língua inglesa simplesmente não existe. Ela está presente no seguinte trecho da obra de José de Alencar: "Enquanto vogas assim à discriminação do vento, airoso, barco, volva às brancas areias a **saudade**, que te acompanha, mas não se parte da terra onde revoa". (ALENCAR, 2011, p. 34, grifo nosso). A tradução do referido trecho para o inglês ficou da seguinte forma: "But whilst thou sailest thus at the mercy of the winds, graceful barque, waft back to that white beach some of the **yearning**[2] that accompanies thee, but which may not leave the land to which it returns." (*Ibidem*, 1886, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, para facilitar o entendimento do significado pelos leitores, Burton fez a seguinte nota de rodapé: "Yearning, in the original *saudade* – an untranslatable Portuguese word for which we have no equivalent; it means a soft sad regret for some person, place, or happy time missed and past – in fac', the Latin *desiderium*" (BURTON, 1886, p. 2).

Neste trecho, a tradutora busca situar o leitor na cultura linguística do texto original, entretanto, a palavra "yearning" absorve apenas uma ideia de sentimento nostálgico, excluindo toda a força, a real essência que essa palavra possui em sua língua original. Segundo Jakobson (2010, p. 80) "será necessário recorrer a toda uma série de signos linguísticos se quiser fazer compreender uma palavra nova", ocorrendo, assim, a tradução intralingual, que se baseia em uma interpretação de um signo verbal através de outros signos na mesma língua com o objetivo de se fazer compreender, como no exemplo citado anteriormente.

O uso de palavras que expressam a cultura do povo indígena está por toda a obra de José de Alencar. Então, como deve o tradutor agir para manter a força cultural presente, e ainda conseguir com que o leitor de língua inglesa situe-se não apenas nos aspectos da língua portuguesa, mas ainda nas palavras citadas de origem Tupi?

Os próprios falantes nativos da língua portuguesa possuem dificuldade nesses aspectos, pois seus regionalismos são influenciados ou

não pelas culturas indígenas. Assim, a tradutora buscou manter praticamente todas as referências, explicando em suas notas de rodapé. Quando havia uma equivalência da palavra usada, esta fazia a devida adaptação, porém sem deixar de revelar a real palavra na língua portuguesa.

Há uma nota que possui a comparação das três línguas no trecho do texto. Assim, a tradutora dá uma informação extra ao colocar o diálogo também em Tupi, já que a versão original é simplesmente em português. A finalidade deste ato consiste na tentativa de demonstrar rapidamente as questões gramaticais de conjugação verbal no texto original:

> *Viste (?) vim.* The salutation of hospital was-
>
> | *Tupy* | *Brazilian* | *English* |
> |---|---|---|
> | Ere wubê. | Tu vieste. | Thou camest. |
> | Pa-aiotu. | Vim, sim. | I came, yes. |
> | Auge-be. | Bemdito. | Be blessed. (BURTON, 1886, p. 7) |

O trecho "nem a **baunilha** recendia no bosque como seu hálito perfumado" (ALENCAR, 2011, p. 34, grifo nosso), transformou-se em inglês em "and her breath excelled the perfume exhaled by the **vanilla** of the woods" (Ibidem, 1886, p.3, grifo nosso). A nota de rodapé assim foi dada "The vanilla tree, *Baunilha*". Neste trecho será analisada não sua estrutura linguística ou de significado, mas como a tradutora buscou sobrepor a cultura na qual a obra se baseia, fazendo suas devidas equivalências em outra cultura, mas sem perder sua essência, tal como defende Lefevere (1975):

> A tarefa do tradutor é, justamente, transmitir o texto-fonte, a interpretação original do autor de determinado tema expresso em um número de variações, acessível a leitores não familiarizados com essas variações, substituindo a variação do autor original por seus equivalentes em língua, tempo, local e tradição diferentes. Uma ênfase especial deve ser dada ao fato de que o tradutor tem de substituir todas as variações contidas no texto-fonte por seus equivalentes. (LEVEFERE, 1975 *apud* GENTZLER, 2009, p. 127)

Entretanto, vale lembrar que Holmes (1973) afirmava que a tradução não seria igual o original, e nem sempre possuiria as equivalências perfeitas. Assim, é justo que a tradutora tenha buscado um meio de fazer-se entender que a palavra vai além do conhecido na língua inglesa, e possui um sentido diferenciado no contexto exposto.

Além do problema de equivalência, há o problema de que, às vezes na obra original, algumas palavras geralmente são ocultadas, pois estas não fariam falta ao falante nativo por este já estar familiarizado com

um certo nome próprio. Então, são detalhes como esse que fazem com que o falante da língua alvo perca-se um pouco, e precise novamente de pequenas notas para compreensão. No trecho "[...] e vindos de remota plaga às margens do **Mearim**." (ALENCAR, 2011, p. 36, grifo nosso), a tradução em inglês é "[...] and coming from the remotest shores to the banks of **Mearim**" (*Ibidem*, 1886, p. 6, grifo nosso).

Os brasileiros falantes da língua portuguesa logo iriam associar tal palavra ao rio Mearim descrito pela tradutora Isabel Burton em sua nota de rodapé "Mearim, a river which rises in Maranhão, and empties itself into the ocean". (ALENCAR, p. 6). Entretanto, os falantes da língua inglesa poderiam não fazer tal associação sem a ajuda da pequena nota, pois eles não estão habituados com a geografia local.

Mais uma vez fica demonstrado que a tradução ultrapassa não somente as fronteiras da linguagem nela mesma, mas abrange também a cultura, a geografia, a história e os outros diversos estudos que fazem com que o individuo possa compreender certos aspectos da sociedade envolvida no processo.

Isabel Burton em um momento de suas explicações chega a comparar o caju, fruta brasileira tão apreciada, com a maçã. É um aspecto típico do tradutor, fazer uma relação com algo de apreciação no país da língua alvo. A nota de rodapé completa ficou da seguinte forma:

> *Cajú*, the cashew of India – a tree with a fruit like an apple: it is singular because, unlike other fruit, its nut is outside at a top, as if a schoolboy had stuck it in for fun. This must not be confounded with the *Cajá*, which is another Brazilian fruit like a yellow plum. (BURTON, 1886, p. 7)

Ocorre uma explicação sobre como é a fruta, e sua característica principal, a castanha no topo, e a tradutora ainda brinca com este aspecto. Há ainda uma referência ao cajá, fruta tão diferente do caju que faz com que pareça uma relação estúpida, entretanto, a nota faz-se eficiente para os leitores não familiarizados, e que poderiam ser enganados pela escrita semelhante.

O papel do tradutor vai além de fazer a relação textual da língua fonte para a língua alvo. Ele necessita visualizar o máximo de sentidos presentes no texto, e qual se adequa melhor ao contexto cultural e linguístico. Venuti (1992) criticava a invisibilidade do tradutor, mas essas pequenas notas mostram como ele deve estar presente, e pode explicar não apenas o que está explícito e implícito na obra, o tradutor pode a-

crescentar informações importantes que despertem a curiosidade do leitor a respeito da cultura da língua fonte.

4. Considerações finais

A tradução é um processo de decodificação de signos de uma língua nativa para uma língua-alvo, buscando a compreensão daquilo que é escrito ou falado em língua diversa. Porém, desde o surgimento deste ato como ciência há discussões a respeito de métodos e modos de traduzir, e ainda sobre a consciência que o tradutor deve possuir para não macular a obra original.

É fato que o conhecimento cultural da língua nativa é de suma importância para indicar certos conhecimentos específicos que apenas um falante nativo poderia identificar.

Partindo desse pressuposto, foi feita uma pesquisa aprofundada nos aspectos teóricos e metodológicos de diversos doutrinadores do processo de tradução, entretanto, houve a necessidade de atrelar a teoria com a prática para vislumbrar as diferenças entre a língua portuguesa e inglesa em todos seus aspectos linguísticos e não linguísticos. Assim, foi realizada uma análise de trechos da obra clássica brasileira indianista "Iracema" de José de Alencar.

Na análise realizada pode-se perceber diversas falhas por parte de tradutores, não causadas apenas por falta de conhecimento léxico ou semântico, mas também por desconhecimento de determinado aspecto cultural, linguístico, histórico ou social.

Ao final, deste estudo, pode-se inferir que traduzir é uma atividade que requer conhecimentos linguísticos e não linguísticos tanto da língua-fonte como da língua-alvo, e que a tradução como ciência tem parâmetros que precisam ser respeitados, para que seus objetivos sejam atingidos.

Dessa maneira, com a pesquisa pôde-se comprovar as teorias estabelecidas pelos autores citados, como Jakobson e Venuti, na qual as características próprias de cada língua e cada cultura influenciam no processo de tradução. Assim, o tradutor em qualquer processo de tradução deve ter conhecimentos amplos tanto da língua nativa quanto da língua alvo, além é claro, de seus aspectos históricos e sociais das obras em seu período de criação.

Por fim, o processo de tradução muitas vezes demonstra ser "imperfeito" linguisticamente por conta das variações típicas de cada língua. Portanto, é frequente perceber-se que vários tradutores fazendo a tradução de um mesmo texto dificilmente obtêm o mesmo resultado. Logo, os tradutores devem ir além do ato de transpor palavras de uma língua para outra, deve ser também um pesquisador dos aspectos históricos, linguísticos e culturais do meio onde surgiu o texto a fim de entender o que se precisa atingir para manter a essência cultural e linguística da obra original.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Iracema*; Cinco Minutos. São Paulo: Martin Claret, 2011. (Coleção obra-prima de cada autor, v. 6)

ALENCAR, José de. Iracéma: the honey-lips, a legend of Brazil. Tradução de Isabel Burton. London: Bickers, 1886. Disponível em: http://archive.org/stream/iracmahoneylip00alenuoft#page/n5/mode/2up. Acesso em 10 de set. de 2019.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LARA, Glaucia Muniz Proença; COHEN, Maria Antonieta. *Linguística, tradução, discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

OUSTINOFF, Michaël. *Tradução*: História, teorias e métodos. São Paulo: Parábola, 2011.

DA EXPERIÊNCIA AO ARTIGO CIENTIFICO: ENTRE LEITURA E ESCRITA E A REALIDADE DA ESCOLA

Ozamar Santos Corrêa (UERR e IFRR)
ozamarr@gmail.com
Livia Kessia da Silva Rocha Soares (UERR e IFRR)
livia_gds@hotmail.com
Carmen Nunes Veras Spotti (UERR, IFRR e CEFORR)
carmemspoti@bol.com.br

RESUMO

Este artigo nasceu da experiência vivida nas oficinas de produção textual, com o gênero Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa 2019, com o tema "O lugar onde vivo". Aproveitamos esse encontro com professores do ensino fundamental da rede pública para entender melhor qual tem os desafios por eles enfrentados para alcançar o leitor. Nessa escrita vamos abordar alguns pontos relevantes acerca das necessidades que são visíveis nas escolas estaduais de Roraima para realização de trabalhos de leitura e escrita com alunos do ensino fundamental, mais precisamente com os 7º e 8º anos. Verificamos que essas necessidades passam pelo crivo do professor que deseja fazer com que seus alunos superem as dificuldades de leitura e escrita. Nesse estudo traremos dos relatos de professores que tratam de como é realizado o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula e as disparidades existentes entre as escolas de uma mesma cidade. Sabemos que o trabalho de erradicar o analfabetismo é de toda a escola, sendo que cada professor se desdobra para dar conta de uma boa práxis dentro do material que lhe é ofertado ou, as vezes, usando de seus próprios recursos. Ainda nesse contexto abordaremos experiências de professores que se desdobram para que seus alunos suprem os desafios. O objetivo principal é mostrar como professores da rede pública de ensino trabalham a escrita e leitura dos alunos, a partir desse subdividimos em três objetivos específicos que são: democratizar o uso da língua portuguesa, conhecer os gêneros textuais e compreender a importância do ler e escrever. Teoricamente nos apoiamos em Marcushi (2008), Koch (2007), Geraldi (1999), PCN's e cadernos da Olimpíada da Língua Portuguesa.

Palavras-chave:
Escrita. Leitura. Olímpiadas da Língua Portuguesa.
Desafio e arte de ser professor.

ABSTRACT

This article was born from the experience lived in the textual production workshops, with the genre Literary Memories of the Portuguese Language Olympics 2019, with the theme "The place where I live". We took advantage of this meeting with public elementary school teachers to better understand the challenges they face in reaching the reader. In this writing we will address some relevant points about the needs that are visible in the state schools of Roraima for reading and writing work with elementary students, more precisely with the 7th and 8th grades. We find that these needs go

through the sieve of the teacher who wants to make his students overcome reading and writing difficulties. In this study we will bring the reports of teachers that deal with how the teaching and learning of reading and writing in the classroom is performed and the disparities between schools in the same city. We know that the work of eradicating illiteracy belongs to the whole school, and each teacher goes out of his way to work out a good praxis within the material offered to him or sometimes using his own resources. Still in this context we will address experiences of teachers that unfold so that their students meet the challenges. The main objective is to show how teachers of public schools work the writing and reading of students, from this subdivide into three specific objectives that are: democratize the use of the Portuguese language, know the textual genres and understand the importance of reading and writing. Theoretically we rely on Marcushi (2008), Koch (2007), Geraldi (1999), PCNs and notebooks of the Portuguese Language Olympics.

Keywords:
Reading. Writing. Challenge and art of being a teacher.
Olympic Games of the Portuguese Language.

1. Introdução

Em tempos de resistência por uma educação que seja adequada a todos, passamos por inúmeras dificuldades para ter qualidade naquilo que a Constituição Federal – CF[115] declara como direitos de todos. Verifacoms Professore, fazendo de tudo e dando seu melhor, pois muita das vezes falta o básico, o essencial para realizar o trabalho e dar condições de o aluno aprender. Ser professor da rede pública tornou-se um desafio a ser superado todos os dias, enfrentar as dificuldades com resistência, pois o papel do estado é prover uma educação de qualidade. No entanto, por meios de depoimentos coletados durante nosso trabalho com professores da rede pública roraimense, ficou provado que as condições dadas ao professor para desenvolver seu trabalho tem deixado a desejar.

Neste trabalho, nós iremos preservar a identidade dos professores em seus relatos, nomeando-os como X e escola como Y seguido de número para não incorremos na deselegância do erro. Esse relato dá-se a partir de uma oficina de gênero textual "Memórias Literárias" da Olimpíada de Língua Portuguesa, na qual todas as escolas do país puduram se envolver e, nesse envolvimento há uma sequência de seleções textuais até chegar a um texto vencedor que não se apresentará só, irá com seu professor de Língua Portuguesa e receberá um prêmio.

Dessa oficina, nós pudemos tirar inúmeras lições, tais como a

[115] Constituição Federal de 1988, Art. 205

forma de como trabalhar nos mais diferentes ambientes, bairros da cidade, alunos de idades variadas, turmas com número absurdo de alunos, inclusão 'excluída', falta de apoio da gestão e dos pais de alunos. Por meio dos relatos, conhecemos escolas com salas de leitura muito bem equipada e outras com apenas sala de aula sem nenhuma estrutura para exercitar a leitura e pesquisa com alunos, sem laboratório, entre outros. Com isso, nós, enquanto professores, vamos analisando a real situação da educação.

Dessa forma, percebdemos que a educação precisa urgente de uma nova roupagem, uma nova estrutura para que se possa dar suporte aos nossos alunos de forma a dispor a todos a mesma qualidade educacional e preparo para concorrer ao mercado de trabalho em fator de igualdade de condições. Isso porque a educação, em nosso país é uma ferramenta de superação das desigualdades.

A oficina em questão foi realizada em sete encontros, sendo cada um com quatro horas de duração e mais as horas in loco que o professor teve aplicar em sua sala de aula os conhecimentos adquiridos como transposição didática. Tivemos a participação de 16 professores, apenas um da esfera federal os demais da estadual. O objetivo principal desse artigo é mostrar como professores da rede pública de ensino desenvolvem a escrita e leitura dos alunos. A partir desse subdividimos em mais três partes como o de, democratizar o uso da língua portuguesa, conhecer os gêneros textuais e compreender a importância do trabalho em sala de aula do ler e escrever.

Partindo desses objetivos elaboramos atividades nas quais o professor tivesse seu momento aluno, que percebesse como o seu aluno se sente ao ser solicitado a escrever um texto dando apenas um título e durante as atividades das oficinas, os professores reconheciam que deveriam mudar sua metodologia quanto a escrita, perceberam que nem todos podem caminhar da mesma forma e que é preciso, apesar das dificuldades ter um olhar diferenciado para cada aluno tendo em vista as especificidades.

2. O texto na sala de aula

É percebido que muito se fala na dificuldade de leitura e escrita, mas quais são os pontos de relevância para solucionar uma questão que parece se perpetuar nas salas de aula? O exercício da redação, como chamamos, é um verdadeiro martírio para o aluno assim como para o

professor. Muitos temas já vêm definidos, eles se repetem, em especial nas series do ensino fundamental, partindo sempre de datas comemorativas. Nesse sentido, qual a legitimidade dessa atividade, qual a importância dela, pois o aluno pode repetir sua escrita sem nenhum problema, até aí tudo bem, mas o que de fato o aluno não sabe é como essa escrita deve acontecer, até porque muitos professores também foram moldados numa escrita rotineira.

De acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino, declaram que:

> A produção do discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicite. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que chamamos de intertextualidade. (PCNs, 1997, p. 21)

Para reliazarmos a oficina sobre o gênero textual, memorias literárias, demos um tema a discorrer, "o lugar onde vivo", tema integrante das Olimpiadas da Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro para que os professores produziram seus textos no primeiro encontro, e no último, fizessem avaliação de sua própria escrit. O desafio era fazer melhor, porque escrever, na verdade não é só colocar letras soltas no papel. Dessa primeira escrita do professor não fizemos de imediato uma correção e nm uma leitura, pois iriamos ter mais encontros e dinâmicas de escrita. Na realidade queríamos que, no final, o professor se percebesse enquanto aluno e visse a surpresa e cada um ao ler seu texto no ultimo encontro.

Manoel de Barros, tem um verso que diz que, "o delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira". Ou seja, ao escrever evemos dar voz ao nosso pensamento. O que compreendemos com citação de Manoel de Barros é que produzir um texto de memórias literárias, como foi o nosso trabalho, ou seja, é deixar a imaginação voar, é ter uma língua democrática, é aprender que a escrita não prende, liberta, o tão insondável medo da caneta e do papel e um bom texto pode ser mudado a partir da hora que o professor passa a não só corrigir erros gramaticais, mas a observar a cor que o aluno deu a sua escrita. Em muitos momentos é possível que fuja ao tema, mas o professor o trará de volta com a reescrita positiva.

As metodologias utilizadas nas oficinas foram trazendo o professor a um mundo quase esquecido, após longos anos em sala só acumulando atividades, chega final de semana vai corrigir cadernos, começa segunda já com uma carga de trabalho que lhe sufoca. Professor levante, vamos brincar de ser aluno, pegue seu balão, não faça nada com ele, olhe o balão do outro, o que você tem vontade de fazer? Isso estará nas imagens, e gostaríamos que a imagem tivesse som, mas cada leitor deste artigo poderá criar a sua própria linguagem.

3. Gêneros textuais, para que servem?

A maioria dos estudantes sentem dificuldades para escrever um bom texto, e isso não é apenas a nível fundamental, mas alcança outros níveis de escolaridade. A oralidade em sala de aula flui naturalmente, mas a escrita precisa ser trabalhada de modo que o aluno interaja entre a fala e escrita, buscando o meio social em que está inserido com a ajuda de seu professor, pois quando a escrita do texto é trabalhada de uma forma sócio interacionista fica mais fácil para o aluno compreender. Caldas (p. 2) diz que "quando se entende que a principal função do texto é a interlocução, a abordagem textual deve reconhecer as diversidades existentes em tipos de textos, as características que os formam e o contexto em que eles são usados [...]".

Entendemos assim, que com essa interlocução é que a escrita vai ganhando forma, vida com base nos gêneros textuais, pois cada um deles tem sua função própria de destino e os PCN's para a língua portuguesa corroboram da seguinte forma ao referendar que,

> [...] o professor deve apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral. (CALDAS, 2018, p. 3)

Sendo essa apresentação uma maneira de inserir o aluno no seu contexto social, chamando-o a realidade em que vive para partir dessa vivencia compreender como proceder em sua escrita tendo por base não mais uma teoria, mas um olhar que o fará despontar para a criação no uso dos verbos, dos substantivos. Outrora o ensino da língua portuguesa baseava-se expressamente na gramática, mas ganhou uma diversidade de outros modelos para que o aluno interaja com a fala e a escrita e entenda

de fato o que ler. "O trabalho com textos em sala de aula ganhou um enfoque especial no momento em que os PCN's de Língua Portuguesa evidenciaram a sua importância. Concomitantemente com a proposta de leitura e produção de textos, surge a necessidade de se trabalhar os gêneros discursivos e textuais. (CALDAS, 2018, p. 3)

Contudo, os gêneros textuais devem seguir uma abordagem própria, não os tornando como disciplina exclusiva, ou seja, trabalhados separadamente, dando aquele ar de obrigatoriedade de saber um a um, até porque não há necessidade e uma quase impossibilidade de sabermos todos, mas deve ser trabalhado concomitantemente com vários estilos para que o aluno aprenda a separá-los na hora da interação da leitura com os colegas. Dessa forma, concordamos com Carvalho (2018, p. 2) quando afirma que, 'no tocante a ação pedagógica, disponibilizarem-se aos alunos modelos de textos não é o bastante, é preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores [...]".

Assim sendo, trabalhar o texto em sala de aula requer uma dinâmica pedagógica diferenciada tornando assim a leitura e a escrita uma diversão e não uma obrigação. Percebemos que, no decorrer das oficinas, a maior reclamação por parte dos professores foi que o conteúdo programado não dá liberdade de criar e, partindo dessa situação, é necessário que o professor entenda que sala de aula é o seu campo de trabalho.

Outra questão abordada pelos professores cursista foi o uso do livro de didático como norte do trabalho didático e de um conteúdo programático mínimo que necessita ser trabalhado. Aproveitamos dessas falas para mostrar que nós, enquanto formadores das Olimpíadas da Língua Portuguesa também recebemos um conteúdo fechado e o que trabalhar em cada oficina já definido. Mostramos que, apesar de tudo isso, podemos criar, inovar, e por isso tivemos momentos de conversa em roda que fizeram o professor relaxar e abrir seu coração e absorver o que estávamos tentando mostrar, que era uma maneira de não cansar em demasiado, mas ter êxito no que ele se propõe a fazer com sua sala de aula.

4. O professor e a liberdade de criação

Durante as oficinas os professores produziram o seu texto, a partir de seu olhar do Lugar Onde Vive, tema da Olimpíada de Língua Portuguesa. Essa atividade teve seu fechamento muito inesperado, pois ela foi

realizada no primeiro encontro e guardada para o último. Cada professor pegou um texto aleatório, mas no momento da leitura o autor do texto logo de apresentava. Apesar disso, o leitor deu seu ponto de vista em especial a fuga do tema, e o autor concordava, ou seja, estávamosmos mesmo nos dando liberdade para criar e para o nosso aluno como procedemos?

Em sala de aula, o que temos é um professor e alunos e um mundo de oportunidades, assim supõe a ação educativa. O ato de aprender pressupõe que haja uma pessoa para ensinar e assim formando vínculos, o professor é o mediador e sendo ele essa personagem entre o que sabe e o que aprende terá aí uma vasta liberdade de criar métodos para alcançar seus objetivos e, por isso, não deve se limitar as imposições, pois mesmo com elas o professor sabe criar, elaborar novas maneiras a esse respeito, Marcushi (2008) diz que:

> Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dixer desastroso, que o texto vem recebendo,não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSHI, 2008, p. 58)

Ensinar é uma arte. O professor faz música, faz dinâmica, se pinta, aprende a tocar, tudo para que sua aula seja positiva e seu aluno aprenda o conteúdo. Diríamos que ensinar é uma obra artística, pois quando olhamos uma tela logo pensamos, o artista colocou ali seus sentimentos mais subjetivos, por que não dizer isso também do professor? Dessa forma, ressaltamos ainda o que enfatiza os PCN's:

> O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente a formação de escritores compentes, pois a possibiidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura por um lado nos fornece matéria- prima para: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCNS, 1997, p. 53)

Ensinar a leitura e escrita é vivenciar incertezas metodológicas todos os dias. Mas temos base para fazer acontecer, Alvez (2001) trata do uso do texto eletrônico como ferramenta auxiliar para o ensino das práticas leitoras e escriturais, o que nos dar abertura para a tão temida maneira de usar o celular em sala de aula; Clakins (2002) já orienta sobre a necessidade da criação de ambientes que estimulem a escrita - as oficinas de escrita – e mais tece considerações sobre situações cotidianas vivenciadas pelos alunos e a prática da escrita em sala de aula, mostrando que

> A linguagem é social por natureza, e se desenvolve, e, portanto, se aprende, em situações que envolvem compartilhar com os demais; a linguagem escrita é instrumento de elaboração do conhecimento do mundo, de cada um de nós, das demais pessoas. Aprender a escrever implica, portanto, criar uma rede de reações com os demais mediante o uso da linguagem escrita; as exigências apresentadas pelas situações levam à necessidade de adquirir conhecimentos na interação com o professor, só colegas e o entorno natural e social. (CAMPS, 2006. p. 14)

E foi esse o ponto de partida dos nossos encontro, o lugar onde vivo, isso é vivencia, é lembrança, é fazer a caneta correr no papel dando asas à imaginação, criando e recriando o ambiente que a lembrança se ocupada de trazer. O autor ainda fala sobre a criação de ambiente de estímulo. Ouvimos professores dizerem que sua escola não tem sala de leitura, o que propusemos, arranja um canto, faz um cartaz, pode ser no fundo da sua sala e dar um ar de outo lugar, trazer livros empilhá-los, criar, recriar, apesar das poucas ajudas que o professor recebe, ele é um criador de sonhos realizáveis.

5. Metodologia

Usamos metodologias bem variadas e criativas, pois não podíamos cansar ainda mais os professores que já vinham de dois turnos de sala de aula. Sempre iniciamos com uma dinâmica de grupo, o que sempre os chamavam a participar. Não os deixávamos ficar sentados, mas se mover na sala, cantar, gritar, apoiar o colega, e assim se soltar, liberar a criança interior que deve existir em nós.

A roda de conversa sempre foi bem vinda, pois foram momentos em que as experiências eram compartilhadas. Utilização de slides sempre coloridos e com frases motivadoras, a leitura da escrita do colega, a posição em relação ao texto lido, sem jamais saber o autor, mas o que chamava a atenção é que o autor sempre se manifestava, e a partir disso, começava aquela conversa proveitosa sobre o tema e já se criava ideias para levar para a sala de aula.

Cada professor tinha seu momento de contar como estava acontecendo o trabalho na sua escola, e nesse momento era enriquecedor. A cidade não é muito grande, mas percebemos nos relatos as disparidades entre as escolas, mas não deixávamos entristecer. As dinâmicas sempre voltadas para o uso do espaço da sala de aula.

A exposição do conteúdo não era marcada, parava-se no meio pa-

ra dar voz a partir do explicitado, conteúdos que pareciam simples a nosso ver, já que o professor está em sala todos os dias trabalhando a linguagem, mas descobrimos que é bom rever a maneira de apresentar. Levamos os textos com figuras de linguagem que se tornavam criativos com a leitura, uma linguagem arcaica e os professores sorriam a lembrar de seus antepassados usarem aquele linguajar.

Uma coisa ficou muito claro, cada professor é único, com o mesmo livro didático, ele cria quando pode, maneiras inusitadas se dizer ao aluno que aprender é bom, que estudar faz diferença. Ao usar um balão com uma frase escrita dentro dele já faz a aula ganhar outra direção. Cada aluno agora é dono do seu mundo, viva-o.

6. Conclusão

Ao final das oficinas realizamos a culminância. Apresentamos resultados alcançados durante as oficinas e os professores apresentaram o resultado do trabalho realizado em suas escolas. Alguns relataram como fizeram ou estavam desenvolvendo as oficinas, outros levaram seus alunos para ler os textos por eles escritos. Não foi fácil, pois o cansaço, a falta de apoio traz desânimo, mas o que nos animava era ver que, mesmo sem condição de trabalho aquela professora que tinha 42 alunos em sala, a escola sem biblioteca ou sala de leitura estava ali para que ajudássemos com ideias que pudesse ser desenvolvida com eles.

Outra professora não tinha apoio para trabalhar o tema das oficinas, por que tem um calendário a seguir, mas também, queria fazer o trabalho por reconhecer a importância de envolver seus alunos no mundo literário. Mas também, tivemos a professora que conseguiu levar para suas aulas sobre o tema das oficinas personalidades da nossa sociedade para compartilhar suas memórias.

Concluímos, que ainda há muito a se fazer em prol da nossa educação, porque mesmo um projeto dessa magnitude encontra barreiras para ser executado na escola, os professores ficam alheios pelo cansaço e trabalho repetitivo. As vezes é cobrado uma determinada coisa que não vai modificar em nada a vida dos pequenos leitores, mas que ele, professor se ver obrigado por conta de um dito “sistema” a ser seguido.

Contudo, nos sentimos honrados com participação desses professores, sabendo das dificuldades que a educação enfrenta, não a nível de estado, mas nacionalmente. O que se ouve é reclamação da falta de estru-

tura e apoio, encontramos um grupo de professores comprometidos com uma educação de qualidade mesmo que não haja as melhores condições de trabalho ele estava participando com alegria para levar algo de novidade para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDAS, Lilian Kelly. *Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula*: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. I-BILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf > Acesso em 12/09/2018.

CAMPS, Anna. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e ensinar a escrever. In: CAMPS, Anna. *et al*. *Propostas didáticas para prender a escrever*. Porto Laegre: Artemed, 2006. p. 13-31

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula uma contribuição ao ensino*. UERJ, UNICAMP. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os% 20generos.html > Acesso em 12/09/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

MARCUSHI, Luiz antonio. *Produção Textual*. Analise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola. 2008.

MEC/SEF – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1997, volume 1 e 2.

DA UTOPIA ROMÂNTICA À DESCONSTRUÇÃO REALISTA DO PERFIL DA MULHER NA LITERATURA BRASILEIRA: UM ENFOQUE LINGUÍSTICO-LITERÁRIO A PARTIR DE "SENHORA", DE JOSÉ DE ALENCAR, E "DOM CASMURRO", DE MACHADO DE ASSIS

Gabriela do Rosario Silva (UENF)
gabi.dorsilva@gmail.com
Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)
camiladorsbarreto@gmail.com
Raquel do Rosario Silva (UENF)
raqueldorsilva@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlencsa@gmail.com
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
jolizdaiana@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho intenciona ressaltar o espaço social ocupado pelas mulheres na segunda metade do século XIX, no sentido de evidenciar os perfis identitários femininos representados na Literatura Brasileira nesse período de profundas transformações sociais, cujas personagens femininas angariaram destaques nas narrativas literárias, sobretudo às personagens criadas por José de Alencar e Machado de Assis. Para compreender esse contexto, são trazidos aspectos concernentes à Literatura e a sua construção no Brasil a partir dos estilos de época Romantismo e Realismo, os quais se sucederam por meio da análise das personagens Aurélia Camargo e Capitu sob o aporte teórico da Linguística, de modo a ressaltar os recursos utilizados pelos autores para a construção dessas personagens –, pois o leitor, ao realizar a leitura do texto literário, lê a si próprio e ao mundo que o rodeia, movido pela abordagem sensível da realidade construída pelo trabalho linguístico do escritor –, os quais desempenham no leitor o papel de ampliação das possibilidades de inferência, reflexão e associação do texto literário com as verossimilhanças. Nesse intento, propôs-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, mediante um estudo do perfil feminino na sociedade brasileira no século XIX, sobretudo à fluminense, abordando os principais paradigmas, bem como os ideais de postura esperados de serem correspondidos por essa mulher, no referido lapso de tempo. O estudo evidenciou que a visão social incutiu reflexos e influências nas posturas femininas acerca das questões pertinentes a diversos aspectos da sua vida e, por conseguinte, na construção dessa mulher sob a ótica literária Alencariana e Machadiana, que ressalta a presença feminina buscando por seus direitos, realizando renúncias, estabelecendo a liberdade tão sonhada, construindo-se psicologicamente, dentre outras questões.

Palavras-chave:
Linguística. Mulher. Realismo. Romantismo. Literatura Brasileira.

ABSTRACT

This paper intends to highlight the social space occupied by women in the second half of the nineteenth century, in order to highlight the female identity profiles represented in the Brazilian Literature in this period of profound social transformations, whose female characters garnered highlights in literary narratives, especially the created characters. by José de Alencar and Machado de Assis. To understand this context, aspects concerning Literature and its construction in Brazil are brought from the styles of Romanticism and Realism, which were followed by the analysis of the characters Aurélia Camargo and Capitu under the theoretical framework of Linguistics. to emphasize the resources used by the authors to construct these characters – because the reader, when reading the literary text, reads himself and the world around him, moved by the sensitive approach of reality built by the writer's linguistic work –, which play in the reader the role of enlarging the possibilities of inference, reflection and association of the literary text with the likelihood. In this sense, it was proposed a bibliographic research, through a study of the female profile in Brazilian society in the nineteenth century, especially the Fluminense, addressing the main paradigms, as well as the ideals of posture expected to be matched by this woman, in the aforementioned. time lapse. The study evidenced that the social vision instilled reflexes and influences in the feminine postures about the pertinent questions to several aspects of its life and, consequently, in the construction of this woman from the literary perspective Alencariana and Machadiana, that emphasizes the feminine presence searching for their rights, performing renunciations, establishing the freedom so dreamed, building themselves psychologically, among other issues.

Keywords:
Linguistics. Realism. Romanticism. Woman. Brazilian Literature.

1. Introdução

O século XIX angariou destaque no contexto da história da nação brasileira, pois o referido período consagrou-se a partir de uma série de acontecimentos que causaram enormes transformações, a saber, a ascensão do capitalismo, o aumento da concentração da população urbana, caracterizado pelo êxodo rural, a consolidação de ideologias burguesas, que contribuíram para a disseminação de normas e regras sobre organização de modelos familiares, emergindo assim diretrizes sociais que vieram a nortear os direitos e deveres concernentes aos papéis a serem exercidos por homens e mulheres.

Nas principais cidades brasileiras, mesmo as transformações sociais acontecendo de forma gradativa, existia a presença de uma espécie de código de socialização para os cidadãos. Para as mulheres, mediante normas de boas condutas e bons costumes, predominava-se o perfil social circunscrito ao núcleo familiar.

Nessa perspectiva, os estilos literários emergentes desse período

apresentavam em suas obras os aspectos que circundavam esse meio social, valendo-se desses para a construção de suas personagens nas obras literárias. Desse lapso de tempo, evidenciava-se no Brasil os estilos de época Romantismo, predominando até o meado do século XIX, e na segunda metade desse período emerge o Realismo, cujas características romperam com o estilo anterior, vindo a balançar as relações e construtos sociais que já estavam fundamentadas e cristalizadas, sobretudo no que tange à mulher e suas formas de apresentação na sociedade.

A fim de evidenciar essas relações sociais, os autores tanto no estilo romântico quanto no realista valem-se da linguagem para apresentar e conduzir essas relações, as quais encontram respaldos mediante o verossímil para a construção das personagens femininas. Com isso, percebe-se a intima relação entre linguística e literatura, cujo fio condutor está na linguagem, o que permite o diálogo com Lajolo (2011) ao ressaltar que a linguagem de que se ocupam determinadas áreas dentro dos estudos linguísticos se aproximam de alguns estudos literários, principalmente os inspirados na Estética da Recepção, na Desconstrução e no Marxismo de vertente inglesa, os quais costumam de forma frequente, a arquitetar a literatura como produto de determinadas práticas sociais de linguagem.

A partir do contexto apresentado, o presente artigo intenciona identificar os perfis femininos construídos como modelo no século XIX, cuja representação social da mulher encontrava-se em xeque nas obras literárias brasileiras desse período, sobretudo a partir da análise da personagem central Aurélia Camargo, na obra romântica *Senhora*, escrita e publicada em 1874, na forma de folhetim pelo autor Romântico José de Alencar, e, Capitu, do romance Realista "Dom Casmurro", de Machado de Assis, publicada pela primeira vez em 1899.

A fim de melhor compreender os contexto sociais cunhados nas obras do século XIX, mediante os estilos de época Romantismo e Realismo, os aspectos sociais evidenciados nesse interim podem ser percebidos a partir de um estudo das personagens Aurélia Camargo e Capitu mediante o aporte da Linguística, de modo a perceber os recursos utilizados pelo autor na construção das personagens, ampliando as possibilidades de inferência, reflexão e associação no texto literário e os limites que perpassam a dicotomia ficção e não ficção, porquanto, à medida que um texto é produzido, o seu produtor realiza uma leitura do mundo que o cerca, movido pela abordagem sensível da possível realidade construída, o que é possível mediante um trabalho linguístico.

Com a finalidade de apresentar esse contexto, são trazidos, *a priori*, alguns conceitos breves sobre Literatura e sua história até a sua chegada ao Brasil, o período do Romantismo e do Realismo, bem como dos aspectos relacionados à obra literária no sentido de apresentar a construção das personagens femininas dentro dos dois estilos de época. *A posteriori*, são evidenciados alguns elementos característicos do século XIX, enfocando a visão do papel do ser mulher retratada nas obras literárias desse período. E por fim, uma análise dos elementos característicos nas personagens Aurélia e Capitu, bem como o tratamento dado a cada uma delas nas respectivas obras.

Os procedimentos metodológicos adotados têm como fonte de dados, a revisão teórica e interpretativa dos referenciais bibliográficos que evidenciam análises de trechos das obras que destacam a concepção da função e do papel da mulher na sociedade brasileira no século XIX, sobretudo a Fluminense, abordando os seus principais paradigmas e os ideais de postura esperados de serem correspondidos por essa mulher no referido período e estilos literários, sob a ótica literária Alencariana e Machadiana.

2. Literatura e Linguística: diálogos possíveis

A história da Literatura no Brasil inicia-se por volta do ano de 1500, atrelada à descoberta do País, cujos primeiros registros literários constam dos trechos da famosa Carta de Pero Vaz de Caminha direcionada ao rei de Portugal, Dom João VI, narrando as características da nova terra descoberta, a saber, o perfil dos seus habitantes, o clima, os animais e as riquezas existentes e em potencial de desenvolvimento.

Em virtude de o Brasil ter se tornado colônia de Portugal, gradativamente foram sendo impostas todas as influências do país lusitano, que por sua vez, era influenciado pelas literaturas europeias, ocasionando, tanto na literatura que chegava quanto na que era produzida, bastante dependência dos estilos literários de Portugal. Nesse ínterim, o Brasil torna-se objeto de uma cultura imposta, passando por um longo processo de aculturação, cujos resquícios desse período ainda podem ser notados.

Tal situação começou a ser alterada, de acordo com Bosi (1994), quando por volta do ano de 1600 Portugal deu início a um processo de perda de sua autonomia no campo político, decaindo-se à categoria de nação periférica dentro do contexto dos demais países da Europa, o que

gerou como implicações sua literatura ter o enfoque em outras culturas.

Assim sendo, mediante tais acontecimentos, o Brasil passou a angariar certa autonomia no que concerne à aquisição cultural, com destaque para o campo literário. Sendo inclusive, a partir desse período, que o país passou a ter sua própria identidade no que diz respeito à cultura, à sociedade, bem como da sua organização política e social.

Nesse contexto de transformação social, a Literatura assume papel de suma importância à compreensão dos elementos que regem a sociedade, o que a coloca em um patamar de ser considerada como uma linguagem auto referencial, à medida que fala de si mesma; entretanto, volvida por um discurso não pragmático, isto é, não tem finalidade prática imediata.

A compreensão e interpretação de um determinado texto literário demanda uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos, dentre esses elementos contextuais, de total interdependência do arcabouço social, linguístico, político, dentre outros, tanto do produtor quanto do leitor do texto. O que permite inferir, que o leitor se envolve com um texto ou obra literária dentro de um contexto social e histórico que se relaciona com o ambiente de forma interativa, possibilitando assim a interpretação ou interpretações literárias, as quais estão imbuídas de ideologias e juízos de valores.

A questão de a interpretação literária encontrar-se fundamentada por ideologias, culminando ainda, na possibilidade do surgimento de outras interpretações, mediante variações de valores que permitem determinadas obras conservarem no decurso dos tempos, corrobora para a difícil tarefa de definir, no sentido de conceituação, o que pode ser considerado como Literatura.

De acordo com Terry Eagleton (2006), muitas têm sido as tentativas de definir literatura. Para o autor, se não há a possibilidade de observar a literatura como uma categoria "objetiva", descritiva, também não é possível proferir que a literatura é apenas aquilo que, por teimosia, carregada de juízos de valores, decide ser denominada de Literatura. Inclusive, os próprios juízos de valores detêm uma intima relação com as ideologias sociais, referindo-se, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas as suposições pelas quais determinados grupos sociais exercem e mantêm relações de poder sobre outros.

A Linguística, em virtude de constituir-se como uma área que se

interessa por aspectos concernentes ao âmbito linguístico, social, interativo dentre outros, auxilia-nos no entendimento e embasamento dos estudos literários, bem como na compreensão da obra, a qual se valem de elementos linguísticos e correntes da linguística, como por exemplo, a funcionalista. Consonante Martelotta (2008), não é uma tarefa fácil determinar as funções adotadas pela linguagem, já que a aplicação dessas acontece de forma distinta em diversas situações da vida social.

Martelotta (2008) apresenta que determinada teoria ou obra pode ser analisada a partir da proposta de Roman Jakobson, um dos discípulos de Ferdinand de Saussure. A teoria funcionalista cabe e bastante no campo da Literatura, à medida que Jakobson, como formalista, apresenta as tradicionais funções da linguagem: emotiva, referencial, conativa, fática, metalinguística e poética, ressaltando-se que, para a compreensão de cada uma das funções elencadas, é fundamental levar em consideração os elementos que constituem o ato de comunicação como o contexto que cerca o destinatário.

A partir desse viés, pode-se dialogar com Fiorin (2008) ao ressaltar que a literatura trata-se de um fato linguístico singular, ao passo que é mediante o campo da linguagem, a possibilidade de um trabalho com a língua, de modo a encontrar todas as suas potencialidades, que se condensam as maneiras de ver, pensar e sentir de uma dada formação social em uma determinada época. Em prol de tal intento, a Literatura é o compêndio de toda a produção do espírito humano ao longo da História.

O autor ainda ressalta que até por volta da década de 60 a relação entre a Linguística e a Literatura era bem modesta, pois de um lado tinha-se a análise do texto literário como o estudo da composição do plano do conteúdo em sua relação com uma realidade extralinguística, não sendo necessária a recorrência a nenhuma categoria linguística, o que, por conseguinte, não existia qualquer ligação entre esses dois campos do conhecimento, que por tradição dividem os estudos da linguagem; já do outro, na instituição de textos e na estilística, havia certo vínculo, porém pouco aperfeiçoado, entre as referidas áreas.

A mudança que acontece nos anos 60 transforma o panorama, sobretudo com a expansão do estruturalismo, fazendo com que a literatura pudesse encontrar apoio nas aquisições da linguística, intencionando elaborar uma teoria do texto literário. Assim, mudanças começaram a acontecer, tais como: o deslocamento do foco do autor –, antes era alvo de atenção à biografia –, as subjetividades, o contexto social, passando nesse

estágio, para o enfoque na obra ou texto literário.

Para Fiorin (2008), a Literatura exporta da Linguística conceitos que explicam como são estruturados os sistemas significantes, sejam eles quaisquer. Mais do que a Linguística, o que mantém relações com a Literatura é o sistema de signos e comunicação social, tal qual fora proposto por Saussure. Emergindo nesse período contextual da década de 60, duas vertentes dos estudos literários: a poética e a teoria da narrativa.

A primeira vertente é decorrente do programa dos formalistas russos, a qual encontrou em Jakobson seu grande formulador, enunciando assim, o princípio da função poética, que na concepção de Jakobson (1992, p. 130) "[...] projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação". Não obstante, a segunda realiza a sua investigação fundamentando-se na ideologia do sistema linguístico, a saber, sintagma e paradigma, os quais ocorrem mediante a diversidade das narrativas realizadas (FIORIN, 2008).

Percebe-se, nesse percurso, que a Literatura se valeu dos conceitos da Ciência da Linguagem para fundamentar a sua concepção enquanto campo teórico. Contudo, de acordo com Fiorin (2008), isso não se configura como o mais importante desse contexto, e sim o fato de que o campo literário só foi possível a partir da noção de arbitrariedade do signo, princípio fundamental da linguística, pois uma obra literária traz em seu bojo a criação, que pode ser ou não comprometida com a representação direta e imediata de uma dada realidade, sendo tal realidade o sentido, a percepção do autor, de uma classe social ou parte de uma determinada de classe. E, por ser criação, é linguagem e como tal, é conduzida por códigos, os quais são passíveis de serem visíveis mediante o estudo da obra literária.

3. A mulher na Literatura brasileira do século XIX: do idealismo romântico à desconstrução realista

O campo da Literatura ao longo do tempo e da história passou por fortes transformações, as quais refletiram direta ou indiretamente no universo feminino, sobretudo no sentido de construção de identidades sociais. Considerando que a identidade não se trata de algo pronto, mas um fenômeno em constante processo de construção, é fundamental não perder de vista o contexto social que a mulher ocupa na segunda metade do século XIX no Brasil.

O desenvolvimento do capitalismo, característico do século XIX, culminou no crescimento da população urbana, sobretudo associado ao fenômeno de êxodo rural, por conseguinte, a consolidação de ideologias burguesas, responsáveis, em sua grande maioria, pela disseminação de valores, tais como a organização familiar, incluindo-se os direitos e deveres de homens e mulheres nas principais cidades brasileiras, em especial, na cidade fluminense, capital do Império nesse período.

Mesmo com as transformações elencadas originando-se gradativamente, existia uma espécie de código de socialização para as mulheres, restringindo-as predominantemente ao núcleo familiar, atribuindo-lhes denominações como: mulheres de família, senhoras da alta sociedade, mulheres brancas, negras, pobres, escravas, prostitutas, dentre outras. Nesse período, em consonância com Campos (2010), reforçava-se o papel da mulher como aquela detentora, zeladora, tendo como principal função envolver-se nas tarefas relacionadas ao lar e à família. Assim, as mulheres burguesas eram criadas e educadas para o casamento, geralmente com herdeiros de famílias conceituadas, a fim de garantirem sua ascensão na burguesia e participação na sociedade.

Dentre os principais campos que funcionaram como importante meio para difundir valores incipientes e criar representações de indivíduos ideais, tendo como fundamento aspectos da cultura europeia, que influenciou de forma asseverada as ideologias brasileiras, ganhou destaque, segundo Ribeiro (2012), a Literatura, pois em termos comparativos, nos discursos e representações, as mulheres são apresentadas nas obras literárias de forma exaltada, idealizada, bem como consideradas necessárias para o complexo cenário social e nacional.

Com base nesse ideal, sobretudo para a mulher da alta sociedade, emerge um movimento literário amplo, de forma universal entre as nações, dotado de estilo e sucinto aos escritores da época sob a terminologia "Romantismo", *a priori*, na França e na Inglaterra, o qual compreende o período da segunda metade do século XVII até a primeira metade do século XIX (PROENÇA FILHO, 2012). O movimento consistia em uma transformação estética, opondo-se às tradições neoclássicas, estabelecendo uma criação diretamente inspiradas em ambientes e modelos medievais, narrativas de fatos heroicos de aventuras e amor. Opondo-se a todos os estilos anteriormente aceitos, o qual cultiva a poesia lírica, o drama e o romance, desenvolvendo personagens esféricas, cujo objeto em evidência embasa-se nas linhas psicológicas (CANDIDO, 2000).

Em consonância com Coutinho (2002), o Romantismo trata-se de um movimento completamente carregado de imaginação, subjetividade, poesia, aproximação da natureza, mistério, pessimismo, nostalgia, sonho, fé, individualismo, exageros pitorescos, surrealismos, divinização da mulher, distinguindo-se por traços formais estruturais. Assim, a autor romântico é impelido pela emoção e reflexão. Não se prende a regras estruturais de formatação, mas sim, prima pela inspiração individual, pela espontaneidade e pelo entusiasmo. Almeja buscar em suas criações uma interpretação para o mundo, mediante a criação de imaginários e esperando na realidade deles.

Assim sendo, de acordo com Proença Filho (2012), a mulher é apresentada no Romantismo como o elemento idealizado, dotado de pureza, convertida em anjo, em figura detentora de poder, inatingível, capaz de transformar a vida do próprio homem, entretanto não poderia fugir aos padrões socialmente construídos para ela. Logo, nas obras literárias essas deveriam ser representadas como tal.

Conforme assevera Coutinho (2012), as novas tendências que emergiram no meio do século XVIII –, em oposição aos ideais neoclássicos e consagrando o Romantismo –, refletem um estado de inconformidade às ideologias propagadas pelo intelectualismo, o absolutismo, o convencionalismo clássico, o esgotamento das formas e temas então dominantes. Assim, a imaginação criadora, o sentimento, a emoção e a sensibilidade, foram conquistando gradativamente o lugar ocupado antes pela razão, em virtude da noção de natureza e suas consequências, a saber, bondade natural, a pureza da vida em natureza, a superioridade da inspiração natural, primitiva, popular, tem a capacidade de atrair cada vez o interesse e o pensamento dos seres humanos (COUTINHO, 2002).

A relação estabelecida entre a Literatura e as demais áreas do conhecimento humano tem facilitado na compreensão do homem, no sentido de esclarecer o papel exercido pela mulher no sistema social, dentro do processo de interação em que essas se encontram inseridas. Nesse sentido, a mulher enquanto gênero que se diferencia do homem, ao longo de sua história vem ganhando destaques na literatura, em virtude de transitar pelos textos literários como signo de um determinado contexto histórico-social, em um processo de constituição de sua identidade dentro e fora da matéria literária (REDSON, 2010).

Rompendo com os ideais abrandados pelo Romantismo, o Realismo emerge na segunda metade do século XIX, revolvendo a sociedade

brasileira, inaugurando, assim, uma nova corrente teórico-filosófica da Literatura Brasileira, o que de acordo com Proença Filho (2012), nenhuma atitude de uma personagem realista é gratuita, pois estas apresentam tanto defeitos quanto qualidades.

A preocupação do estilo realista dá-se com a observação e a análise da realidade e de forma profunda, a fim de evitar uma visão superficial/grosseira, focando nos valores morais e estéticos desse real. Para Proença Filho (2012), a preocupação com a verdade não somente se dá no aspecto verossímil, por um rigor científico, mas intenciona-se a máxima aproximação com a realidade e a verdade que a circunda, na busca pela exatidão.

Nesse intento, a realidade idealizada ultrapassa a racionalidade ou imaginação mediante sentimentos, consagrando-se como uma realidade materializada na verdade. Nota-se uma rigorosidade lógica entre as causas biológicas e sociais, que consonante Proença Filho (2012) determina e justifica certos comportamentos das personagens, havendo, assim, uma lógica científica aceitável ao seu comportamento, o que pode ser verificado mediante as atitudes de algumas personagens que compõem as narrativas realistas.

Assim sendo, nas narrativas realistas há a preferência por temas relacionados às patologias sociais, a saber, miséria, adultério, criminalidade, desequilíbrio psíquico, problemas ligados à sexualidade, dentre outros, na intencionalidade mais determinista, de reforma da sociedade (PROENÇA FILHO, 2012). Assim, os valores de bondade, construídos como características dos seres humanos caem por terra, dando vazão, agora, a seres humanos problemáticos, sobretudo as mulheres que de idealizadas passam a ser extremamente ressaltadas, apresentando-se nas obras literárias realistas com lados obscuros, sombrios, agindo de forma a manipular, traidoras, adúlteras, dentre outros aspectos.

Mediante o que fora exposto como característica e aspectos dos dois estilos de épocas, os quais cada um apresentava um formato de perfil social da mulher, verificar-se-á nas próximas seções como essas identidades femininas foram sendo construídas totalmente mergulhadas no contexto social da época na qual as obras foram escritas, a partir de duas personagens centrais da Literatura Brasileira, uma referente ao Romantismo e a outra ao Realismo, a saber, Aurélia Camargo, da obra *Senhora*, do autor José de Alencar; e, Capitu, da obra *Dom Casmurro*, do autor Machado de Assis.

4. "Senhora" e a construção da personagem Aurélia Camargo

A obra "Senhora" foi escrita e publicada em 1874, sob o formato de folhetim, pelo autor José de Alencar. Nesta, são contempladas temáticas como o casamento, ao ser representado como forma de ascensão social, iniciando-se uma discussão acerca de valores e comportamentos da sociedade Fluminense referentes à segunda metade do século XIX.

Ainda que a narrativa se desenvolva dentro dos moldes dos romances, no qual o amor é visto como o único meio de redenção de todos os males, "Senhora"apresenta alguns elementos inovadores, que prenunciam a grande renovação que posteriormente viria no Realismo, a saber, a forte crítica à vaidade de comportamentos, à fragilidade dos valores burgueses resultantes do capitalismo brasileiro emergentes nesse período, bem como o grau de introspecção psicológica.

O livro pertence à primeira fase do Romantismo, cuja criação das personagens femininas por parte do autor José de Alencar volvia-se à idealização da mulher e o desfecho romântico para as personagens representa essa grande marca do estilo Romântico, a saber, casamento de conveniência, idealização feminina, dentre outras (PROENÇA FILHO, 2012).

A narrativa gira em torno de Aurélia Camargo, moça órfã e pobre, de um caráter exemplar, uma estrela na sociedade fluminense do século XIX. Contudo, assim como uma estrela, Aurélia emerge nessa sociedade aristocrata sem muito conhecimento acerca de seu passado. Embora jovem, ela já traz uma decepção amorosa, algo que nem todo o dinheiro que vem a possuir pode trazer-lhe paz.

"Senhora" é um romance urbano, uma obra-prima da literatura nacional. A linguagem refinada reflete os usos e costumes da sociedade carioca burguesa no período em que o Brasil ainda era colônia de Portugal. Assim, Aurélia é apresentada na obra como uma estrela, inalcançável, explicitada mediante adjetivos que lhe foram conferidos: linda, de personalidade forte, cabelos castanhos, delicada, detentora de olhos grandes e rasgados, toca piano, canta e aprendeu a arte da retórica, faz sucesso nos saraus, nos salões de baile, nas festas sociais, dentre outros.

Aurélia Camargo é filha de Emília, uma costureira, é órfã de pai e tem um tutor, seu tio Lemos, que cuida dos seus negócios e a ajuda a desenvolver suas aptidões. A moça é muito cortejada, casar era o único caminho para as mulheres naquele tempo, haja vista de a obra se passar no

contexto do Brasil imperial, em uma sociedade altamente machista; caso contrário, as mulheres deveriam tornar-se freiras. Aurélia tem muitos ricos admiradores, o que poderia ser motivo de adulação. Não obstante, a personagem tem plena consciência, não se considerando uma mercadoria, ressaltando extrema indignação por ter que viver tal situação.

É então, que por meio do dinheiro, Aurélia busca conseguir seu maior desejo: Fernando Seixas, jovem tomado por futilidades que a havia cortejado e depois dispensado sem prestar-lhe explicações, ele a amava, mas que foi se deixando envolver pelas aparências da vida social, gastando além do que tinha e acabando por arruinar a própria família: a mãe viúva e a irmã solteira. Por isso, Seixas troca Aurélia por outra moça, Adelaide, a quem não amava, mas que possuía um dote mais valioso.

Com o ocorrido, Aurélia começa a adquirir um sentimento de desprezo por todos os homens, o que apenas é alterado com a morte do seu avô, que lhe deixa uma grande herança, tornando-a a mulher mais cortejada de toda a cidade do Rio de Janeiro. Movida pelo despeito e desejando vingar-se, resolve comprar seu ex-noivo, a partir de um plano junto com o seu tutor, seu tio Lemos, o qual propõe a Fernando, mediante negociações secretas, o casamento com uma jovem muito rica, oferecendo-lhe um dote de cem contos de réis. Entretanto, na negociação foi exigida uma condição para Seixas: a assinatura de um contrato aceitando conhecer a noiva apenas no dia do casamento. Aurélia tinha como intenção, confessar o seu amor caso Seixas viesse a mostrar dignidade, recusando a proposta indecente, o que ele não faz, aceitando todas as condições contratuais.

Após a cerimônia de casamento, na noite de núpcias, Seixas descobre que a moça com quem casara é Aurélia, fica surpreso e feliz. Aurélia, entretanto, humilha-o, chamando-o de "oportunista" e "vendido", afirmando tê-lo comprado, como se faz há um objeto e que, a partir daquele dia, nada mais teriam do que um casamento de conveniência.

A partir desse momento, Seixas sente-se ofendido, resolve recuperar sua dignidade e libertar-se de sua condição de escravo, comprado por cem contos de réis, a partir da percepção de que a sua ganância trouxera consequências drásticas. Decide-se, então, redimir-se em busca de sua honra como homem, trabalhando com afinco, com a intenção de devolver o dote de Aurélia. Assim, durante um período de onze meses ambos convivem como estranhos na mesma casa, afligindo-se mediante provocações irônicas, contudo perante a sociedade, representavam um casal feliz.

Durante esse período, Seixas consegue o dinheiro referente ao dote, devolve-o a Aurélia e recupera a sua dignidade. A sua atitude é valorizada por Aurélia, ao passo que o impedimento vergonhoso que os separava não mais existia, e, ao invés de separar-se como estava em seus planos, sente-se livre para confessar o seu amor por Seixas, que culmina ao final do romance, na reconciliação.

5. "Dom Casmurro" e a construção da personagem Capitu

"Dom Casmurro" é um romance de um suposto triângulo amoroso, envolvendo Bentinho, Capitu e Escobar. A obra é narrada por Bento Santiago, o próprio Bentinho, no entanto, já um senhor em idade avançada, que relembra a história da sua infância em Matacavalos, bairro localizado na cidade do Rio de Janeiro, onde conhece Capitu, sua vizinha, e grande amor da sua vida.

Os dois protagonistas apaixonam-se ainda na adolescência, prometendo se casarem quando chegassem à maioridade e quando a mãe de Bentinho, D. Glória, desistisse de enviá-lo para o seminário, a fim de que se tornasse padre, em cumprimento a promessa realizada após o nascimento dele.

O desenrolar da história nos mostra que, em consonância com a vontade da mãe, Bentinho vai para o seminário, e permanece nele não por muito tempo. Lá conhece Escobar, que se torna seu melhor amigo. Posteriormente, Bentinho precisa retornar a sua cidade natal, ao tomar ciência de que sua mãe estaria bastante doente. Nesse retorno, reencontra Capitu. E o tempo em que estiveram longe um do outro não conseguiu apagar o quanto ele ainda era apaixonado por ela. Nesse ínterim, Escobar também vai à casa de Bentinho para prestar suas condolências ao amigo.

A narrativa Machadiana continua elencando o namoro às escondidas de Bentinho e Capitu, quando Sancha, melhor amiga de Capitu, e Escobar se casam. Com a ajuda de José Dias, o Agregado, D. Glória começa a ver em Capitu a moça ideal para enlace matrimonial com seu filho Bentinho, dando aprovação para encerrar os seus estudos no seminário, ingressar na faculdade de Direito, retornar formado, e, enfim, casar-se com Capitu.

Sancha e Escobar têm uma filha a quem, em homenagem à Capitu, batizam com o mesmo nome. Bentinho e Capitu, após alguns anos de casados, conseguem realizar o sonho de serem pais. Nasce um menino

que em homenagem a Escobar, recebe o nome de Ezequiel, primeiro nome daquele.

Ao longo da narrativa as personagens vão ganhando novas performances e atitudes, como se Machado quisesse dissecá-las, o que não acontece de forma diferente com Bentinho, que passa a assumir uma postura cada vez mais ciumenta com Capitu. Ademais, começa a enxergar em seu filho Ezequiel, semelhanças com Escobar, algo que se agrava após a morte desse, sobretudo quando, no velório, Capitu começa a desenvolver características de extrema dor e pesar, o que na narrativa de Bentinho, nem Sacha, a esposa do defunto, encontrava-se movida por tal sentimento.

A partir de então Bentinho começa a desferir ameaças a Capitu, acusando-a de traição. Ambos se separam, mas mantém um casamento socialmente de fachada, na qual Capitu passa a viver na Europa juntamente com Ezequiel, porém, para a sociedade, continuou a ser a esposa de Bentinho até o momento de sua morte.

Após a morte de Capitu, Ezequiel retorna ao Brasil e depois de longa conversa com Bentinho vai estudar na Sibéria, onde é acometido por uma febre Tifoide que o leva a falecer. Bentinho de doce e gentil torna-se um homem totalmente amargurado, terminando a narrativa sozinho, e com um constante mau humor, o que lhe rende o apelido de "Dom Casmurro".

A narrativa proposta pelo autor Machado de Assis nessa obra dialoga com a proposta da escola literária realista, a qual traz como características os elementos concernentes ao estilo de época que emerge na segunda metade do século XIX, revolvendo a sociedade brasileira no ínterim em que a obra foi escrita, inaugurando, assim, uma nova corrente teórico-filosófica na Literatura Brasileira que rompe com os ideais abrandados pelo Romantismo.

Nessa perspectiva, Proença Filho (2012) nos diz que nenhuma atitude de um personagem realista é gratuita, pois esses apresentam tanto defeitos quanto qualidades. Tem-se, assim, um triângulo amoroso formado pelos personagens Bentinho, Capitu e Escobar. Um triângulo que se difere, e muito, do apresentado até então no Romantismo, quando aparece o mocinho, a mocinha e um vilão; sendo esse último a representação de uma ameaça ao amor. Além disso, o elemento antirromântico apresenta-se também no combate à figura feminina como ideal.

Proença Filho (2012) ressalta que a preocupação realista era com a observação e a análise da realidade. Uma análise profunda dessa para evitar uma visão superficial/grosseira, focando nos valores morais e estéticos desse real. Nesse sentido, destaca-se a crítica que o narrador machadiano tece a estruturas sociais como o casamento, quando muitos naquela época ascendiam socialmente por intermédio dele, bem como no quão possível de falência essa estrutura pode ter, por sofrer com o adultério, os interesses econômicos, a ambição desmedida, a dissimulação, a vaidade, dentre outros.

Mesmo sendo a marca do Realismo mostrar uma "[...] rigorosa lógica entre as causas que determinam o comportamento dos protagonistas" (PROENÇA FILHO, 2012, p. 210), vemos, não por acaso, que o romance é escrito em primeira pessoa, e, por isso, abarca uma visão ambígua, uma narrativa parcial, sobre os acontecimentos. É Bentinho quem conta a história, e é o olhar dele que prevalece, direcionando o leitor.

Pela ironia Machadiana, Dom Casmurro revoluciona o amor-romântico, deixando para os leitores um dos grandes enigmas da história da literatura, sobre a suspeita do possível adultério de Capitu. Essa suposição é um dos elementos que sustenta o enredo do romance, construindo toda a narrativa em torno da grande questão: de fato houve ou não uma traição por parte de Capitu? Há provas ou devaneios? Até porque a ironia o ajuda a esconder as reais intenções das personagens.

A obra trata-se de uma história envolvente, circundada por elementos ricos em todos os detalhes, ao mesmo tempo em que gera também várias inquietudes, as quais perpassam décadas. De acordo com Proença Filho (2012), a preocupação com a verdade não somente no aspecto verossímil, por um rigor científico, intenciona a máxima aproximação com a realidade e a verdade que a circunda, na busca pela exatidão.

Nesse intento, a realidade idealizada ultrapassa a racionalidade ou imaginação por meio de sentimentos; é sim uma realidade materializada na verdade. Nota-se uma rigorosidade lógica entre as causas biológicas e sociais, que consonante Proença Filho (2012) determina e justifica certos comportamentos dos protagonistas, havendo, assim, uma lógica científica aceitável ao seu comportamento, o que pode ser verificado mediante as atitudes de alguns personagens que compõem a narrativa, como o agregado, Capitu, Escobar e o próprio Bentinho.

Interessante notar que apesar de parecer, esse não é o ponto principal que" Dom Casmurro" quer que alcancemos –, a análise se, de fato,

Capitu traiu ou não Bentinho –, já que a história de uma suposta traição é somente a forma com que a obra se articula para discorrer acerca de outras questões muito mais importantes. Ou como diria Proença Filho: "Busca do perene humano no drama da existência" (2012, p. 210).

6. Conclusão

O século XIX circundou-se de elementos sociais que foram representados dentro da realidade da literatura romântica e realista, sobretudo no que tange aos papéis socialmente desempenhados pelas mulheres nas narrativas dos dois estilos literários. Tal construção é fruto da realidade observada e sofrida por modificações sociais, à medida que o verossímil consistiu em elemento fundamental para expor e ocultar as intempéries sociais desse período.

Ao realizar a análise das personagens no sentido de identificar seus processos de construção de identidades, percebeu-se que Aurélia Camargo, personagem da obra "Senhora", do autor José de Alencar, ao comprar seu marido, Fernando Seixas, adota um comportamento antirromântico para a Literatura da época, fugindo às normas do estilo literário. Assim, a fim de que a estética romântica pudesse exercer o seu papel, Aurélia precisava deixar de lado o seu papel de condutora da relação, necessitando-se, por tanto, ser submissa ao marido e conduzida por este, o que ocorre ao final do romance, quando Seixas paga pelo seu resgate, devolvendo à Aurélia o valor de sua compra. Como finalmente eles acertaram as contas, a personagem Aurélia pôde ter seu final feliz, justificado pelo amor que sentia por Fernando Seixas. Nessa nova configuração, a personagem submete-se ao amor romântico pelo qual deixa ser conduzida.

No romance "Dom Casmurro", do autor Machado de Assis, a personagem Capitu desejava abandonar sua origem humilde e inserir-se na alta sociedade. Assim, sua ambição uniu-se ao seu sentimento de amor por Bentinho, pois o rapaz pertencia a uma família da alta sociedade fluminense. No século XIX, as mulheres casavam-se muito cedo e tinham muitos filhos, pois a família representava uma instituição na qual a mulher destacava-se pelas suas atribuições e responsabilidades domésticas, sempre submissas ao poder masculino.

Capitu é uma personagem que rompe com o padrão de mulher do século XIX pelas suas atitudes inovadoras. Entretanto, a moça com ideias

próprios é vencida pelo patriarcalismo representado pelo seu marido, sendo reprimida e submetida ao exílio até o restante dos seus dias.

As identidades de Capitu como filha, namorada e esposa a revela uma personagem que está à frente do seu tempo, pois suas atitudes não condizem com o modelo de mulher idealizado no século XIX, pois a personagem não está inserida no ideário romântico, mas sim em uma estética realista que busca mostrar que o amor não é capaz de causar redenções. Tal constatação pode ser comprovada mediante o fato de que os ciúmes de Bentinho não permitiram que a convivência ocorresse, sendo o casamento movido por aparências, cuja decisão de viajar para a Europa, na realidade, foi o motivo para ambos não ficarem juntos.

Nessa perspectiva, o papel da Linguística utilizada pelos autores românticos e realistas, sobretudo, no caso Machado de Assis, mediante uma ironia refinada de como são construídas essas relações, de modo a evidenciar que o espaço social corrobora para os destinos, sobretudo, os femininos, pois Capitu, oriunda de classe inferior, não pôde ficar com Bentinho, o qual pertencia a uma classe financeiramente abastada.

Nessa perspectiva, na obra realista, fica evidente que a distância permeia os destinos, contrariando as estruturas românticas, pois o casamento anteriormente instituído não é elemento garantidor para a permanência das personagens ao final da obra. O que não acontece com Aurélia, já que a redenção de Seixas contribuiu para que a história tivesse o típico final feliz do estilo de época Romantismo.

Os romances “Senhora” e “Dom Casmurro” incidem em obras literárias que materializam a teoria na prática literária e vice-versa, pois situa a Literatura como reflexo das preocupações contextuais dos períodos elencados nas obras. Dessa forma, tanto José de Alencar quanto Machado de Assis em suas obras, debruçaram-se sobre a sociedade, expondo os problemas que envolvem a convivência humana nas mais diversas relações sociais.

Destarte, pode-se considerar, mediante o estudo realizado, que a visão social incutiu reflexos e influências nas posturas femininas acerca das questões pertinentes a diversos aspectos da sua vida e, por conseguinte, na construção dessa mulher sob a ótica literária Alencariana e Machadiana, que ressalta a presença feminina buscando por seus direitos, realizando renúncias, estabelecendo a liberdade tão sonhada, construindo-se psicologicamente, dentre outras questões.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, J. M. de. *Senhora*. 34 ed. São Paulo: Ática, 2006.

ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Sol, 2006.

AMODEO, Maria Tereza; PEREIRA; Vera Wannmacher (2010). *Linguística e Teoria da Literatura*: uma interface possível. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/8115/5804.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAMPOS, Yáscara Sibelly de Souza. *Gênero e Educação no século XIX*: o ofício da mulher em foco nas fontes históricas. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/imburana/article/viewFile/861/795. Acesso em: set. 2019.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*: era romântica. 6. ed., v. 3. São Paulo: Global, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho. *Gêneros na linguística e na literatura*: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil / Angela Paiva Dionisio; Larissa de Pinho Cavalcanti [orgs.]. Recife: Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*: uma introdução. Trad. de Waltensir Outra; [revisão da tradução João Azenha Jr]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e interdisciplinaridade*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003. Acesso em: out. 2019.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. de J. Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.

LAJOLO, Marisa. *Literatura, Linguística e Linguagem*: uma questão de diferença. 2011. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/abralin/article/viewFile/32150/20444. Acesso em: Acesso em: out. 2019.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na Literatura*. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

REDSON, José Carlos. *As curvas românticas de Alencar e Machado*: entre as mulheres de papel e as veredas da identidade feminina. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/ppgl-dissertacoes-defendidas-2010/arquivos/0720dissertacao_carlos_redson.pdf. Acesso em: out. 2019.

SILVA, Maurício. *Entre a Linguística e a Literatura*: Percursos Interdisciplinares. 2015. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/lingua-literatura-ensino/0005.pdf. Acesso em: out. 2019.

ZYNGIER, Sonia; VIANA, Vander; MENEZES, Danielle (2007). *A interface entre linguística aplicada e literatura*: abordagens empíricas no contexto escolar. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/0X2007/textos/cl23052007sovan.pdf. Acesso em: out. 2019.

DE ALUNO PARA ALUNO: QUESTÕES NOTACIONAIS DA LÍNGUA

Eduarda Vitória F. da Silva (IFPA)
vitoria.pupila.21@gmail.com
Isaquia dos Santos Barros Franco (IFPA)
isaquiasbf@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa em andamento, no qual almejamos compreender as dificuldades apresentadas por alunos do 3º ano do Ensino Médio em torno de palavras e expressões, cujas grafias provocam dúvidas, propondo aulas sobre o assunto ministradas por uma aluna, também de 3° ano, com uma linguagem que possa ser mais compreensiva para eles. Para tanto, optamos por uma metodologia de aspectos quantitativos, pois será preciso diagnosticar, mensurando os erros dos alunos e, também qualitativos, em que será feita a análise desses erros, desenvolvendo propostas de intervenção. Como resultados, esperamos poder contribuir para a melhoria do ensino de ortografia da língua portuguesa no que se refere a questões notacionais, auxiliando alunos do 3º ano do Ensino Médio a sanarem suas dificuldades.

Palavras-chave
Aluno. Língua portuguesa. Questões notacionais.

ABSTRACT

This paper aims to present a research project in progress in which we aim to understand the difficulties presented by students of the 3rd year of high school around words and expressions whose spellings cause doubts, proposing classes on the subject taught by a student, also 3rd grade, with language that might be more understanding to them. Therefore, we opted for a methodology of quantitative aspects, because it will be necessary to diagnose, measuring the students' errors and also qualitative, in which will be made the analysis of these errors, developing intervention proposals. As a result, we hope to be able to contribute to the improvement of Portuguese language spelling teaching in relation to notational issues, helping third graders to solve their difficulties.

Keywords:
Student. Notational issues. Portuguese language.

1. Introdução

Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume dedicado à língua portuguesa, "aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os

aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos." (BRASIL, MEC, p. 66). Enquanto estes dizem respeito aos diferentes usos da linguagem escrita, aqueles referem-se ao uso de determinadas palavras e expressões que frequentemente causam muitas dúvidas.

Os problemas notacionais da língua envolvem principalmente palavras e expressões homófonas – palavras iguais na pronúncia, mas que possuem significado e ortografia diferentes, suscitando erros ortográficos e semânticos. Em relação à modalidade oral esse tipo de problema é menos perceptível, uma vez que a pronuncia, na maioria das vezes, é a mesma. No entanto, na modalidade escrita isso já causa uma grande confusão, pois além dos desvios na grafia, provocam problemas relacionados à semântica, ou seja, ao significado das palavras, frases e textos. Sabe-se, no entanto, que conhecer bem a escrita das palavras influencia positivamente na elaboração do discurso.

Ademais, esse domínio pode evitar uma série de preconceitos, ora da sociedade, que julga os falantes pela propriedade que eles têm sobre a variação culta, mesmo ela sendo apenas uma possibilidade de um universo tão extenso como é a língua portuguesa, ora do próprio sistema de ensino que cobra dos alunos a apropriação efetiva de uma escrita convencional e que, de algum modo, também discrimina e/ou penaliza aqueles que não apresentam domínio sobre essa ortografia (MORAIS, 2003). Desse modo, ao não utilizarem, os usuários acabam por sofrer esses preconceitos na sociedade e também no ambiente escolar pela falta de uma comunicação próxima ao domínio culto da língua.

Conforme Bagno (2007, p. 52), o que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. Portanto, é preciso a compreensão desta variação pelos alunos, para que os mesmos possam perceber a diferença entre a sua fala e a sua escrita. A compreensão desta diferença é necessária para que os alunos identifiquem as diferenças entre uma e outra, porque a Gramática Normativa padroniza a língua escrita, indicando, através de regras, o escrever corretamente. Sobre a Gramática Normativa e seu uso, Bechara (2007), define como:

> Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se

> deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos. (BECHARA, 2007, p. 34)

E é desta Gramática que os alunos têm se distanciado, como escrever corretamente, apesar das diferentes maneiras que falamos. Em casos, por exemplo, de produção de textos formais, como a redação no ENEM ou vestibulares, percebe-se o uso de "mas" e "mais" inadequado, assim como ocorre com a utilização dos "porquês", da acentuação e da utilização dos pronomes "este" e "esse". Diante disso e, percebendo que o problema tem sido cada vez mais constante entre alunos do 3º do ensino médio, exatamente quando da preparação para os referidos exames, é que surgiram algumas questões que são recorrentes neste trabalho: quais as principais dificuldades apresentada pelos alunos em relação a questões notacionais da língua portuguesa? Que critérios podem ser utilizados para identificá-los? Que intervenções podem ser realizadas para com que os alunos minimizem ou superem esses problemas?

Mediante essas questões, almejamos compreender as dificuldades apresentadas por alunos do 3º ano do ensino médio em torno de palavras e expressões cujas grafias provocam dúvidas, propondo aulas sobre o assunto ministradas por uma aluna de 3°ano com uma linguagem que possa ser mais compreensiva param eles. Assim, o presente estudo justifica-se pela necessidade de buscar melhorar a escrita dos alunos concluintes do ensino médio, os quais irão enfrentar o ENEM 2019 e, além disso, proporcionar a aluna que está à frente deste projeto a experiência de ministrar aulas, tendo em vista que a mesma quer trabalhar profissionalmente em salas de aula e até mesmo para incentivá-la a seguir na carreira da "profissão que gera todas as profissões".

Face ao exposto, no presente projeto de extensão opta-se por uma metodologia de aspectos quantitativos, pois será preciso diagnosticar, mensurando os erros dos alunos e, também qualitativos, em que será feita a análise desses erros, desenvolvendo propostas de intervenção. Reitera-se que a escolha por turmas de 3º ano do ensino médio deu-se por se tratar de um estágio da educação em que se espera dos alunos um desenvolvimento da escrita mais profícuo e que não houvesse mais tanta incidência de erros relacionados a dúvidas linguísticas. Daí, a colaboração da aplicação do questionário inicial, será uma parte importante para a metodologia, pois é o que corrobora no atestar as dificuldades que os alunos de Ensino Médio têm com a *Gramática normativa da língua portuguesa*.

2. Metodologia

De acordo com Oliveira (2008, p. 43) metodologia de pesquisa é "um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para analisar e conhecer a realidade e produzir conhecimento". Neste sentido, caracteriza-se a pesquisa, levando em conta os procedimentos técnicos, como uma pesquisa-ação. Essa técnica é caracterizada da seguinte forma:

> A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Entende-se que essa modalidade de pesquisa é mais adequada pelas novas propostas da educação, muito atreladas à reflexão do ensino e à interação entre os partícipes. Isto é, devido à atual configuração da escola, o ambiente da sala de aula com formas de participação e cooperação que caracterizam a relação aluno-professor-aluno bem como as inter-relações entre os colegas de classe, as técnicas de ensino mais criativas e a flexibilização de métodos de ensino que buscam uma maior interação em prol de soluções individuais e/oucoletivas.

Dessa forma, nosso trabalho com uma proposta para minimização ou superação de questões notacionais da língua é perfeitamente desenvolvido utilizando a pesquisa-ação, pois ela "promove a participação dos usuários na busca de soluções aos seus problemas" como nos elucida Thiollent (2011, p. 20). É justamente a orientação que buscamos para o ensino – que nossos alunos sejam sujeitos ativos na busca do conhecimento.

Egg (1990 *apud* BALDISSERA, 2001, p. 7-8) aponta ser importante conceituar três itens para caracterizar melhor esse tipo de pesquisa:

Pesquisa ou investigação: é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática;

Ação: significa ou indica que a forma de realizar o estudo já é um modo de intervenção e que o propósito da pesquisa está orientado para a ação, sendo esta por sua vez fonte de conhecimento;

Participação: é uma atividade em cujo processo estão envolvidos os pesquisadores como os destinatários do projeto, que não são considerados objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos que contribuem no conhe-

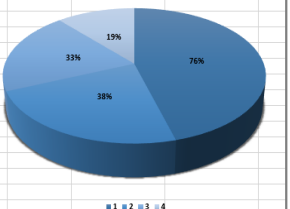
cer e no transformar a realidade em que estão inseridos.

Definidos esses três pontos e relacionando-os com a nossa proposta de trabalho com a ortografia, temos uma pesquisa/investigação que procede a verificar os problemas que alunos do 3º ano têm com a escrita de algumas palavras e expressõesem que buscamos a minimização ou superação dessas dificuldades. Para tanto, será necessária uma ação, que é exatamente nossa intervenção, desenvolvida de forma participativa e interativa entre os envolvidos no processo.

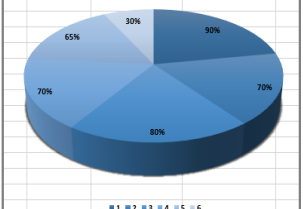
3. Resultados

Após efetuada a aula, aplicamos o formulário final para identificar se houve um melhor entendimento dos alunos em relação aos assuntos propostos em sala. Segue abaixo tabelas e gráficos mostrando os resultados encontrados, tanto no formulário de diagnóstico (questionário 1) quanto no final (questionário 2):

Qustionário 1		
Número de alunos		
21		
	Númedo de acertos	Total de acertos (%)
Questão 1	16	76%
Questão 2	8	38%
Questão 3	7	33%
Questão 4	4	19%



Questionário 2		
Número de alunos		
10		
	Número de acertos	Total de acertos (%)
Questão 1	9	90%
Questão 2	7	70%
Questão 3	8	80%
Questão 4	7	70%
Questão 5	6,5	65%
Questão 6	3	30%



Deve-se levar em consideração o fato de que nem todos nos alunos que responderam o questionário de diagnóstico compareceram na aula (efetuada no dia 26/10/2019 – sábado), podendo ter como justificativa o fato de haver aulões preparatórios para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na mesma data e horário.

4. Conclusão

Durante toda a pesquisa, pode-se perceber o quanto os alunos têm dúvidas quanto as questões notacionais da língua. Isso porque apesar dos esforços dos professores de Língua Portuguesa, osalunos têm se distanciado do que deveria ser a realidade da Gramática Normativa e seu uso correto.Contudo, ao exercer todas as etapas propostas pela metodologia do projeto, pudemos notar que boa parte dos alunos que compareceram a aula tiveram quase que total compreensão dos assuntos propostos, discutidos e ensinados em sala de aula.

Além disso, houve uma resposta totalmente satisfatória e positiva em relação a profissão que a aluna, que ministrou a aula, deseja exercer, tento confirmação sobre seu futuro acadêmico e a confirmação da paixão pela sala de aula. Ademais houve, também, uma resposta positiva dos alunos em relação em relação a proposta de ser uma jovem da mesma idade ensinando-os. Daí, se pode perceber a importância do projeto desenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, C. *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília. DF: MEC/SEB, 2001.

MORAES. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: ____. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

"DECIFRA-ME OU TE DEVORO": DESVELANDO AS IMAGENS/DIZERES NO FILME "INCÊNDIOS"

Mahalla Stephany Feitosa Aguiar (UEMASUL)
mahallastephany@hotmail.com
Antonio Ismael Lopes de Sousa (UEMASUL)
antonio.ismael@ufma.br
Gilberto Freire de Santana (UEMASUL)
gilbertofreiredesantana@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho analisa o filme "Incêndios", dirigido por Denis Villeneuve, precisamente no que diz respeito às imagens que suscitam um exame mais minucioso para melhor compreensão, em cujas cenas há economia de diálogos falados, estalinguagem cinematográfica possibilita, ao espectador, identificar dizeres imagéticos, uma vez que,no filme, tudo possibilita uma leitura com o fim último de transmitir mensagens, persuadir, entreter. A análise teve fundamentação em teóricos como: Jullier & Marie (2007), apresentando ferramentas para a análise fílmica; Deleuze (2009), que trata sobre a imagem; Aumont (2009) refletindo sobre por que se olha uma imagem e que relação constitui com o espectador; Martin (2007), sobre a linguagem cinematográfica, especialmente no que se refere ao ponto de vista, ângulos e enquadramentos, Vanoye e Goliot-Lété (2012), sobre características gerais da análise fílmica, Gerbase (2003), Joly (2009), Aumont (2009), entre outros, com o intuito de desvendar as mensagens não ditas por palavras, mas por recursos imagéticos presentes no filme. Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada, obedecendo aos princípios gerais da teoria de base, uma análise detalhada das cenas que não apresentavam diálogos falados, objetivando sua leitura/interpretação em determinados contextos do filme.

Palavras-chave:
Filme. Incêndios. Linguagem cinematográfica. Análise de imagens.

ABSTRACT

The present work analyzes the movie "Incendies" by Denis Villeneuve, precisely with regard to the images that require a closer examination for a better understanding, in whose scenes there is an economy of spoken dialogues, this cinematographic language enables the viewer to identify imagetic sayings, since in the movie, everything enables a reading with the ultimate purpose of conveying messages, persuading, entertaining. The analysis was based on theorists such as: Jullier & Marie (2007), presenting tools for film analysis; Deleuze (2009), which deals with the image; Aumont (2009) reflecting on why an image is looked at and what relationship constitutes with the viewer; Martin (2007), about film language, especially with regard to the point of view, angles and framings, Vanoye and Goliot-Lété (2012), on general characteristics of film analysis, Gerbase (2003), Joly (2009), Aumont (2009), among others, in order to unveil messages not spoken by words, but by imagery resources present in the film. For the development of the work, it was carried out, obeying the general principles of the basic theory, a

detailed analysis of the scenes that did not present spoken dialogues, aiming its reading / interpretation in certain contexts of the film.

Keywords:
Imageanalysis. Fires. Movie. Cinematic language.

1. Introdução

Para Édipo conseguir se tornar rei teve de decifrar o segredo há muito guardado pela esfinge, pois caso o indivíduo não conseguisse, teria a morte como punição. Édipo sabiamente decodificou o enigma. Semelhantemente, no cinema as imagens fílmicas também possuem sempre um porquê de estarem em determinada cena. Às vezes as perguntas são dirimidas rapidamente, no entanto, há ainda outras que se tornam difíceis de serem apreendidas rapidamente, de forma que o espectador é incitado a tentar entender os "segredos" dessas imagens.

Vanoye e Goliot-Lété (2012, p. 14) lembram que analisar um filme ou um trecho do mesmo significa examiná-lo os seus complexos componentes e "despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebe normalmente a 'olho nu', uma vez que o filme é tomado pela totalidade". Sendo assim, a análise requer um afastamento do filme para que a análise seja estabelecida.

Considera-se que o cinema, nesse sentido, possui uma linguagem diferente da linguagem escrita, pois tem como base a imagem, elemento característico e mais importante do fazer cinematográfico. Esse visual tem objetivos amplos, quer seja produzir entretenimento quer seja despertar no espectador diversas reflexões.

Outro fator relevante é o som que estabelece um elo à imagem de forma significativa completando e/ou atribuindo-lhe sentido. Nesse caso, o som é mais um elemento determinante na condução do filme, como exemplo, os filmes "mudos" que utilizavam de artifícios como legenda-narração ou música orquestrada, desse modo ao "ver" o som, a mente complementava. Hoje, as técnicas mudaram, aperfeiçoaram-se conforme o gênero (drama, suspense, romance, comédia...). Variando o gênero, variam as imagens, bem como o uso do som e seus efeitos. Não importando o estilo do filme e sim a forma como cada cena será trabalhada para seduzir/transportar o espectador.

As imagens podem comunicar de forma ampla, ainda que sem palavras. Porém é sabido que a imagem cinematográfica é fruto de diverso-

selementos que possibilitam uma comunicação/diálogo(s)/leitura(s) com o espectador. Sobre isso, Alexandre Arnoux (2007) afirma que esta "é uma linguagem de imagens, com seu vocabulário, sua sintaxe, suas flexões, suas elipses, suas convenções, sua gramática. (...) um sistema de signos destinados à comunicação" (MARTIN, 2007, p. 16).

Desse modo, no cinema, elas possuem uma linguagem específica que necessita ser interpretada, decifrada, compreendida, isso porque, de acordo com Foucault (1999), "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância" (FOUCAULT, 1999, p. 9). Esse posicionamento diante de fatos em que não devem ser revelados caracteriza-se como discurso interdito, muito percebido nas imagens cinematográficas, que dizem sem explicitamente dizer.

Martin (2007) assegura, também, que a imagem fílmica desperta, no espectador, um forte *sentimento de realidade* para induzir à crença na existência objetiva do que aparece na tela.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivoa leitura/análise de algumas imagens do filme "Incêndios", identificando comoo diretor Denis Villeneuve trabalhou os enquadramentos e de que forma isso contribui/direciona a percepção do espectador.

O filme apresenta uma narrativa complexa, com personagens igualmente complexos, enredados a partir do testamento deixado pela mãe, Nawal Marwan. Após sua morte, seus filhos, os gêmeos Simon a Jeanne, recebem envelopes, com "pistas", indicando que eles deveriam encontrar o pai e um irmão que, até então, eles não sabiam da existência. Uma vez desvendados os segredos, contidos nas cartas, é que eles puderam colocar uma lápide no caixão da mãe e enterrá-la de costas e nua, atendendo a seu último pedido. No entanto, esses enigmas da trama são revelados ao espectador, sem que ele saiba, em diversas cenas (desde o início), principalmente naquelas marcadas pela omissão de diálogos-resposta, ou um quase sem palavras, apenas imagens, "pistas", a serem desvendadas pelo espectador.

Assim, as imagens construídas vão além das palavras, pois elas não dariam conta de expressar a intensidade das sensações provocadas nas personagens e, por consequência, nos espectadores.

Essa pesquisa pretende mostrar alguns elementos constitutivos do filme com os seguintes objetivos: comprovar a relevância de se compre-

ender a linguagem cinematográfica; analisar a forma como as imagens foram trabalhadas, em alguns planos, para atingir o espectador, considerando a intencionalidade da narrativa fílmica; clarificar a importância do papel da câmera como a que direciona o olhar do espectador; explorar, no filme, elementos da linguagem cinematográfica que possibilitaram o processo de compreensão-análise.

Na pesquisa utilizou-se o método analítico-crítico, de modo que se deu em duas etapas básicas: pesquisa bibliográfica e análise da obra cinematográfica.Tendo como referência principal Martin (2007), sobre a linguagem cinematográfica, especialmente no que se refere ao ponto de vista, ângulos e enquadramentos; Julier & Marie (2007) apresentando ferramentas para a análise fílmica; Deleuze (2009) sobrea imagem; e Aumont (2009) refletindo sobre por que se olha uma imagem e que relação constitui com o espectador.

Com o propósito de melhor compreensão do trabalho, fez-se uma divisão em vários itens. A introdução no primeiro item; no segundo, consideraçõessobre o cinema e a linguagem cinematográfica; no terceiro,questões pertinentes à imagem; no quarto, pistas de segredos incendiários;no quinto item, a análise do filme, especialmente algumas cenas nas quais a ausência/economia de diálogo dá maior sentido às leituras dessas imagens. Este último apresenta a forma como os elementos da linguagem cinematográfica foram trabalhados para dar sentido às imagens e à construção lógica da narrativa, que possibilita que o enigma da protagonista Nawal seja desvendado pelos filhos e por ela própria. E finalmente, o sexto item, refere-se ao esclarecimento final do estudo empreendido.

2. Breves considerações sobre o cinema e a linguagem cinematográfica

A imagem em movimento, apresentada pelos irmãos Lumière em (1895), em um de seus primeiros filmes *Entrée d'um trainen gare de La Ciotat (A chegada do trem na estação de Ciotat)*, fez a plateia deslumbrar-se com um dos primeiros registros cinematográficos da história. Bernardet[116] (2001, p. 4) define o cinema como uma espécie de "ver o trem na tela como se fosse verdadeiro" e que, ainda que saibamos que não é real, fingimos que o é, despertando, mesmo na ilusão, uma certa

[116] No livro "O que é cinema".

sensação de vida real.

A partir desse artifício, várias outras pesquisassobre o aparato técnico surgiram para aprimoraressa arte que, ao se utilizar distintas outras expressões artísticas, constitui-se sob um forte grau de carga semântica que possibilita o avanço de diversos estudos além de deleite humano. O cinema enquanto arte gera, portanto, não apenas prazer e sensações várias como medo, angústia, felicidade e tristeza, mas também estabelece elos de múltiplos significados para quem assiste.

Partindo do pressuposto de que o cinema é a sétima arte e, como tal, se utiliza das demais, e se apresenta como uma das manifestações artísticas mais influentes da contemporaneidade, uma vez que transmite informações através do visual.

Martin (2007, p. 13) lembra que os que menosprezam o cinema é porque, na verdade, não conhece suas belezas e é "irracional negligenciar uma arte que, socialmente falando, é a mais importante e a mais influente de nossa época".

Compreende-se então sua importância, dada a capacidade de comunicação diversificada, visto que o cinema é uma escrita em imagens, que estabelece diálogos por meio das sensações despertadas no espectador e dos sentidos apreendidos por ele.

> Assim, através da incessante efervescência técnica que é a sua marca registrada, o cinema [...] desempenhou um papel insubstituível na exploração de associações. Em primeiro lugar, porque vive exclusivamente de associações: entre imagens, emoções, personagens. (CARRIERE, 2006, p. 33)

A partir da identificação com o filme, a plateia torna-se *voyeur*, seguidora do direcionar da câmera, e quando adentra nesse labirinto e, "prova" do que lá está, segue, perde-se, acha-se. Para Freud, citado por Arlindo Machado, "o prazer do filme não pode ser dissociado de uma inevitável pulsão escópica: quando estamos no cinema, submetemos a imagem do outro a um olhar concentrado e bisbilhoteiro, como se a espiássemos pelo buraco da fechadura" (FREUD *apud*. MACHADO, p. 125). É a câmera influenciando o olhar do espectador, que por sua vez, "cegamente" segue-a.

A forma como cada cena é trabalhada, em harmonia com o som ou "ausência" dele, tem o intuito seduzir/atingir o espectador, despertar nele, inevitavelmente, algum tipo de sensação e, também, desempenhar influência nesse processo de identificação, uma vez que

> [...] a linguagem é complexa, já que se dirige a cada espectador individualmente e a plateia como um todo (com reações que podem variar de uma projeção para outra). (CARRIERE, 2006, p. 31)

Embora esse processo de identificação ocorra independente dos conhecimentos do espectador sobre as técnicas do cinema, sua compreensão sobre a importância da imagem é fundamental, segundo Aumont (2002, p. 111), por motivos qualitativos e quantitativos, posto que a "distância é uma das mais fracas suscitadas por imagens", sendo esse o objeto da "distância psíquica". Ou autor acrescenta que isso não torna o cinema uma arte do ilusionismo, mas que simplesmente faz com que o espectador seja psicologicamente envolvido na imagem.

Saliente-se que o filme é uma escrita em imagens, sons, movimentos etc., e todos estes recursos não são colocados sem razão, mas com o objetivo de pulsar significados, seja entreter, persuadir, denunciar ou estabelecer outros pensares.

Observar um filme é, com as devidas reservas, como apreciar uma pintura ou a música. A pintura, com seus detalhes, leva o observador a notar cada tracejado tentando atingir a perfeição; a música transporta o ouvinte a várias emoções, épocas, sentidos... com seu sibilante som. São universos que, de certa forma, dialogam, uma vez que ambos fazem uso de recursos, tão próprios, para firmar, expressar e provocar sentidos a quem vê e/ou escuta. O mesmo acontece com a obra cinematográfica, pois segundo Marcel Martin (2007):

> Convertido em linguagem graças a uma *escrita* própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um *estilo*, o cinema tornou-se por isso mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda, o que não contradiz, absolutamente, sua qualidade de arte. (MARTIN, 2007, p. 16)

Posto que a obra fílmica é um meio de comunicação ou expressão artística, ela é uma provocadora para quem a assiste, produzindo efeitos, sejam eles quais forem. Mas o espectador nunca ficará isento deles, o que implica em uma constatação: o indivíduo não será o mesmo ao se submeter a essa experiência. Ele irá observar, conscientemente ou não, que nada foi colocado ao acaso, sempre terá ou pretende-se ter uma explicação, por exemplo, quanto à escolha de determinado objeto, dele ser de tal forma e estar em determinado local.

Assim sendo, o modo como filme é mostrado/visto possibilita um aproximar-se do espectador, e para tanto faz uso de elementos fundamentais na sua construção.

3. Questões pertinentes à imagem

A imagem cinematográfica é um grande instrumento de conhecimento, pois ela é construída para captar e produzir múltiplos significados, utilizando todos os recursos inerentes à sua construção. Descrevendo as sensações realísticas produzidas por um filme, Aumont (2008) diz que:

> A impressão de realidade sentida pelo espectador quando da visão de um filme deve-se, em primeiro lugar, à riqueza perceptiva dos materiais fílmicos, da imagem e do som. No que se refere à imagem cinematográfica, essa "riqueza", deve-se ao mesmo tempo a grande definição da imagem fotográfica [...] que apresenta ao espectador efígies de objetoscom um luxo de detalhes e à restituição do movimento (AUMONT, 2008, p. 148)

Nesse sentido, compreende-se que para se chegar à produção de imagens, o cinema se utiliza de recursos variados, denominados elementos cinematográficos, tais como o enquadramento, a luz, a cenografia etc., a fim de estabelecer um diálogo com o espectador.

Assim como as palavras remetem a imagem, esta também remete às palavras, de modo que, ambas possibilitam dizeres significativos, não obstante de forma diferente, de sorte que o espectador as interpretará conforme suas querenças e subjetividades O modo como são projetadas, suscitará reações em quem assiste, e cada um as decodificará de um jeito particular.

> A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o*ver* quase como se lá estivéssemos. Uma representação mental é elaborada de um modo quase alucinatório e parece pedir emprestadas as suas características à visão. (JOLY, 2007, p. 19)

Isto remete à afirmação de Gance (2007, p. 19) sobre a produção fílmica, mencionada por Martin, ao esclarecer que "não são as imagens que fazem um filme, mas a alma das imagens", isto porque ela trará sensações ao espectador, em virtude da construção da trama, que incitará a participação de quem assiste.

Jullie & Marie (2009, p. 68-70), chamam essas possibilidades de interação, de participação, transgressão, cumplicidade e vertigem[117].

[117] A transgressão sacia o desejo de não fazer o que nos parece bom - mas "desfrutar livre-

Então, o cinema de fato, atinge o espectador, causando-lhe sentimentos, seja de agonia, espanto, desejo, felicidade, dor, decepção ou prazer; quadro mental que reconhece a construção de imagens. Isto porque palavras podem ser ditas, mas não vistas, no entanto são refletidas. Acontece também quando personagens não verbalizam, mas gesticulam, produzindo uma ação que incita o espectador a rapidamente visualizar quadros, graças à imagem e suas técnicas de produção, orquestração.

Nesse sentido, o ponto de vista termina sendo um instrumento fundamental, pois consiste no modo como e de onde partirá o olhar da câmera para observar/direcionar o espectador. Nesse caso a câmera institui-se como uma privilegiada testemunha, que por vezes "permite" a visualização de uma cena, em outro caso, subjetivamente sugere, deixando a critério de o espectador tirar suas conclusões e referências.

> Todas as posições da câmera conduzem sua série de conotações (...) o ponto de vista óptico, adquire também o sentido figurado, o ponto de vista moral, ideológico ou político. Na verdade, o lugar onde se encontra a testemunha de uma cena com frequência condiciona a leitura que ela fará da cena. (JULLIER; MARIE, 2009, p. 22)

Dessa forma de onde parte o olhar da câmera vai definir o que ela deseja mostrar, funcionando como se fosse o olhar de alguém: os movimentos dos olhos do espectador, de um ator ou dela mesma (câmera) como mediadora de um universo (o real e o cinematográfico). O espectador capta então, na tela, a essência daquilo que é mostrado.

Como parte da linguagem do cinema o enquadramento tem seu papel importante para dar sentido ao que se quer mostrar.Aumont em *A Imagem* ratifica:

> Todo enquadramento estabelece uma relação entre um olho fictício- o do pintor, da câmara, da máquina fotográfica- e um conjunto organizado de objetos no cenário: o enquadramento é pois, nos termos de Arnheim, uma questão de centramento/descentramento permanente, de criação de centros visuais, de equilíbrio entre diversos centros, sob a direção de um "centro absoluto", o cume da pirâmide, o Olho. (AUMONT, 2002. 154)

Assim sendo, a maneira como cada personagem, espaço e objeto é

---

mente" - quando se está cansado de uma sociedade gregária e das regras estabelecidas "por causa dos outros". (...) a cumplicidade une a equipe que fez o filme com o público que foi assistir a ele, tendo por base uma cultura comum. (...) A vertigem (...) baseia-se na utilização de figuras audiovisuais às quais reagem aautomaticamente partes do aparelho perceptivo humano (especialmente a visão periférica e a orelha interna).

enquadrado, de certa forma, direcionará a leitura/análise e dará sentido a mesma. Carlos Gerbase, em *Impactos das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica*, recorre a outros elementos importantes para conceituar o enquadramento:

> O "plano" depende da distância entre a câmara e plano filmado, considerando o ângulo visual da objetiva empregada, enquanto o "ângulo" é determinado pela maneira como o cineasta coloca a câmara em relação a uma linha imaginaria que parte, em linha reta e a frente, da pessoa ou objeto que está sendo filmado [...] (GERBASE, 2003, p. 55)

De fato a análise da imagem dependerá da forma como ela foi enquadrada, que tipo de plano e ângulo foi usado com o propósito de capturar e transmitir informação ao espectador, desse modo a imagem constrói uma narrativa, propiciando assim comunicação.

Quanto ao ponto de observação da cena, de onde parte o olhar que a câmera direciona, Aumont (2002) assegura três designações[118]: "1. um local, real ou imaginário, a partir do qual uma cena é olhada; 2. o modo particular como uma questão pode ser considerada; 3. enfim, uma opinião, um sentimento com respeito a um fenômeno ou a um acontecimento". Nesse caso, o ponto de vista é aliado ao enquadramento para atribuir sentido ao que está sendo visto.

Então o que condicionará a leitura será a forma como a imagem é transmitida, que técnicas foram trabalhadas na sua construção. Tem-se assim uma "relação" com aquilo que é mostrado e o espectador é levado à emoção/sentido devido a lembranças, não somente pela imagem em si, mas por tudo que ela representa, pelos elementos característicos que carrega.

Um dos elementos característicos cinematográficos é o som, pois ele tem o "poder" de influenciar, estabelecer uma linha tênue entre o espectador e o que está sendo mostrado na tela, havendo, com isso, uma espécie de identificação, que naquele momento possibilita a ser "vivido".

[118] O primeiro desses sentidos corresponde ao que acabamos de expor, a encarnação de um olhar no enquadramento-em que a questão é saber a quem atribuir esse olhar, essa vista: ao produtor da imagem, ao aparelho, ou nas formas narrativas da imagem(especialmente no cinema), às vezes a uma construção já imaginaria, a uma personagem. Além disso, a outros valores, conotativos do enquadramento: a tudo o que nas imagens narrativas lhe faz traduzir uma visão subjetiva, "focalizada"; mais amplamente, a tudo o que faz com que um enquadramento traduza um julgamento sobre o que é representado (...). (AUMONT, 2002, p. 156).

Em *Aestética do cinema*, Betton Gérard aborda a influência do som[119] no filme.

O som e imagem complementam-se: o que o som não diz, a imagem sugere. Nessa perspectiva, o sonoro está fortemente ligado à imagem como elemento expressivo.

Outro instrumental imprescindível é a fotografia, responsável por dar uma característica à ambientação, objetos e/ou atores, visto que ela é a escrita da luz que ajuda a dar veracidade ao que é mostrado, "vender" uma ideia, criar e gerar sentidos para o filme. O responsável por essa questão é o diretor de fotografia, que viabiliza ou concretiza as ideias do diretor que, segundo Edgar Moura, em *50 anos Luz, câmera e ação*:

> [...] lida com a psicologia. Dos atores e dos personagens que os atores representam. O fotógrafo, com a imagem. A melhor imagem possível desses atores. Lida com a cor. Com a fluidez da câmera e com a luz (MOURA, Edgar, 2001, p. 249)

O diretor de fotografia trabalha dando vida ao filme, para tanto, aproveita-se a luz, uma vez que a fotografia é a própria leitura desta. Nesse sentido, capta a essência das cores envolvidas, no intuito de representar o cenário, as personagens etc., e faz o espectador sentir e "viver" o filme.

Sob estas perspectivas, é apresentado de maneira harmônica o modo como o diretor utiliza os elementos cinematográficos e impõe um discurso ideológico que estabelece sentidos, tal qual como acontece com o filme "Incêndios", por meio de suas imagens/dizeres.

[119] O som destina-se a facilitar o entendimento da narrativa, a aumentar a capacidade de expressão do filme e a criar uma determinada atmosfera. Ele completa e reforça a imagem. Obtém-se resultados frequentemente bem diferentes através das diversas combinações das duas linguagens, o som e a imagem: combinações complementares, redundantes, contraditórias (contrastantes) ou em contraponto. Acompanhamento musical e fundamentalmente um problema de sensibilidade e de gosto; não há regras imutáveis, mas convém que música e efeitos sonoros se harmonizem com o comentário e com a imagem. (GÉRARD, Betton,1987. p.37-38)

4. Pistas de segredos incendiários

O filme "Incêndios", de Denis Villeneuve, narra a história de Nawal Marwan, interpretada por Lubna Azabal, que antes de morrer deixa um testamento aos filhos gêmeos, Jeanne Marwan (Melissa Désormeaux-Poulin) e Simon Marwan (Maxim Gaudette). Neste documento pede-lhes que entreguem duas cartas, uma ao pai deles (que pensavam estar morto) e a segunda a outro filho (um irmão que eles não sabiam, até então, da existência). Eles terminam por empreender uma viagem ao Líbano, objetivando cumprir com o desejo da mãe, e se defrontam com fatos do passado até então desconhecidos, segredos nunca revelados.

Toda a construção fílmica é efetivada a partir do contraponto entre presente e passado, marcada por uma narrativa densa e diálogos econômicos, que instiga o espectador a desvendar esse enigma junto com os personagens. O desfecho é uma verdade crua e audaciosa: as cartas são entregues para a mesma pessoa.

No filme, o espectador atento, mesmo diante de sua agonia, perceberá as "dicas" entregues por meio das imagens e do som (e a sua falta). Nesse caso, ele tirará proveito das informações estabelecidas, verificando sua importância em cada detalhe. De fato, o filme exige um constante atentar-se para inúmeros enigmas e sorrateiras pistas.

Com base nessa perspectiva, tem-se a primeira cena (Imagem 01):

Imagem 01	É visto um lugar seco, espaço aberto com leve brisa tocando as palmeiras que ali restaram, e vai se comprimindo até a janela (de onde parte o olhar), por conseguinte a câmera resolve mostrar quem perdeu tal liberdade: meninos que à força foram retirados da escola para servir ao país.

A passos/olhos lentos o espectador é conduzido aos detalhes da informação subjetiva. Depois de observar em volta, o olhar/câmera dirige-se ao personagem infantil, reportando sua importância para a narrativa, a partir de um *close* direcionado. No guiar da câmera, o sentimento é de revolta por parte de quem assiste. A ausência de falas e uma trilha sonora angustiante causam, ainda mais, estranhamento/desconforto.

 Imagem 02	Assim, o espectador se sente amedrontado por ser "cúmplice" do que vê e do que verá no olhar expressivo da criança (Imagem 02), com a aproximação da câmera indo ao seu encontro, como se quisesse expor à manifestação de seus pensamentos, a sua revolta para com o mundo em que está aprisionado.

Nada é dito. É visto, sentido.

Segunda pista do enigma: o pé do bebê (Imagem 03) é marcado com um sinal, como fonte de identificação e que servirá, no futuro, como identificação para que a mãe, na sua busca, o reconheça quando já adulto.

 Imagem 03	O diretor ao enquadrar a marca no pé do bebê realça o drama e a sua importância como rastros de um mistério a ser desvendado. Precedido por uma imagem embaçada (Imagem 04), que denota o não dito ou que é sombrio, o não revelado.
 Imagem 04	Esse calcanhar, de certa forma, alude ao de Aquiles.[120] Semelhante ao mito, essa vulnerabilidade/marca será o revelador, no futuro, de algo desconhecido para ambos.

Ela é, para Nawal, o fio condutor em busca do seu filho, que ao nascer foi entregue à adoção, por questão cultural, pois ela o concebeu sem marido, que foi morto antes deles se casarem.

Eisenstein diz que, (...) "a imagem de uma cena, de uma sequência, de uma criação completa, existe não como algo fixo e já pronto. Pre-

[120] O mito que aponta o calcanhar como sendo uma área especialmente ameaçada se remete a Aquiles, o herói da guerra de Tróia. Sua mãe queria impedir que qualquer coisa neste mundo acontecesse a seu amado filho e por esta razão mergulhou-o no rio do mundo dos mortos, o Estige, cujas águas concediam a imortalidade. Mas ela precisava segurá-lo por algum lugar, para que não afundasse completamente. Como ela escolheu os calcanhares estes ficaram sendo o único lugar vulnerável de Aquiles. (DAHLKE, 2007, p. 281).

cisa surgir revelar-se diante dos sentidos do espectador" (EISENSTEIN, 2002, p. 22). Através de peculiares enquadramentos-planos o cineasta vai revelando, aos poucos, ao espectador e para as próprias personagens, o mundo atroz da protagonista. É tanto que otrabalho de parto não é mostrado, apenas sugerido (sangue e bebê). Há uma sequência de omissões de imagens, remetendo à necessidade de seocultar o nascimento, assim como foi com a gravidez. É na calada da noite que o bebê é levado.

Imagem 05	Na saga de encontrar seu filho, e para mostrar a aflição da sua busca/vida, a câmera é utilizada com maestria, tal qual ao movimentar-se, seguindo o ritmo das chamas de um ônibus incendiado (Imagem 05), que mimetiza o desespero de Nawal.

Até no espaço onde acontece a cena, se percebe o quão aberto é, porém o espectador (e as personagens envolvidas) não têm liberdade, e o que é sentido é apenas desespero e desolação. Marcel Martin (2007) chama esse cenário de impressionista, aquele que "condiciona e reflete ao mesmo tempo o drama dos personagens" (MARTIN, 2007, p. 63). Quanto a esta perspectiva Sergei, afirma:

> No drama, é particularmente importante que, no curso da ação, seja não apenas construída uma *ideia* do personagem, mas também que seja construído, seja "formado mentalmente, *o próprio personagem*. [...] Consequentemente, no método real de criação de imagens, uma obra de arte deve reproduzir o processo pelo qual, *na própria vida*, novasimagens são formadas na consciência e nos sentimentos humanos. (EISENSTEIN, 2002, p. 22)

Imagem 06	No espaço aberto (Imagem 05) ou fechado (Imagem 06), quando a personagem é presa por ter assassinado o líder dos "Nacionalistas", a sensação é a mesma. Espaços diferentes, porém a impressão de enclausuramento/sufoco persiste.

Na cena em que o ônibus é incendiado percebe-se que o movimento da câmera é 'nervoso', aludindo à maneira como se sente a protagonista, macerada em tensão e impotência A distância focal deixa a protagonista pequena, confirmando a ideia de fracasso e vulnerabilidade. O fogo é que ganha destaque maior como símbolo de destruição que con-

some tudo: sonhos e desejos. É constatada a pequenez da mulher diante do mundo e sendo, também, um prelúdio do que acontecerá com ela na claustrofóbica prisão: o estupro.

O fato de a câmera optar por não mostrar o estupro de Nawal piora a situação da plateia, pois ela se torna cúmplice do que não vê, e tem as piores manifestações de pensamentos imaginários possíveis. Machado afirma que:

> O cinema tem, portanto, certa afinidade com a mecânica do desejo: suprime o que ameaça mostrar, retarda o acesso ao sugerido, prolonga o suspense, fazendo com o objeto desejado escape retorne a todo o momento no domínio do olhar. (MACHADO, 2007, p. 55)

Por vezes, as imagens omitidas dão lugar às imagens sugeridas no consciente (ou subconsciente) do espectador, como é a sequência em que é a protagonista vendada, canta enquanto é conduzida para o seu algoz, em uma sala/cela.Ele a observa objetivamente de modo cru. Logo após, sua partida é vista, apenas debaixo para cima com enfoque nos pés (Imagem 08), sob os olhos de Nawal já encolhida no chão (Imagem 07).

Antes da porta se fechar ainda ouve de Abou Tarek, seu torturador,a sarcástica e ameaçadora frase: “Vamos, cante agora!”.

 Imagem 07 Imagem 08	De fato, o estupro não foi visto explicitamente, masas sugestões das imagens o comprovam. Ao descobrirem que são frutos de estupros na cadeia (Imagem 09), os filhos-gêmeos não falam nada. Suas emoções são expostas através da água.Eles mergulham e a surram com tanta força, porque palavras seriam insuficientes para descrever o que sentem.O foco no nadar mostra a aflição e/ou raiva e agonia individual dos personagens.A dor pode ser manifestada de várias maneiras, nesse caso, ao se lançarem na água em posição fetal (Imagens 09,10 e 11).
 Imagem 09 Imagem 10	Isso revela o desejo de regressar ao útero, símbolo de proteção, uma vez que “a psicanálise vê o banho, também, como expressão de tentativa inconsciente de retorno ao útero” (LEXICON, 2006, p.33), bem como a revolta, o grito não é ouvido, mas é sentido pelos “açoites” na água, de modo similar é a reação da mãe ao saber que está grávida na cadeia, ela espanca, “açoita” a barriga (Imagem 12) como repulsa ao estupro.

 Imagem 11 Imagem 12	Diante dessas aflições, aos poucos, o filme fornece pistas para os filhos de Nawal compreenderem o seu passado sombrio, somente assim poderão colocar uma lápide em seu túmulo (desejo dela). O espectador deve "apanhar" as "migalhas" oferecidas, ou seja, juntar-se aos filhos de Nawal, pois as informações necessárias não são contadas/dialogadas e sim interpretadas (Imagem 13).
 Imagem 13	Nada é dito, tudo é visto e interpretado: "Um mais um é igual a dois, não pode ser igual a um", diz Simon a Jeanne. Assim, eles desvendam o enigma: sabem que o irmão e o pai são uma só pessoa (Imagem 14).

A verdade é tão crua que confunde/pasma o espectador que acompanha a reação (ou não) dos irmãos.A gravidade revelada se faz na ausência de falas e ausência de ar (o mergulho), da mesma maneira quando a mãe descobre que o filho, que tanto procurava, é o mesmo que a estuprou na prisão e, portanto, pai de seus filhos.

 Imagem 14	Deleuze (2007, p. 43) diz que "a narração é fundada na imagem, mas não é dada. É preciso descobrir os elementos e relações distintas que nos escapam no fundo de uma imagem obscura".

Ou seja, cabe ao espectador decifrar e observar cada elemento posto na imagem, pois não foi colocado ao acaso, todas têm sua significação, havendo sempre uma razão de serem e de ali estarem.

Imagem 15	As imagens dos pés com as cicatrizes (Imagem 15) mostram sinais importantes para a compreensão da narrativa. A primeira cena do filme, por exemplo, foca o sinal no pé do garoto. Em outro momento esse sinal é exibido para lembrar ao espectador que se trata da mesma pessoa.

Assim como quando ele é mostrado na prisão (os pés estão calçados), porém a câmera sabiamente os focana saída da cela após estuprar Nawal (Imagem 15), e posteriormente, quando é visto por ela na piscina (Imagem 16).

Imagem 16	De maneira sistemática, o diretor faz uso da água, em todo o filme, como condutor e deflagrador de grande parte dos enigmas. É esclarecido que os gêmeos são frutos do estupro, no riacho.

Ao receberem a notícia, que o irmão desconhecido é também o pai procurado, eles vão à piscina e açoitam a água, assim como a mãe os açoitara ainda na barriga. Ao pularem na piscina buscam uma espécie de regressão ao útero da mãe.

De igual maneira, Nawal também descobre que pai e filho é a mesma pessoa quando está na água (em uma piscina). Herder (2006), em *Dicionário dos símbolos,* assevera que aágua "simboliza a regenerescência e purificação física, psíquica e espiritual (...) a psicanálise vê a água, sobretudo um símbolo do feminino e das forças do inconsciente". (LEXICON, Herder, 2006, p. 13). Em contraposição ele afirma, também, que "o fogo é considerado por muitos povos como algo sagrado, purificador e regenerador; seu poder de destruição é interpretado geralmente como meio para o renascimento é uma esfera mais elevada" (...) (LEXICON, Herder, 2006, p. 99). Então o fogo no filme "incendeia" todo o conhecimento que os filhos tinham, outrora, a respeito da mãe e consequentemente deles próprios e, por conseguinte, é descarregado as descobertas na "água", servindo de purificação.

Pode-se afirmar, portanto, que se o filme não utilizasse a imagem, na sua forma peculiar de ser construída/mostrada, como "carro-chefe"

para se "contar" o segredo ou desvendar o enigma, não teria o mesmo impacto, se este fosse explicitado apenas em palavras. Mesmo, por vezes, fazendo uso de diálogos, embora econômicos, todavia, a verdade não foi dita, ela foi mais sugerida do que vista, possibilitando um exercício mais apurado por parte do espectador. Desse modo, o filme mostra é possível decifrar as imagens por meio da sensibilidade de contemplar os detalhes, tão importante no processo de apreensão dos sentidos, pois elas servem tanto para entretenimento quanto para impulsionar questionamentos.

5. Considerações finais

Por trás da câmera há um ser que, imbuído de intencionalidade, vai contribuir para a construção de uma narrativa, e consequentemente, para seus sentidos vários. Ele a utiliza como mediadora, e é o olhar dela que influencia o olhar do espectador.

Os irmãos Lumière sabiam o quão relevante foi a descoberta da imagem sendo movida, mas, talvez desconheciam a abrangência dessa "criação", conhecida como a arte que reúne todas as outras. Hoje, com o surgimento de tecnologias, tornou mais amplo os recursos cinematográficos.

Para tanto, o espectador é presenteado pela "magia" do cinema que é a "presentificação" de um personagem/ator, ao ver um filme ele se torna presente naquele instante, o ator "revive", pois o tempo é rompido, logo, as imagens dos atores serão eternas, tanto como as imagens cinematográficas.

Desse modo, o sentido da imagem é compreendido quando ela consegue assimilar a essência do roteiro e mostrar sabiamente seu papel, que é estabelecer uma ponte com o espectador, posto que é uma ferramenta de conhecimento,que capta sensações utilizando todos os recursos necessários para sua construção em consonância com os aparatos técnicos. Susan Buck (2009) disse que a imagem é sempre a imagem de "alguma coisa", sendo intencional.

Assim, assistir ao filme é estabelecer relações ou identificar conceitos outrora conhecidos, como a fotografia, o "olhar" da câmera ou "com" a câmera, acarreta no universo da subjetividade, por meio de cores, figurino, objetos, devida iluminação, sonoplastia e etc. Mesmo quando o filme é econômico, em relação a diálogos, como vimos no caso de "Incêndios", a imagem "conversa" com o espectador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. São Paulo: Papiros, 2009.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papiros, 2009.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Trad. de Fernando Albagli e Benjamim Albagli. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2006.

GERBASE, Carlos. *Impactos das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica.* Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Cinema I imagem-movimento*. Trad. de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense.

_____. *Cinema II imagem-movimento*. Trad. de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. São Paulo: Papiros, 2007.

DAHLKE, Rudiger. *A doença como linguagem da alma*. São Paulo: Cultrix, 2007.

LEXIKON, Herder. *Dicionário dos símbolos.* São Paulo: Cultrix, 2006.

MOURA, Edgar Peixoto de. *50 anos luz, câmera e ação.* São Paulo: SENAC, 2001.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. *Lendo as imagens do cinema*. São Paulo: SENAC, 2009.

GÉRARD, Betton. *A Estética do Cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. *Aula inaugural no Collége de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970.* Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

Buck-Morss, Susan. *A tela do cinema como prótese de percepção*.Trad. Ana Luíza Andrade. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2009.

INCÊNDIOS. Direção de Denis Villeneuve. Canadá: micro_scope, 2010. 1 DVD (130 min.).

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012

DIALOGISMO BAKHTINIANO NA SÉRIE RETIRANTES, DE CANDIDO PORTINARI

Rosy Gleyce Pereira do Nascimento (UFT)
gleyce.rosy@hotmail.com

RESUMO

Nosso intuito, ao selecionar as obras da Série Retirantes, do artista Candido Portinari,é analisar através daconcepção da polifonia e do dialogismo bakhtiniano as marcas discursivas que se entrelaçam nos valores históricos e ideológicos nas telas do artista. Essas que retratam um cenário desertificado e com a presença da figura humana esquelética, nessa perspectiva Portinari representa plasticamente a sociedade retirante do sertão que por conta da seca tem que fugir da fome, da sede e da miséria. Suas pinturas possuem traços desfigurados e distorcidos e que não expressam apenas um drama de uma realidade,mas o grito da humanidade dilacerada, marcada pela angústia e pela morte.

Palavras-chave:
Dialogismo. Discurso. Série Retirantes.

ABSTRACT

Our intention, when selecting the works of the Retreating Series, by the artist Candido Portinari, is to analyze through the conception of Bakhtinian polyphony and dialogism the discursive marks that are intertwined in the historical and ideological values in the artist's canvases. In this perspective Portinari represents plastically the with drawing society of the sertão that due to the drought, has to flee from the hunger, thirst and the misery. His paintings have disfigured and distorted features that express not only a drama of a reality but the cry of humanity torn apart, marked by anguish and death.

Keywords:
Dialogism. Speech. Retreating series.

1. Introdução

Este artigo apresenta apontamentos pelos quais se tornam possíveis evidenciarmos a perspectiva do dialogismo e da polifoniano viés bakhtiniano na Série Retirantes, de Candido Portinari. Ela é composta por telas que é a materialidade significantee representativa do cenário do sertão nordestino. Dessa forma notamos um fluxo dialógico que circula no âmbito da linguagem plástica dos quadros da série, porque são constituídos de elementos sociais e históricos que conversam e dialogam com o passado e o presente,e que têm o poder de colocar o observador no papel

de repensar sua condição como sujeito social e reconstruir novos significados da sua própria realidade.

Esse mecanismo de interação acontece por meio da concepção do dialogismo que apresentam índices sociais de valores, em que o sujeito interage, e é atingindo com discursos de outros, construindo sentidos e sendo construído nesse movimento contínuo. O caráter polifônico está imbricado nesse jogo de retomadas em que o apreciador percebe outra vozes tecendo a temática explorada na obra.

Nessa constituição de tema destacamos a obra Retirantes que conduz o olhar para uma peregrinação de uma família cadavérica em decorrência da fome provocada pela seca. O quadro Criança Morta é expressiva por ter como imagem central uma criança esquelética e desfalecida nos braços da mãe e a pintura Enterro na Rede retrata o clamor e a dor da morte de retirantes que cruzam o sertão das cruzes.

A construção da realidade nos quadros da Série Retirantes, se materializam nos elementos contorcidos e desfocados, retratando o anonimato desses sujeitos. Eles coexistem pela comunicação de caráter estrutural, vistos como totalidade, em sua humana significação Não são realidades independentes que vivem isolados, são elementos representativos, em que a ambientação se harmoniza com as figuras e as cores se entrelaçam com a expressividade da temática, esses aspectos possibilitam uma relação dialógica formada de ideologias.

Percebemos a força de sentido estabelecido na arte plástica, e é no jogo de interaçãoentre a obra, o autor-criador e o contemplador,que definimos a amplitude do diálogo e das vozes que circundam a tela. Dependendo dos aspectos privilegiados no momento da análise deuma obra de arte, conseguimos revelar apenas uma parte ou todo da expressão artística.

Com base na análise estética desenvolvida por Bakhtin temos que olharmos que o fazer "artístico, em sua totalidade, abarca a obra, o autor e o receptor,na medida em que a primeira é produto de interação entre as duas instâncias,e as três remetem ao contexto,isto é, à situação externa ao ato comunicativo" (BUBNOVA, 2009, p. 38). Vislumbramos a obra de arte não como um mero objeto físico, mas um produto de comunicação social, dotada de uma poética sociológica.

É nessa tensão permanente no sistema de linguagem expressa nas obras de Portinari que a denominamos como específica, por mostrar as

dificuldades do sertanejoao usaras cores pálidas e os tons terrososreferenciando a infertilidade da terra. E a consequência da seca é a miséria, a fome e a peregrinação do sertanejo em busca de sobrevivência. Já as texturas das figuras com traços sombrios e esqueléticos marcam o findar desse sujeito, beirando a morte. Dentro dessa condição da construção artística se mantém o diálogo do estar presente aqui e agora, do significado, e até do destemor àsolidão para construir a convivência, da responsabilidade do sentido social.

Ao notarmos a riqueza visual do trabalho de Portinari, propomos neste texto analisar as obras da série Retirantes e os seus entrelaçamentos com os pressupostos bakhtiniano a respeito do dialogismo e da polifonia. Entendemos que os quadros são marcas simbólicas, porque refletem e refratam situações da realidade,por isso tornam-se produtos ideológicos.

A textualidade da arte plástica são mobilizadores de saberes discursivos que dialogam com outros discursos eque é também banhada por palavras,e essas são espaços de conflitos entre valores. Dessa forma entendemos a arte como mecanismo de expressar, transformar a realidade e dar poder de revelar fatos reais e transcender as possibilidades dadas ao aspecto visual.

2. O pintor universal de alma brasileira

A trajetória artística de Candido Portinari, inicia na infância aos 9 anos de idade, e o cafezal é o seu chão, sua realidade, localizada no estado de São Paulo, especificamente na cidade de Brdowski, filho de imigrantes italianos, e de família humilde,o pintor levou uma vida pobre.

O talento não coube na pequena cidade, "no início da década de 1920, Portinari foi aluno da Escola Nacional de Belas Artes, onde aprendeu as técnicas e os princípios de uma arte conservadora, já em 1928, ganhou como prêmio uma viagem ao exterior" (PROENÇA, 2010, p. 308). Esse é o marco de sua existência como artista com o prêmio recebido na Europa, com a sua obra intitulada "O Relato", de Olegário Mariano. Decide permanecer na França por um período de dois anos,e a partir desse distanciamento de sua nação, compreende de maneira mais evidente o seu fazer artístico.

Ao regressar a sua pátria decide retratar os aspectos da realidade brasileira em suas telas. De acordo com o site Projeto Portinari revela em sua arte "a história, o povo, a cultura, a flora, a fauna... Seus quadros,

gravuras, murais revelam a alma brasileira. Preocupado, também, com aqueles que sofrem, Portinari mostra em cores fortes a pobreza, as dificuldades, a dor". A identidade plástica de Portinari mostra uma espécie monumental que oportuniza o brasileiro a conhecer e a amar melhor sua terra.

Os horrores da guerra do época em que se comungava do nazifascismo e o contato próximo com as misérias históricas do Brasil, delinearam o aspecto trágico da vertente social da obra de Portinari e o conduziu a se filiar ao partido do comunismo. Candidatou-se em dois cargos públicos: deputado federal e senador, no entanto não obteve resultado positivo para nenhum dos cargos. Com a repressão política, ele exila-se por um tempo no Uruguai.

Destacamos a principal essência da obra de Candido Portinari, o homem, e o traço intenso expresso em sua pintura é a temática social,uma outra face de Portinari é o lírico em que se destaca elementos da infância, o ser humano é mostrado em situações de solidariedade e ternura.

A sua participação efetiva na produção artística e na política, lançou seu nome no Brasil e no mundo. Essa afirmação se configura nos convites recebidos das instituições religiosas, políticas e culturais para exposição e criação de seus quadros; na imagem honrosa construída ao longo de sua carreira na arte e na política; por representar o povo brasileiro em suas obras, criou-se um respeito em relação ao ser humano talentoso, Portinari; nas premiações recebidas em toda parte do mundo.

Vítima do seu próprio instrumento de trabalho a tinta, morreu intoxicado, as Nações Unidas em homenagem ao seu legado artístico, cria a sede para exposição das telas Guerra e paz.

Fonte: http://www.portinari.org.br/#/pagina/candido-portinari/apresentacao.

3. Noções bakhtinianas sobre o dialogismo, polifonia e ideologia

"A essência do pensamento bakhtiniano é traduzido na concepção do dialogismo, da polifonia, da alteridade e do outro" (BRAIT, 2012, p. 69). Diante desses elementos atemática predominante no estudo de Bakhtin, é o dialogismo, defendido em uma visão sociointeracional da linguagem, e também ancorado no princípio dialógico, esse alicerçado nas práticas discursivas e não somente nas estruturas linguísticas, porém ambas se correspondem, porque se determinam e influenciam concomitante.

A partir do dialogismo é sinalizada uma oposição entre a ideia de monólogo e diálogo, sendo o primeiro um discurso que percebe apenas a si mesmo e o objeto, já o segundo negocia a substituição da voz do sujeito autor-criador dando espaço a voz do outro, e essa não se confunde a palavra, porque vão se multiplicando vozes, consciências e valores.

Nesse sentido, notamos a amplitude do conceito de dialogismo, sendo um contínuo diálogo entre os variados discursos que constituem uma sociedade, e o conflito entre os enunciados construídos em um contexto histórico-social, bem como a confrontação entre os valores e ideologias do eu e do outro.

Em decorrência do dialogismo ser a interação dos diferentes discursos atravessados e marcados por distintas vozes completamos a definição de polifonia com o entendimento de (BEZERRA, 2005, p. 195) baseado nos pressupostos de Bakhtin, a polifonia é compreendida pela posição do sujeito, é colocado como "regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico, mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria e recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro eu para si, infinito e acabado". Esclarecemos que a faceta polifônica se configura nas relações, nas interações e nas convivências com múltiplas vozes e que a consciência do outro não se projeta na moldura da consciência do autor-criador, todavia oportuniza o sujeito a entrar em relações dialógicas.

Por isso conectamos a compreensão com base nesses postulados da noção de ideologia entrelaçado a esse mesmo cenário do dialogismo e da polifonia, porque o conceito de ideologia não é percebida como algo pronto e acabado ou que se instala na consciência individual do sujeito,ao contrário dessa realidade trata-se de maneira concreta e dialética e também como uma questão da subjetividade e do signo. Dessa forma Miotello (2005, p. 176) expressa essa costura ancorado na acepção bakhtiniana "a ideologia é o sistema sempre atual de representação de socie-

dade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas". É por meio da materialização da palavra que é instaurado,de acordo com a obra Marxismo e filosofia da linguagem (1929) texto assinado por Voloshinov/Bakhtin.

> [...] produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, tornando-se signo ideológico, porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. (STELLA 2005, p. 178)

O sujeito compreende o mundo, através do confronto, das interações com o outro, dotado de valores sociais, imerso em um contexto histórico que em algum momento foi modificado pela própria historicidade, é nessa dinâmica da realidade visualizamos a concretização do dialogismo e da polifonia, marcados por vozes que interagem por meio desse sujeito e os anunciam no fio da história.

4. Análises das obras de Portinari da Série Retirantes

Iniciaremos nossas análises com a tela intitulada "Os Retirantes", criado em 1944.

Figura 1: "Retirantes", de Candido Portinari (1994).
Fonte: http://www.portinari.org.br/, acessado 18 de fev. 2019.

A tela "Retirantes", de Candido Portinari, de 1944 é representada por figuras que compõem um cenário familiar de retirantes do sertão em busca de sobrevivência. A escassez de água, a falta de dignidade, a infertilidade da terra que não produz mais oalimento, esses são os motivos do deslocamento da família sertaneja para outros lugares.

Notamos a presença de crianças-filhos, adultos-pai e mãe e um idoso a referência do avô. A forma cadavérica dos membros familiares da obra, nos provoca um impacto, principalmente por ter crianças em extrema desnutrição, por falta de alimentação, o próprio artista Portinari (1999) relata na sua produção poética as características desses corpos que se apresentam de maneira disformes, com os tecidos das roupas sujas, desgastadas e sem cor.

Destacamos a que se encontra ao lado esquerdo no colo, os ossos são visíveis. Já a do lado direito a barriga em tamanho desproporcional ao seu corpo resultado de ingerir água não tratada, situação comum no sertão onde a seca é marca predominante e a criança localizada no centro da pintura é quase inobservável, remetendo-nos ao findar de um sujeito cansado da peregrinação, da fome e da sede. E as demais também com semblantes desfalecidos e moribundos.

A ambientação revelada de forma sombria,através das tonalidades escurecidas no chão batido e no céu fechado, e a cor clara ao fundo, é a representação do final do dia como se a própria família estivesse nesse encerrar da vida, em que os urubus estão aguardando para atacar o que lhes restam de seus corpos, os ossos.

Figura 2: "Criança Morta",de Candido Portinari (1994).
Fonte: http://www.portinari.org.br/, acessado 25 de fev. 2019.

A constituição da obra "Criança Morta", tem como ponto principal um menino esquelético e desfalecido nos braços da mãe, essa criança de acordo com Fabris (1990) passa a significar o sofrimento excessivo, por ter o seu corpo com traços de uma caveira. Temos a mãe desconsolada em segurar o filho sem vida. As demais figuras ao redor como os irmãos e o pai, todos estão entristecidos com a morte da criança que não

resistiu a fome, causada pela seca do sertão, é perceptível os rostos envelhecidos e as vestes desgastadas em razão da miséria.

Um outro destaque da tela é a figura materna, em termos de tamanho se projeta maior que os demais, inclusive do pai, firmando sua força e grandeza como mãe em ter que suportar carregar seu próprio filho morto no colo. Percebemos que todas as figuras que constroem o cenário desolador choram a morte dessa criança, e a única água que surge em uma ambiente deserto provocado pela seca são as lágrimas de sofrimentos que molham o chão batido, sinônimo de uma dor avassaladora expressa no olhar, de acordo com Fabris (1990).

Citamos as cores usadas para composição da pintura baseada em poucas tonalidades, porém de efeitos significativos, temos os corpos dos membros da família em um tom terroso, mostrando-nos os maus tratos causados pela fome e a luta pela sobrevivência. E ao fundo as cores que se aproximam do laranja, conduzindo-nos ao entardecer, mesmo assim o sol insiste em reinar nesse final do dia.

A desfiguração das formas corporais em estágio crítico de desnutrição, ambiente sem nenhuma vegetação, os tons escurecidos em contraste com o clarão do sol, esse que castiga e maltrata e deixa o solo do sertão infértil, impossibilitando a permanência da família em seu lar, forçando aos familiares a se tornarem retirantes, e no percurso os entraves como a sede, a fome o forte sol, tem como resultado a morte.

Figura 3: “Enterro na rede”,de Candido Portinari (1994).
Fonte: http://www.portinari.org.br/, acessado 25 de fev. 2019.

A expressão da dor humana na obra “Enterro na rede” é revelada

através dos aspectos plásticos para dar alma a pintura, temos principalmente o posicionamento das figuras, em especial a da mulher de joelhos que está de frente a rede.Incluímos o pensamento de fabris (1990) que relata esse sofrimento ao percebermos uma atmosfera de clamor por meio dos braços erguidos e a grandeza desse sofrerse torna misterioso por não conseguirmos ter a dimensão do olhar.Temos a outra figura feminina ao fundo da tela com as mãos unidas tocando o rosto em um espírito de oração.

O próprio título da obra nos direciona para um acontecimento, o enterro, um cortejo fúnebre e não sabemos quem é o defunto,mas é um sujeito desprovido de condições financeiras, porque nem a urna funerária foi usada para o sepultamento. São homens robustos que carregam o morto. O semblante desses sujeitos refletem a tristeza da perda e por não presenciarmos as lágrimas nos rostos de todas as figuras a dor se torna mais intensa, assim compreendemos uma criação em que a gestualidade é a marca predominante.

Finalizamos ao mencionar o ambiente por onde o cortejo passa, que é seco,sem vida, assim como quem está na rede. E as cores voltadas para o marrom, laranjae cinza, confirma o clima fúnebre, sem alegria. A partir desses elementos a composição da tela de Portinari injeta vida e expressividade mesmo quando se tem a presença da morte.

5. Costurando a dimensão do dialogismo, polifonia e discursona visão bakhtinianananas telas de Portinari

A autenticidade da produção artística de Candido Portinari é expressa por meio do princípio dialógico constitutivo da linguagem,elemento norteador no processo da construção do sentido do discurso que circunda a pintura. Ultrapassando os limites dos aspectos plásticos da arte de Portinaria percepção do dialogismo acontece na interaçãodo textoestabelecido a partir do visual e se firmando com a presença da intertextualidade no interior do discurso que é circundante na tela, conforme Teixeira (1996):

> Dizer e pintar,intercambiáveis menos força de expressão que por correspondência de sentido,são duas das possibilidades por meio das quais todas as mensagens,resguardando suas especificidades de código,estabelecem comunicação,constituindo-se como textos. Mas se todas as mensagens codificadas por meio de um sistema de signo produzem um sentido e um texto, existe uma linguagem capaz de falar de todas as outras outras [...] (TEIXEIRA, 1996, p. 15)

A força expressiva dos quadros de Portinari que retratam a seca, a miséria e a fome do povo sertanejo, é notarmos a marginalização desse sujeito do sertão, e as vozes silenciadas pela morte são quebradas em sua arte, dando espaço a outras vozes gritarem através da forma e das cores.

Dessa forma temos na Série Retirantes a perspectiva polifônica, instituída através dos diversos discursos que envolvem a composição de cada tela pertencente à essa Série, em que várias vozes são reveladas e que dialogam com as memórias e a história. Mostrando a marca discursiva do produção artística, assim temos a arte criada por Portinari com suas especificidades, porém dotada de vozes ideológicas.

As telas Retirantes, Enterro na rede e Criança morta são construídos polifonicamente com traços dialógicos de vozes conflituosas entre si, que se integram em um processo contínuo. O sujeito e o objeto, a tela, são formados por discursos de outros e por vínculos dialógicos, aparecem nesse movimento de relação o confronto, aceitação, a recusa e a negação costurados por esses discursos. Dessa forma são estabelecidas as lutas ideológicas do sujeito sertanejo, esse que se torna retirante, fugindo da fome e da sede.

Dessa forma compreendemos a arte capaz de expressar a dor do sujeito que vive no sertão castigado pela seca, de transformar a partir de uma visão reflexiva instaurada na obra e que tem a autonomia de transcender as possibilidades sugeridas nas figuras representadas nas telas.

6. Considerações finais

A arte de Portinari materializada na Série Retirante contempla o ser humano com suas misérias, desesperanças e desencantos. A beleza instaurada nas obras ultrapassa o aspecto estético, porque quando o sentido percebido é capaz de dialogar com o mundo real, elas atingem um nível de transformação e de construção do sujeito observador, e o mesmo passa porum processo de devolução social, de modificar positivamente seu contexto a partir de reflexões e posicionamentos.

Suas pinturas são atravessadas por vozes que gritam as injustiças e as tristezas do sertão, dando dessa formaum caráter polifônico bakhtiniano a essa produção artística. As pinceladas não retratam apenas um sofrimento insignificante do retirante, mas coloca esse sofrer escancarado aos olhos do outro-apreciador para que sinta as mesmas dores.As telas que se apropriam das cores e das formas para trazer a tona a identidade

de um povo maltratado pela seca e por falta de políticas públicas para solucionar ou minimizar a fome e a sede do sertanejo.

O dialogismo e o aspecto polifônico são marcas expressivas na Série Retirantes, porque é inegável o valor discursivo presente na arte de Candido Portinari, o artista que demonstrou por meio da pintura uma realidade secular da história do Brasil, representando um povo heroico maltrapilho, porém aguerrido para enfrentar a terra infértil e o sol escaldante do sertão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA,Paulo. Polifonia. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BUBNOVA, Tatiana. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. In: Beth Brait (Org). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2012.

FABRIS, Annateresa. *Portinari, Pintor Social*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MIOTELLO, Valdemir. Polifonia. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

STELLA, R, Paulo. Palavra. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave São Paulo: Contexto, 2005.

PROJETO PORTINARI – Biografia Candido Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/. Acesso em: 23 de fev 2019.

PROENÇA, Graça. *História da arte*. São Paulo: Ática, 2010

TEIXEIRA, Lucia. *As cores do discurso*. Rio de Janeiro: Eduff, 1996.

DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA AFRICANA E BRASILEIRA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Silvana da Silva Batista (UFT)
silvana_frederik@hotmail.com
Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)
luiza.to@uft.edu.br)

RESUMO

Este trabalho trata de pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) e envolvendo diálogos entre literatura brasileira e literatura africana de língua portuguesa no Ensino Fundamental, além de reflexões em torno da leitura subsidiadas pela semiótica discursiva. Em linhas gerais, consiste em projeto de leitura literária com atenção ao que determina Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. Tem por objetivo oportunizar experiência com o texto literário e motivar a leitura através de processo dialógico.

Palavras-chave:
Conto. Ensino. Literature africana. Literature brasileira.

ABSTRACT

This paper deals with on going Master's research, developed under the Professional Networking Master's Program in Letters (PROFLETRAS) and involving dialogues between Brazilian and African-Portuguese Literature in Elementary School, as well as reflections on subsidized reading by discursive semiotics. In general, it consists of a literary reading project with attention to what determines Law 10.639/2003, which establishes the guidelines on the obligation of teaching Afro-Brazilian history and culture in basic education. The research has for objective to opportunity the experience with literary text and motivate reading through of dialogic process.

Keywords:
Story. Teaching. African literature. Brazilian literature.

1. Introdução

A formação do aluno leitor no espaço escolar, atualmente, tornou-se um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa, dado ao surgimento de ferramentas atrativas e modernas que concorrem deslealmente com a leitura na sala de aula. Nesse sentido, a leitura tornou-se para o aluno uma espécie de sanção, uma vez que apresenta um mundo

hermético não condizente com a realidade a que está habituado.

Assim, nesse contexto obnubilação em que os textos pouco significam para os nossos atores do sabertornou-se imprescindível a efetivação de uma relação simbiótica entre texto e leitor e, ao mesmo tempo, o professor como descortinador, ou seja, amplia a visão do aluno conduzindo-o a enxergar o mundo no texto. Este precisa fazer sentido, refletir o mundo em que vivemos ou nos levar a conhecer outros que ainda não conhecemos e a vida em volta de todos.

Esse trabalho reflete bem essa necessidade de valorizar o plano de expressão, plano conteúdo, porém sugerir uma experiência estética em que se supervalorize a sensibilidade diante do encontro com o objeto – texto. Trata-se departe de uma pesquisa sobre Diálogos entre literatura brasileira e literatura africana de língua portuguesa no ensino fundamental: propostas de leitura, desenvolvido no âmbito do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras atende às prerrogativas sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira. Outrossim, visa à aproximação do aluno com o texto literário e a busca por uma proposta de leitura de contos a fim de contribuir com o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos do 9ºano da escola em que atuo como docente de língua portuguesa.

É nessa perspectiva, que a problemática se apresenta por meio do seguinte questionamento: Quais são os fatores que podem contribuir para a (re)construção de uma concepção positiva de leitura no aluno de 9º ano Ensino Fundamental? De que forma se pode realizar a prática de leitura em sala de aula de modo a despertar o interesse do aluno? Assim esse estudo mobiliza os estudos do letramento literário, a partir da teoria do conto, da semiótica e da dialogia para as atividades de leitura literária, oportuniza momentos de leitura de contos para que os alunos se tornem leitores efetivos, despertem a sensibilidade e busquem a leitura por prazer.

A pesquisa é de caráter interventivo e parte do levantamento de dados por meio de um questionário, seguido de aplicação de atividades de leitura pautado pela semiótica discursiva.Além do mais, trata-se de um meio para possibilitar, aos jovens, a leitura de textos não tão abordados na escola de Ensino Fundamental. Outra razão pela qual foi escolhido os contos do autor africano Mia Couto é a sua proximidade e influências de autores da literatura brasileira como Guimarães Rosa, Manoel de Barros.

A seguir compartilharemos neste artigo parte do resultado de uma pesquisa feita numa escola municipal de ensino de Campestre do Maranhão com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental referente aos hábitos de leitura. Abordaremos também, o assunto sob o ponto de vista nos documentos oficiais e uma análise de contos numa visão dialógica e semiótica.

2. Hábitos de leitura

É fato que, normalmente, os hábitos de leitura de uma turma seja evidência do contexto cultural e do tipo de acesso aos bens culturais a que o aluno tem oportunidade. Por isso, é relevante apresentar dados a respeito dos hábitos de ler sob a perspectiva dos alunos. Na pergunta 1 do questionário "Você gosta de lê?", pudemos observar que o gosto pela leitura pode até ter sido despertado em parte dos alunos, porém não em todos pois as respostas apontam que 22 alunos da turma pesquisada dizem gostar de ler, enquanto 7 alunos afirmaram o contrário.

O fato de não gostar de ler pode constituir-se como problemas com relação ao desempenho quanto às práticas de leitura, uma vez que empatia por um objeto torna-se um estímulo para manuseá-lo. No caso do texto, é preciso envolver-se para dar-lhe sentido.

Conforme defende Silva, ao saber teórico é necessário unir-se uma prática de leitura que suscite nos alunos o gosto pelo texto, tendo uma vista a apreensão de aspectos tanto do plano do conteúdo (significado) quanto do plano da expressão (significante). É necessário fazer conjungir o sensível ao inteligível (SILVA, 2017).

O resultado de respostas majoritariamente positivas surpreende-nose pode revelar tanto um real interesse pela leitura quanto a intenção de agradar à professora.

Na pergunta 4, referente ao material de leitura que o aluno mais utiliza, colocamos alguns itens de leitura e deixamos uma alternativa em aberto para que o aluno desse sua resposta com mais liberdade.

Tivemos 1 aluno que mencionou ler jornal. Ressaltamos que na nossa cidade não há jornal impresso; 2 alunos disseram não utilizar nenhum material de leitura; 3 estudantes informaram utilizar revistas; 5 disseram utilizar outros (dois alunos especificaram "livros de contos" e os demais não revelaram suas preferências); 6 alunos afirmaram utilizar

como material de leitura gibis, enquanto 12 informaram o livro didática como sendo sua principal fonte de leitura.

É pertinente analisar a razão pela qual cerca de 40% dos alunos desta turma só utilizam o livro didático. Seria não gostar de ler ou falta de material de leitura nas suas casas? De acordo com Egon Rangel "para muitos dos brasileiros escolarizados, o Livro de Didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o Livro Didático de Língua Portuguesa, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser a "boa" leitura."

Com isso, não é difícil concluir que o acesso ao material de leitura não é garantido a todos os estudantes igualitariamente, pois nota-se que a democratização do acesso ao livro de leitura ainda não é realidade de uma grande parte da população estudantil, devido a lenta implementação de políticas públicas.

Sobre a pergunta "Você já leu literatura africana?" a turma foi unânime em responder- absolutamente todos-afirmaram nunca ter tido contato com textos da literatura africana. Desta forma, percebe-se que não está sendo levado em consideração o que apregoa a Lei nº 10.639 sobre o ensino de textos da cultura africana na sala de aula.

Constatou-se assim, que 50% da turma tiveram dificuldades para apresentar sugestões para as aulas de leitura, cujo resultado pode evidenciar pouco contato com textos literários, desinteresse pelo assunto por parte dos alunos ou até desconhecimento de tais práticas, pois só se fala daquilo que se sabe.

Outras observações interessantes foram 20% de alunos darem como sugestões: aulas de leituras "serem mais interessantes" e "mais debatidas em sala". Com isso, supõe-se que as aulas de língua portuguesa precisam ser repensadas, dando maior importância às práticas de leitura e os processos de mediação, pois, quando bem articulados – comove e desperta a atenção do aluno para o texto.

3. O ensino de literatura africana na escola

As leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedadeensino de história e cultura afro-brasileira e africana e educação das relações étnico-raciais. Embora esses dispositivos legais existam, ainda

não vigorou em muitas escolas do país que só abordam essa temática no dia 20 de novembro, data comemorativa da Consciência Negra.

No entanto, nesse contexto de descumprimento do dever de ampliar discussões acerca dessa temática, um questionamento povoa a mente dos docentes. Como inserir tal temática na proposta curricular, uma vez que se tem um programa amplo a ser cumprido?

Ora, a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sugere como esses assuntos devem ser tratados na escola, quando relata que "essas temáticas são contempladas nas habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escola, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada" (BRASIL, 2018, p. 20).

Dessa forma abre-se um leque de possibilidades para o docente, podendo ele, selecionar textos da cultura e autores de que trata o tema consignado conforme versa as habilidades estabelecidas nos dispositivos legais e assim permear o ensino de forma contextualizada evitando situações dissonantes entre conteúdo da base e a parte diversificada.

Assim sendo, pode-se a partir da habilidade (EF69LP44) da Base Nacional Comum Curricular,

> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2015, p. 155)

Tomar um conto de Mia Couto autor africano e ensejar uma prática proveitosa por meio de referências, alusões, retomadas e comparações com textos da cultura brasileira e ainda aludir diferentes visões de mundo e valores sociais e culturais.

É nesta vertente que encampamos a utilização de textos literários, contos, da cultura moçambicana e brasileira para a implementação desta pesquisa, pois além de propiciar a fruição da leitura estende-se à prática de relação entre textos, análises das condições de produção e conhecimento de outras sociedades e culturas como previstos nos documentos oficiais.

De acordo com Costa e Melo (2018), é preciso "ampliar o diálogo democrático nas salas de aula sobre as questões étnico-raciais, inserindo mais autores de literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de

língua portuguesa".

É com base nessa conjuntura, que surge a necessidade de elaborar mecanismos didáticos que tratem o assunto adequadamente, de forma contextualizada garantindo o cumprimento das normas que regulamentam o ensino. Para tanto, mobilizamos além dos contos de cultura africana, o estudo destes, à luz das teorias das relações dialógicas e a semiótica.

4. Leitura literária numa visão dialógica e semiótica

Nessa busca prospectiva por mecanismos adequados que elevem a capacidade compreensiva dos alunos ante os textos em estudo, que desenvolve-se esta sucinta reflexão propondo experimentar uma abordagem do texto literário pelo viés da dialogia, envolvendo a comparação entre o estilo de autor brasileiro e africano e da teoria da semiótica.

Para que a leitura na sala de aula seja produtiva e faça sentido para o aluno é necessária a irrupção de técnicas e teorias do processo que conduz à compreensão do texto, pois uma vez se apossado do sentido do texto, esse leitor participará ativo e responsivamente desse texto estabelecendo diálogo impositivo para a construção de sentido. Assim destaca Fiorin,

> Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implicar, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. (FIORIN, 2006, p. 7)

A inserção do texto por uma ótica dialógica é de tamanha magnitude e, na maioria das vezes, não se reflete sobre isso. Ao promove intertextualidade, como resultado, acontecerá o enriquecimento do discurso de quem o ler, pois ao mesmo tempo, este, mobilizará conhecimentos advindos de outras leituras. E assim, é nessa interação que o aluno construirá o seu próprio discurso acerca do que leu, discutiu e entendeu.

Para Fiorin (2006), nos discursos que elaboramos sempre estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa ou pressupõe. Desta forma, acredita-se que o processo de dialogia mediado pelo professor, na sala de aula, é a primeira instância que colaborará com a efetivação de apropriação e entendimento do texto e contexto ao qual está inserido.

Outro fator que é preciso levar em consideração é a presença das vozes explícitas nos textos. Estas são inerentes ao processo dialógico e por vezes se dirigem a um interlocutor individual, porém para Bakhtin os enunciados além de se dirigirem a um ouvinte imediato, também se destinam a outros interlocutores, terceiros, a que ele denomina de superdestinatários.

Neste sentido, ao proporcionar a leitura de um texto literário na sala de aula, os alunos deverão perceber o cerne ideológico presente nos discursos, que marca a fala dos atuantes no texto e a ideia do autor, direcionado aos interlocutores internos e externos ao texto, todavia, eles alunos interiorizarão as informações transmitidas e as ideias difundidas. Dessa forma, são superdestinários porque formarão seus discursos a partir dos conhecimentos apreendidos por meio da leitura de enunciados dirigidos a outrem.

Assim se olharmos pelo prisma de que todo o enunciado produzido pelo ser humano é de caráter social, ou seja, faz parte da visão de conhecimento de mundo de quem o produziu. Se considerarmos que a linguagem só se revela eficazmente através do processo dialógico entre interlocutores. E que o dialogismo é, realmente, um percurso de construção coletiva de sentido. Então, aceitar-se-á a examinação dos enunciados do texto a partir das relações dialógicas, que este tem com o meio social e com o outro.

É salutar relembrar que esta pesquisa propõe atividades de leituras em que haja certa aproximação entre estilos de autores ou mesmo um diálogo entre os textos relativos à cultura africana e brasileira de língua portuguesa.

Nesse sentido procurou-se circunscrever a escolha dos textos tomando como referência a estilização, um dos elementos imanente ao dialogismo. Para Fiorin (2006), a estilização nada mais é do que "a imitação de um texto ou estilo, sem a intenção de negar o que está sendo imitado", assim na estilização as vozes se convergem na direção de um mesmo sentido.

Considerando esses aspectos básicos da dialogia, procuramos estabelecer relação entre a produção de conto literário de Mia Couto, autor moçambicano de língua portuguesa, Guimarães Rosa e Manoel de Barros ambos os autores brasileiros.

A literatura brasileira e africana tem muito em comum, no entan-

to, cabe aqui, destacar as conexões afins entre Mia Couto, Manoel de Barrose Guimarães Rosa, pois as obras desses autores encontram-se no cerne dos paradigmas da modernidade, haja vista que promovem na literatura de seus países uma produção dissociada dos moldes clássicos, todavia caracterizada pela reinvenção da linguagem, natureza ficcional, valorização da tradição oral e do imaginário popular.

O estilo literário desses três autores selecionados captam aspectos ligados às suas realidades locais, às suas experiências de vida no contexto social a que estão inseridos. Mia Couto, moçambicano, revela nos seus contos os sonhos, crenças e sentimentos do seu povo insensibilizadospelos anos de guerra e violência sofridos.

Guimarães, mineiro, evidencia os sertões de Minas, considerado cósmico e fonte de conhecimento e investigação existencial. E quanto a Manoel de Barros, por sua vez, pantaneiro, e proclama o universo onírico descrito através das imagens e sinestesias, vistas nos elementos mais simples do ambiente que o cerca. Deste modo, se visualiza uma considerável relação dialógica entre esses autores quanto ao estilo literário praticado por cada um deles. O autor de cultura africana, Mia Couto apresenta na composição do seu estilo pessoal, bem como noscontos literários de sua autoria elementos característicos do estilo dos escritores brasileiros acima mencionados.

A esse ponto da discussão torna-se indispensável fazer um passeio analítico por alguns contos desses autores examinando as possíveis aproximações linguística, estilística e temática. Em primeiro lugar, será observada especificidade relacionada ao uso da língua. Mia Couto é uma figura notória por colaborar significativamente para reinvenção da língua portuguesa, pois incorporou palavras e expressões da cultura moçambicana.

A saber, Couto tem tentado modificar as palavras cogitando a criação de um estilo próprio de uso da língua que representasse fidedignamente o modo de ser do seu povo. Chamou de "brincriação" esse jogo de reinventar as palavras e para ele trata-se de representar as formas vivas do falar cotidiano dos moçambicanos.

No conto, o Cego Estrelinho, escrito após a Guerra da Independência de Moçambique narra a história de um cego que enxergava o mundo mediante a descrição maravilhosa feita pelo seu amigo Gigito Efraim. Encontra-se várias palavras de ordem linguística recriadas pelo autor.

Neste excerto, "O condutor falava pela ponta dos dedos. Desfolhava o universo, aberto em folhas. A ideação dele era tal que mesmo o cego, por vezes, acreditava ver", a palavra desfolhar metaforiza a ação de interver o mundo e vasculhá-lo de forma a resenhar um ambiente diferente, pois Gigito maravilha o amigo com a sua descrição.

O vocábulo ideação, remete a que a personagem criava na sua mente um conjunto de ideias férteis e tão simuladoras do real que tudo se tornava verdade para Estrelinho. Assim, Mia Couto, durante a leitura cria e recria diversas palavras na maioria das vezes misturando dois morfemas.

O nome da personagem irmã de Gigito, Infelizmina, é outra criação de autor, por meio desta peripécia tenta expressar o âmago da moça e, não só nominá-la. A personagem denotava no seu comportamento a significação do seu nome, pois aparentava funesta e refletia nas suas palavras as durezas e amarguras sentidas no contato com os fatos que envolviam seu viver. Assim, a composição é advinda de dois outros vocábulos (Infeliz = desventurança e mina = expressão local para se referir a menina).

Em "Ali adormeceu, seus sonhos ziguezagueram à procura da mão de Gigitinho" Couto poderia ter dito simplesmente (seus sonhos vaguearam, andaram), porém escreveu a palavra ziguezaguearam visando exteriorizar com máxima precisão o estado de obnubilação da mente do seu personagem. Assim, o autor vai enriquecendo a literatura com a presença de várias palavras de cunho popular ou que ele mesmo reinventa para melhor caracterizar mais profundamente os problemas e as personagens e sua obra.

Do mesmo modo, Guimarães Rosa utiliza a fala do povo como matéria da linguagem literária das suas obras. É possível perceber o valor da linguagem popular para o autor e a sua criatividade por meio dos neologismos, ou seja, a invenção das palavras a partir da fala local. Com isso, as palavras criadas por Rosa ganham expressividade e novos significados, assim como em Couto.

Assim, palavras como velhavam e lenhavam no conto Fita-Verde no cabelo, aquela se refere à prática rotineira de pessoas idosas, esta para designar o ato de cortar lenhas. Esses são exemplos dessa brincadeira feita por Rosa na arte de reinventar a linguagem.

Igualmente, nas produções do escritor brasileiro Manoel de Bar-

ros, também existem marcas de uma linguagem inovadora, repleta de neologismos que se propõe ligar a língua aos mais profundos mistérios das coisas.

A saber, na obra *Livro sobre nada (1997),* há uma declaração do autor, onde diz não gostar de "palavras acostumadas", por isso, transforma, recria a palavra dando-lhe novo sentido. O deslocamento de classe gramatical é comum "analfabetam", "imensam"; e uso de prefixos como em "despalavras", "desutilidades" e "desbrincar", "inutensílio"e etc.

Do ponto de vista estilístico, há recorrência temática entre as produções literárias dos autores em foco. São muitos os temas análogos, porém aqui, convém destacar "a infância", a utilização de personagens crianças tanto nos contos de Guimarães Rosa, Mia Couto quanto nos poemas narrativos de Manoel de Barros. Surgindo, assim, a evidência de que além de tratarem dos temas regionalistas, também se importam com o registro de questões atemporais como a fase da meninice inerente a todo ser humano.

Por conseguinte, é interessante e ao mesmo tempo oportuno uma ligeira descrição e exemplo de como e em que textos essas temáticas são abordadas. Em primeiro lugar, o conto *As flores de Novidade*, do moçambicano Mia Couto. Trata-se da história de Novidade, filha de Verónica Manga e do Mineiro Jonasse Nhamitambo. Era apelidada de Castigo e concluíram isso, logo no seu nascimento por a menina ser negra, filha de negros e nascer com olhos azuis.

A personagem de Couto é uma menina que não se desenvolveu intelectualmente, pois se aparentava distraída, alheia, mas duas coisas atraíam a atenção de Novidade e ela demonstrava carícia e amor: o pai e as flores catadas nas bermas,

> E a filha, naquele pacto com o vazio, dedicava amores e ternuras a seu pai. Não que ela se explicasse em perceptíveis palavras. Mas pelo modo como ela esperava, suspensa, a chegada do mineiro. Enquanto durasse o turno dele, a menina se perplexava, sem comer nem beber. Só depois de o pai retornar a menina voltava a atinar seu rosto e, em sua voz de riachinho, se adivinhavam cantigas que ninguém, senão ela, conhecia. E havia ainda as prendas que ela para ele recolhia: bizarras florinhas, da cor de nenhum outro azul que não fosse o encontrável em seus olhos. (MIA COUTO, 2012, p. 16)

Já o conto *Fita Verde no cabelo*, do autor brasileiro Guimarães Rosa, relata a história de uma "meninazinha" que morava numa aldeia e foi mandada pela mãe a casa da avó. Partiu com um cesto e um pote de

doce em caldas. E pelo caminho, ela brincava correndo atrás de sua própria sombra e com os pequenos bichinhos integrantes da natureza. Percebe-se, assim, que a menina se diverte, faz peraltagens próprias da fase da infância.

> Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra, também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. (ROSA, 1992, p. 9)

O outro texto que conversa estilisticamente com estes mencionados é *O menino que carregava água na peneira*, de Manoel de Barros. Refere-se a um poema em prosa, cujo personagem principal é um menino. Narra "os despropósitos" dele, em fazer coisas que para o adulto parecem ilógicas. Abordando o imaginário infantil que ultrapassa as barreiras do real com relação ao mundo que observa e por vezes, usando a imaginação faz descobertas e se transforma,

> O menino era ligado em despropósitos.
> Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
> A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
> do que do cheio.
> Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
> Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira
> Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. (MANOEL DE BARROS, 2010)

Após a sucinta análise de fragmentos dos contos supracitados evidencia-se uma convergência entre os autores no plano estilístico de escolha da personagem e da temática sobre o comportamento na infância acerca da relação da criança com os objetos que a cerca. Assim, percebe-se nos três autores uma relação muito próxima referente à maneira como veem o agir e o relacionar com as coisas simples que só fazem sentido para crianças ou para quem tem olhos de poeta.

Além da relação de intertextualidade entre estilo de autores e entre textos literários, outro dispositivo fulcral que mobilizamos para favorecer significativamente o processo de leitura visando a apreensão de sentido é a semiótica. Para essa, há duas concepções de texto, nosso fundamento para a construção de sentido dos textos junto aos alunos.

A primeira noção é de que o texto é considerado como "objeto de significação", entendendo-o como uma estrutura portadora de sentido, cabendo ao leitor considerar os "mecanismos e procedimentos que o es-

truturam" (BARROS, 2005, p. 11). Por este conceito reconhecer-se-á as estruturas internas do texto e suas relações de sentido, bem como a ideia de que texto é um todo organizado e exterioriza significação.

Já a segunda concepção, considera o texto como "objeto de comunicação" entre dois sujeitos. Assim concebido, "o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas" (BARROS, 2005, p. 12). À luz deste conceito, elucida-se a utilização do texto literário na sala aula como sendo um meio de aproximação do aluno com o contexto social provendo discursões e conhecimento acerca dos conflitos, valores e cultura resultante das relações humanas.

De acordo como (BARROS, 2005, p. 13) esses dois olhares sobre o texto literário, são complementares, pois o estudo do texto, segundo ela, com vistas à construção de seu sentido só pode ser entrevisto ou entendido com o exame de ambos os mecanismos internos e fatores contextuais, sócio históricos de fabricação de sentido.

Nesse aspecto, as ideias da semioticista se convergem no mesmo sentido do historiador Todorov (2009), já que, também, entende a abordagem interna dos elementos da obra em si, como um complemento ao estudo da abordagem externa, pois ambos direcionam num só objetivo: tornar o texto significativo visando a construção de sentido para o leitor.

A partir destes conceitos se percebe a magnitude do olhar semiótico sobre o texto literário e o seu processo de construção de sentido. Tanto é sua relevância, que A. J. Greimas, semioticista sempre privilegiou a análise de textos literários.

No seu livro "Da imperfeição", publicado em 1987, é possível conhecer um autor que mantém uma relação estreitíssima com a literatura, uma vez por meio das escolhas textuais, das descrições e análises que faz percebe-se "Greimas amante da leitura, que se deixa tomar pela beleza dos textos e pela grandiosidade do fenômeno literário" (TEIXEIRA (2002).

Nessa obra o semioticista analisa um conjunto de textos literários nos quais a sua atenção está direcionada a representação do acontecimento estético no fazer cotidiano e reflexões sobre a condição humana e o sentido de existir. Desta forma, a literatura é vista como um campo extraordinário para o estudo das semioses, nos quais as pessoas se encontram envolvidas no dia a dia.

A partir destas reflexões de Greimas é possível aludir a situação do aluno ante a leitura no contexto atual. É preciso pensar a relação vigente do estudante com as práticas da leitura. É preciso tornar o texto um objeto de "cobiça", algo que o apaixone, que o envolva, que venha modalizar o discurso do aluno e tornar-se o centro de pesquisa no estudo das relações humanas e apropriação de conhecimento.

Analogamente ao processo de significação da semiótica a respeito da modalização do ser sujeito, o que se presencia na sala de aula com relação à leitura e o seu processamento de sentido, à priore, a função docente que, aqui, será associada do modal "poder-fazer".

Esse atributo importantíssimo para a elevação da condição de apropriação dos textos pelos alunos está sob o "querer-fazer" docente, que por sua vez, deve romper o cotidiano de aulas fatigantes de explicações de estruturas linguísticas ou textuais e propor "acontecimento estético", ou seja, a descontinuidade rotineira por meio da ressemantização das ações visando a aquisição de novas práticas de leituras e novos sentidos. Assim Greimas apud Silva, define o papel do professor,

> O fato de considerar a competência como objeto de saber a transmitir e como objeto-valor a atribuir determina já, em grande medida, a forma geral do discurso didático que lhe será consagrada: a aquisição de competência (se ele não é inata) não pode ser compreendida a não ser como uma sequência programada de **performances** organizadas pelo professor orientadas para o aluno que as terá que realizar. (GREIMAS *apud* SILVA, p. 4)

Quanto ao estudante, a este, relaciona-se os modais "dever–fazer" e "saber–fazer". Sobre o desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de ensino, eventualmente, o aluno reconhece o dever de realizar, cumprir com as solicitações didático-pedagógicas, no entanto, sente a irrupção obnubilada da sensação de incapacidade por não "saber–fazer", pois ainda não se tornou competente para desenvolver tal performance.

Desse modo, "saber–fazer", em semiótica é um componente modal da competência geral, que torna o sujeito capaz de proceder à realização de programas narrativos quaisquer, frequentemente complexos (GREIMAS, 1979).

Nesse sentido, surge a possibilidade de discutir elementos que podem servir de base à sensibilização do aluno por meio da figurativização da existência presentes nos textos literários e à construção de momentos propícios à realização do encontro entre sujeito e o objeto (texto e expec-

tativas relacionadas à vida).

Assim, Greimas (1979 *apud* SILVA) declara o que poderia vir a ser o estudo de texto pelo viés da apreensão de sentido e do desenvolvimento da "competência do saber"; "a semiótica didática, se ela chegar a se constituir, será essencialmente uma maiêutica". No sentido literal da palavra, seria o abrir portas para o conhecimento e também capacitar o aluno leitor a "ser" e a "fazer".

Enfim, o que se propõe por meio deste trabalho de pesquisa, mesmo que ainda distante da realidade, é uma prática em sala de aula que evidencie as contribuições das teorias para o ensino. Que o estudo literário além de privilegiar a leitura, propriamente dita, resulte em uma práxis dialógica visando elevar a competência leitora dos protagonistas da aprendizagem e favorecer a formação de estudantes resilientes.

5. Conclusão

Como se pode ver, muito se tem discutido sobre a formação leitora, sobre a garantia de acesso a cultura afro visando fortalecer as relações mais afetuosas e respeitosas entre as diferentes etnias. No entanto, percebemos que ainda há muito por fazer, tendo em vista os resultados aqui apresentados.

É preciso privilegiar o ensino com experiências de leitura, pois segundo Bondia (2002) o saber de experiência é diferente de estar saturado de informações, de saber coisas. O conhecimento tem sido propagado mecanicamente. Logo se ver o impasse da sala de aula, o (des)gosto pela leitura. Práticas de ler com vistas apenas a responder uma série de perguntas enfadonhas, sem sentido para o contexto de vida do estudante.

Diante deste quadro, surgem inquietações no imo do docente. O que podemos fazer para que o texto faça sentido para o aluno, para que este se sinta instigado a ler, entender e contextualizar com a sua vivência?

É... os caminhos possíveis precisam ser construídos, mas sem dúvida começar pela sensibilização de que as palavras nada mais é do que a representação do que somos, do que nos acontece e de como nos relacionamos com o mundo. E chamar atenção para ofato de que a obra de um tal autor produz em sua escrita um tipo especial de prazer e/ou de saber, de experiência e de apreensão estética (MELO; SILVA, 2015) já é um

salto ante a contemplação estática do cenário de (des)gosto pela leitura na sala de aula.

Assim encerramos a discussão com a citação de Greimas (2016) que pontua o ensino da literatura como sendo o lugar privilegiado de aprendizagem axiológica, mas é um discurso didático diferente que servirá a sua transmissão enquanto objeto cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, S. S. *Diálogos entre literatura africana e brasileira de língua portuguesa*: propostas de leitura para a educação básica. Dissertação em versão de qualificação. Mimeo, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. N. 19, p. 22, 2002. Disponível em: http //www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso: 15/10/2019

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2005.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012

_____. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 08 ago. 2018.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, moaci Alves. *LDB fácil*: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. Edição rev. e ampl. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

COUTO, M. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

_____. *Cronicando*. Madrid: Txalaparta, 2011.

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

GREIMAS, Algirdas Julien. Para uma semiótica didática. Trad. de Luiza Silva. Araguaína-TO. In: *Entreletras*, V. 7, n. 2, 2016. *On-line*. Acesso : 05/05/2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Letramento Literário e livro didático de língua portuguesa*: "Os amores difíceis". In: *Revista Ao Pé da Letra*, V. 11.1, 2009. (versão *on-line*)

ROSA, J. G. Fita verde no cabelo. Nova velha estória; ilustrações, Roger Mello – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

SILVA, Luiza Helena Oliveira; MELO, Márcio Araújo. O leitor atrapalhado e a formação docente. Revista Brasileira de literatura Comparada, n. 35, p. 74, 2018. Disponível em: http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493 Acesso: 02/04/19.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Em torno de O cego Estrelinho: contribuições da semiótica para as reflexões entre literatura e história. In: *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*, V. 12, ano 12, n. 1, p. 1-18, 2015.

DIREITOS HUMANOS, TRABALHO ESCRAVO E EXCLUSÃO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DOS TRABALHADORES-VÍTIMAS

Ari Gonçalves Neto (UENF)
arigneto@gmail.com
Alice de Souza Tinoco Dias (UENF)
alicetinoco@hotmail.com
Viviane Carneiro Lacerda Meleep (UENF)
viviclacerda@yahoo.com.br
Ana Carolina de Oliveira Lyrio (UENF)
anacarolinalyrio2@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

A presente proposta de trabalho visa analisar as questões afetas ao trabalho escravo na contemporaneidade à luz do que dispõe os fundamentos dos direitos humanos e sociais, bem ainda de acordo com a exclusão social promovida por essa escravidão. Neste sentido, se tem que algumas das práticas laborais atuais de escravidão aproximam-se do processo de dominação dos trabalhadores de um passado não tão distante – sendo ambos um dos trágicos resultados do acúmulo de capital. A temática, por sua vez, pretende analisar as más condições de trabalho no sistema escravagista e também como se dá atualmente, em alguns casos, a negativa de oferta de condições salubres aos trabalhadores inseridos na chamada quarta revolução industrial, tendo por fundamento principal, a análise do discurso desses trabalhadores sujeitos ao processo de dominação e discriminação laboral. Cabe ressaltar que a busca pela concretização da liberdade, dignidade e das garantias fundamentais ao trabalho de qualidade robustecem a imperiosa necessidade de repressão jurídica e social de todo e qualquer trabalho em situação análoga à escravidão, e ainda robustece a indiscutívelimportância de criação de políticas públicas cada vez mais preventivas e inclusivas em benefício dos trabalhadores-vítimas desta prática.

Palavras-chave:
Escravidão. Direitos humanos. Análise do Discurso.

ABSTRACT

This work proposal aims to analyze the issues related to slave labor in contemporary times in the light of the provisions of human and social rights, as well as in accordance with the social exclusion promoted by this slavery. In this sense, some of the current labor practices of slavery have to come close to the process of domination of workers from a not so distant past – both being one of the tragic results of capital accumulation. The theme, in turn, intends to analyze the poor working conditions in the slave system and also how there is currently, in some cases, the refusal to offer healthy conditions to workers inserted in the so-called fourth industrial revolution, having as

its main foundation the discourse analysis of these workers subject to the process of domination and discrimination at work. It is noteworthy that the pursuit of the realization of freedom, dignity and the fundamental guarantees of quality work reinforce the imperative need for legal and social repression of any work similar to slavery, and further strengthens the undeniable importance of creating public policies. increasingly preventive and inclusive to the benefit of workers victims of this practice.

Keywords:
Slavery. Human rights. Speech analysis.

1. Considerações iniciais

O presente artigo aborda as questões relacionadas ao discurso dos trabalhadores submetidos às contemporâneas formas de escravidão. Neste sentido, se tem que essa prática viola os direitos humanos historicamente construídos promovendo, em última análise, uma flagrante exclusão social. Desse modo, se tem que o trabalho escravo vai de encontro às normas constitucionais dos estados democráticos, na medida em que viola também o respeito à dignidade da pessoa humana e ainda a valorização social do trabalho.

Em verdade, a escolha deste tema se dá pela importância em se analisar uma questão social que é ao mesmo tempo distante quanto próximo da realidade, sobretudo, brasileira. Neste sentido, e possível constatar que a escravidão contemporânea é umaforma de exclusão social, uma vez que os escravos contemporâneos sãoagredidos moral e juridicamente, o que afeta a sua sobrevivência digna.

Assim, far-se-á pontual análise sobre as questões históricas relacionadas ao regime de escravidão e sua prática atual, conjugada com a interpretação do discurso dos trabalhadores vítimas.

A metodologia será quali-quantitativa baseada em estudiosos da temática, bem como na legislação trabalhista nacional e nos documentos internacionais ratificados pelo Brasil; além dos dados obtidos pelo monitoramento dos órgãos estatais de defesa, e na análise do discurso dos trabalhadores sujeitados ao trabalho escravo.

2. A trajetória da escravidão no Brasil

Pensar a realidade escravista em pleno século XXI com base em seus reflexos sociais, econômicos, ambientais, psicológicos e ainda no que diz respeito à violação dos direitos humanos, precisa ser compreen-

dido a partir de uma visão histórica sobre os escravos, sua trajetória no Brasil desde o período Colonial, onde se deu intenso tráfico de mão de obra negra que perpetuou por muitos anos e que ainda encontra-se presente na contemporaneidade.

Como salienta Costa e Silva (2012), se tem que:

> Carregados de aguardente, farinha de mandioca, tabaco em rolo, e carne-seca, além de artigos importados via Portugal, como tecidos, objetos de latão e cobre, cutelaria e armas de fogo, os navios partiam diretamente do Rio de Janeiro para Luanda ou Benguela e de Salvador para Ajudá ou Lagos, e regressavam também diretamente com escravos. Até mesmo os vultosos capitais que alimentavam esse comércio – o maior negócio do Brasil e que influenciava todos os outros – eram predominantemente originários da colônia e não da metrópole. (COSTA E SILVA, 2012, p. 25)

O tráfico foi responsável por arrebatar milhares de homens e mulheres de suas nações na África, para serem escravizados na América, principalmente em terras brasileiras. A mais antiga forma de escravidão no Brasil foi dos "gentios da terra" ou "negros da terra", os índios. Os escravos chegaram ao Brasil entre 1539 e 1542 na cidade de Pernambuco, pois foi lá que a primeira parte da cultura canavieira se desenvolveu efetivamente. Os escravos eram transportados para preencher uma solução, qual seja, a falta de braços para a lavoura. Os principais pontos de desembarque de cativos africanos foram nas cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

> No Brasil, durante o governo de Men de Sá (1557 e 1572), desenvolve-se a economia açucareira, com a "mão-de-obra mista de escravos africanos e índios". Destaque-se que o açúcar trouxe prosperidade para o Brasil nas últimas décadas do século e por mais de cem anos, os africanos foram trazidos para a colônia para trabalhar nas propriedades açucareiras. (BLACKBURN, 2003, p. 206)

Os portugueses, brasileiros e holandeses traziam os negros africanos de suas colônias na África para utilizá-los como mão de obra escrava. Os comerciantes de escravos vendiam os africanos como se fossem mercadorias, adquirindo-os de tribos africanas que os haviam feito prisioneiros. Um escravo negro de porte físico forte e saudável, valia o dobro de um escravo de porte simples (BLACKBURN, 2003).

A extinção do uso da mão de obra escrava no Brasil se deu por um processo lento, passando por várias leis até chegar a atual e definitiva. Em 1831, foi promulgada a primeira lei que proibia o tráfico transatlântico de escravizados para o Brasil. Esta lei não obteve tanto sucesso,

pois funcionou durante os primeiros anos e em seguida retornaram com os tráficos negreiros. Em 1871, foi promulgada a lei do Ventre Livre, onde toda criança nascida de mãe escravizada seria considerada livre.

> […] a segunda metade do século XIX é um período marcado pela preocupação de constituição e regulamentação legal do uso do trabalho livre no Brasil. A regulação dessas novas modalidades de uso da mão- -de-obra contou com a mediação do Estado (Império) disciplinando os contornos do trabalho livre. Conquanto haja uma inexplicável lacuna na bibliografia do direito do trabalho, as leis de locação de serviços de 1830, 1837 e 1879, representam o principal marco de intervenção estatal na contratação do trabalho livre no Brasil (MACHADO, 2012, p. 155).

Em 1885 é promulgada a Lei dos Sexagenários, que dizia que todo escravizado com mais de 65 anos seria considerado livre. No dia 13 de maio de 1888, a escravidão foi abolida oficialmente pela Lei Áurea, sendo o Brasil o último país a abolir a escravidão no continente americano.

> Com a consolidação do sistema capitalista, ao longo do século XIX, os ideais escravagistas brasileiros mostraram-se incompatíveis com a realidade mundial emergente. Isso porque o trabalho livre era elemento indispensável à consolidação e expansão dos mercados dos países de orientação capitalista. [...]. Sendo assim, tendo em vista o novo cenário mundial e a pressão exercida pelos países capitalistas –especialmente a Inglaterra –, a princesa Isabel aboliu, em 1888, o regime escravocrata brasileiro, com a promulgação da Lei Áurea. (MIRAGLIA, 2011, p. 133)

No Brasil, apesar da abolição da escravatura, o trabalho escravo nunca deixou de existir. Escravizados, homens e mulheres perdem a dignidade ao terem seus corpos, suas vidas, histórias, trajetórias e culturas, resumidas em uma única condição, a de serem tratados como mercadorias.

3. Escravidão contemporânea: uma forma de violação aos direitos humanos

Mesmo com o fim da abolição o trabalho escravo ainda se estende ao século XXI, pois ainda existem trabalhadores em condições similares as de escravos, muitas pessoas consideradas empregadoras, possuindo uma mentalidade de extremo egoísmo e preconceito acabam perpetuando comportamentos escravocratas. A escravidão contemporânea é marcada por trabalhadores oprimidos, vítimas de humilhações constantes, sejam verbais, psicológicas e entre outras, e situações marcadas pela desigualdade social. O preconceito velado e enraizado por parte da população brasileira, contribuem para uma discriminação ainda maior em ambientes de trabalho, como por exemplo, dificilmente se encontra como gerente,

um indivíduo negro.

> Percebe-se que o trabalho similar ao do antigo escravo se manteve, mas agora com uma nova roupagem, apresentando-se com uma maior freqüência sob a forma de servidão, ou "peonagem" por dívida. Nela, o trabalhador empenha sua própria capacidade de trabalho ou a de pessoas sob sua responsabilidade a fim de que suas dívidas sejam saldadas. E isso acontece sem que o valor do serviço executado seja abatido da conta de forma razoável ou que a duração e a natureza do serviço estejam claramente definidas. A nova escravidão é mais vantajosa para os empresários que a da época do Brasil Colônia, pelo menos do ponto de vista financeiro e operacional, já que as diferenças étnicas não são mais levadas em conta durante a escolha da mão-de-obra e a seleção desta, agora, dá-se apenas quanto à capacidade produtiva (MONTEIRO, 2011).

Falar sobre o trabalho escravo nos dias atuais é extrema importância para sociedade. O crime de trabalho escravo é caracterizado pela sujeição de uma pessoa a outra, tornando-a em condição indigna. A questão da identidade racial vem sofrendo mudanças ao longo da história brasileira e das reconstruções globais de identidade. A busca por uma identidade nacional, alçou o mestiço em 1930 através da obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, tendo mestiço como a gênese da nacionalidade brasileira e a convivência pacifica entre as raças, trazendo consigo o mito da democracia racial. Mas como mito, a democracia se distanciava da realidade e paralelamente retardou os debates sobre as políticas de ações afirmativas e o multiculturalismo brasileiro.

A partir dos anos 200 os direitos da pessoa humana ganharam notoriedade, a partir da Constituição de 1988. A Constituição Federal de 1988 trouxe através do artigo 68 as comunidades quilombolas como sujeito de direito. No mesmo ano, ações afirmativas no Brasil ganharam impulso através da Constituição, tornando-as efetivas e começaram a assumir o compromisso de promoção e valorização dos grupos que foram desfavorecidos socialmente e historicamente.

4. Considerações finais

Verifica-se, em verdade, que o trabalho escravo corresponde a uma realidade de pobreza e máxima exploração da vulnerabilidade humana, marcando ainda que contemporaneamente a vida de muitos brasileiros. Essa prática revela ao fim e ao cabo a face terrível do sistema capitalista desenfreado que desconsidera a distribuição equitativa dos bens e serviços.

Neste sentido, tem-se que a persistência do trabalho escravo demonstra a flagrante violação dos direitos sociais e fundamentais seja considerando a pessoa humana em si ou enquanto trabalhadora.

Neste sentido, é importante ressaltar o valor social do trabalho, fundado no exercício formal e qualificado, como meio de proteção da dignidadedo trabalhador.

Para a erradicação do trabalho escravo, faz-se necessária a conscientizaçãoda sociedade, a construção de políticas públicas eficientes, ofortalecimento de redes de proteção e a rigorosa responsabilização daquelesque promovem o trabalho escravo tanto no meio urbano quanto rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACKBURN, Robin. *A construção do escravismo no Novo Mundo*: do barroco ao moderno, 1492-1800. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2006.

COSTA E SILVA, Alberto da. *História do Brasil Nação – 1808-2016*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MACHADO, Sidnei. *Trabalho escravo e trabalho livre no Brasil*: alguns paradoxos históricos do direito do trabalho, 2012.

MIRAGLIA, Lívia Mendes Moreira. *Trabalho escravo contemporâneo*: conceituação à luz do princípio da dignidade da pessoa humana. São Paulo: LTR, 2011.

MONTEIRO, Mariah. *A escravidão contemporânea do setor sucro-alcooleiro*. 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). 2011.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Anti-racismo e educação*: o projeto político pedagógico das lideranças negras de Uberlândia. Dissertação de mestrado. Uberlândia-MG, URB: 2000. (mimeo)

SANTOS, J. R. *Movimento negro e crise brasileiras*. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares: Brasília, 1994.

SCHWARZ, Roberto (Org.). *Ao Vencedor as Batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

DISPOSITIVOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS POTENCIALIDADES DO E-BOOK COMO PROPÓSITO PEDAGÓGICO

Carlos Eduardo H. Jardim (UFT)
cadujardim01@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br
Priscila Venâncio Costa(UFT)
priscilavenncio@gmail.com
Rosélia Sousa Silva (UFT)
roseliasousasilva09@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo conversaremos sobre o *e-book* e seu potencial para inovação do processo de ensino e aprendizagem, sendo estímulo para o aproveitamento efetivo da multiplicidade presente nos acontecimentos. O objetivo deste texto é expor as potencialidades do livro digital como metodologia profícua para construção de uma parceria e participação mais efetiva do aluno, interagindo e dominando seu desenvolvimento no ato de aprender. Para atingir a intenção inicial do trabalho, caminhamos por pistas cartográficas de Gilles Deleuze, Félix Guattari a Moran, Lévy e Frederico, entre outros, pensando a utilização das tecnologias como interfaces que permitem romper com o distanciamento entre forma/conteúdo/participação e construir entidades complexas, proveitosas, de fluxos contínuos de produção de conhecimento. Como resultados e discussões percebemos que o digital na sala de aula altera positivamente os objetivos estéticos e os resultados felizes, transformando a relação com o ensino, possibilitando o surgimento de uma co-responsabilidade dentro dos novos espaços de integração da tecnologia com a interação humana.

Palavras-chave:
***E-book*. Ensino. Interação. Tecnologia.**

ABSTRACT

In this article we will talk about the e-book and its potential for innovation in the teaching and learning process, stimulating the effective use of the multiplicity present in the events. The objective of this text is to expose the potential of the digital book as a useful methodology for building a partner ship and more effective student participation, interacting and dominating its development in the act of learning. In order to reach the initial intention of the work, we walked along cartographic tracks from Gilles Deleuze, Félix Guattari to Moran, Lévy and Frederico, among others, thinking about the use of technologies as interfaces that allow us to break the gap between form/content/participation and build complex, profit able entities of flows. Continuous production of knowledge. As results and discussions we realize that digital in the classroom positively altersaes the ticgoals and happy out comes, transforming the re-

lationship with teaching, enabling the emergence of a co-responsibility with in the new spaces of integration of technology with human interaction.

Keywords:
Ebook. Interaction. Teaching. Tecnology.

1. Introdução

Diante das mudanças nos tempos e das transformações dos anseios e expectativas educacionais, o modo como os indivíduos aprendem também não é o mesmo de décadas atrás; por consequência, o ensino carece equipar-se para acompanhar essas demandas. Nesse contexto, o *e-book* aparece como um suporte tecnológico moderno que pode ser usado com propósito pedagógico nessa nova fase de transformações.

O contato com a tecnologia modifica a forma como crianças e jovens se comportam, como pensam, memorizam ou se concentram. Nesse comportamento, ser dinâmico, moderno e interativo é um modo de vida e isso influencia nos anseios por uma educação que acompanhe essa dinamicidade. Daí, vê-se como positiva a adoção de diferentes suportes para apoiar a aprendizagem, como é o caso do uso de *e-books* na sala de aula.

Evidentemente, uma sugestão tecnológica por si só não é uma solução completa, a utilização de *e-books* com conteúdos que auxiliem as aulas de Língua Portuguesa deve ser mais do que um projeto de pretensão inovadora, pontual e disciplinar, mas sim a busca por um foco e benefício do uso da tecnologia – que permite verdadeiramente uma transformação – para aquisição de ampliações no ensino, nos contatos, nas compreensões e nas experiências com a normatividade padrão da língua.

Os incentivos que mais nos chamam atenção estão relacionados àqueles que remetem ao uso dos parâmetros tecnológicos na educação como processos de conjunção disjuntivos de agenciamentos, uma vez que trabalhar com o recurso digital proporciona aos alunos momentos únicos para a troca de saberes, além de lançar um novo olhar de apreciação do outro, salientando para além de tudo, o reconhecimento de si enquanto ser pertencente do grande fluxo das multiplicidades e constituindo em seu meio, redes inimagináveis de conhecimentos (rizomas).

Com este trabalho, buscamos apresentar o *e-book* como ferramenta potencial para inovar o processo do ensino e da aprendizagem, podendo indicar metodologias mais vantajosas e benéficas à participação efetiva e interativa do aluno na construção e produção do conhecimento. Para

tanto, ao longo do texto, discutiremos sobre os múltiplos proveitos que essa ferramenta digital pode oferecer, tanto para facilitar e dinamizar as práticas pedagógicas, quanto para facilitar e incentivar os hábitos de leitura, em geral.

2. Refletindo acerca dos benefícios do e-book em sala de aula: ferramenta de acessibilidade e atrativo para o ensino

Muito já se discutiu sobre a possibilidade de os livros deixarem de existir em poucos anos. A interatividade crescente e o acesso cada vez mais fácil a recursos multimídia passaram a ser vistos como vilões que nos afastariam dos livros e do conhecimento transmitido pela escola. No entanto, o que de fato estamos vendo é a adoção de diferentes suportes para apoiar a aprendizagem, como é o caso do uso de e-books na sala de aula e, também, de outros recursos tecnológicos que, de maneira geral, já fazem parte da vida dos estudantes. Embora saibamos que

> [...] a tecnologia não é uma panacéia para a reforma de ensino, mas ela pode ser um catalisador significativo para a mudança e uma ferramenta para apoiar a indagação, composição, colaboração e comunicação dos alunos. (DINIZ, 2011)

O uso de *e-books*, ao contrário de algumas opiniões pessimistas que o definem como anulador da experiência de profundidade em leitura, conhecimento e aprendizado é, justamente, uma forma de apoiar e aproximar os alunos para esse universo, em virtude, especialmente, da praticidade que lhe é inerente. Os *e-books* podendo ser lidos a partir de dispositivos móveis estão ainda mais ao alcance das mãos de qualquer pessoa. Nessa perspectiva, a acessibilidade, a praticidade e a facilidade em portar os dispositivos podem contar pontos positivos para uma criação e manutenção dos hábitos de leitura e estudos diversos.

Muitos reclamam de ler livros no ônibus, mas a maior parte das pessoas consegue utilizar facilmente o celular nesse meio de transporte. Os e-books podem ser lidos em qualquer lugar em que o aluno estiver e costumam ser mais fáceis de manusear do que os livros. Além do fato de que não é preciso se deslocar até a biblioteca, fazer a retirada e lembrar-se de renovar o livro para não pagar multas.

Compreendendo as mudanças nos tempos e também nas formas de ensinar e aprender, acredita-se ser o *e-book* um suporte tecnológico moderno que pode ser usado com propósito pedagógico nessa nova fase de transformações. O contato com a tecnologia transforma a forma como

crianças e jovens se comportam, como pensam, memorizam ou se concentram; por consequência, o modo como aprendem também não é o mesmo de décadas atrás. Ser dinâmico, moderno e interativo é um modo de vida e isso influencia nos anseios por uma educação que acompanhe essa dinamicidade. Nesse contexto, vê-se como positiva a adoção de diferentes suportes para apoiar a aprendizagem, como é o caso do uso de *e-books* na sala de aula.

Dentre vários outros benefícios que o uso de *e-books* pode proporcionar em sala de aula, destacamos aqui como uma forma de aproximar os alunos do conteúdo proposto pelo professor; por poderem ser lidos a partir de dispositivos móveis, estão ainda mais ao alcance das mãos e do interesse dos alunos; *e-books* na sala de aula podem aumentar o interesse dos alunos sobre o conteúdo pela possibilidade de interagir em ambiente virtual com o material trabalhado; a oportunidade de aplicar aulas mais dinâmicas; *e-books* costumam ter um valor bem mais acessível do que os livros tradicionais e muitos deles são distribuídos gratuitamente; oportunidade de desenvolver a consciência ambiental nos alunos; *e-books* podem ser lidos em qualquer lugar em que o aluno estiver e costumam ser mais fáceis de manusear do que os livros.

É muito importante que os educadores possam visualizar quais são as reais tendências para o futuro e estejam conscientes para participarem desse processo ensino–aprendizagem, numa sociedade globalizada e informatizada. Não oferecer acesso aos novos recursos tecnológicos é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico, vivenciado pelos profissionais da educação e educandos.

2.1. Aliado na busca pelo interesse do aluno

Qualquer professor que seja brevemente ouvido, certamente declarará a falta de interesse dos alunos como um dos pontos negativos mais presentes em sala de aula e, inevitavelmente, mais influentes para o insucesso no processo de ensino e aprendizagem. Pensar em contextos de instigação do interesse do aluno é um desafio enfrentado diariamente por profissionais da educação que se preocupam com a produção de conhecimento. i. é, na sala de aula, podem aumentar o interesse dos alunos. A grande maioria do público em sala de aula já é fluente no uso de tecnologias e estão em contato com ela a todo o tempo em seus outros contextos sociais.

Dessa forma, quando a escola se permitea utilizar dispositivos móveis, ou até mesmo o computador, como recursos materiais para a apresentação de conteúdos, independente da disciplina, oferece ao aluno mais um atrativo para atenção e gosto pelas suas aulas. A interação em um ambiente virtual com o material trabalhado em sala de aula costuma aumentar o interesse dos alunos sobre o conteúdo dado, inclusive porque é possível realizar marcações e anotações pelo aplicativo, o que cria a sensação de coparticipação e valorização dos conhecimentos prévios de cada um.

Imaginar um ensino de qualidade com o uso das tecnologias, em especial do *e-book*, propõe sempre uma reflexão da reintegração do aluno no ambiente no qual ele já se encontra (relacionado aos conhecimentos e conteúdos já estudados), porém é interessante meditar novos caminhos para o aprendizado do aluno, evidenciando de maneira contínua uma melhor elaboração e dinamicidade dos trabalhos junto à proposta de incluir o livro digital nos planos de aula; e deslocando a utilização de métodos repetitivos que ao longo do ensino podem provocarcansaço e desinteresse dos alunos.

Há que considerar, ainda, outra necessidade de igual importância na aplicação de recursos tecnológicos: a de formular métodos de ensino que incluam osalunos de acordo com suas necessidades e dificuldades de aprendizagem individuais, para que envolvidos nesse processo possam ser incentivados a produzir e a buscar conhecimento movidos por seus próprios ímpetos.

Uma vez empregado pelo educador, a utilização e o manuseio de recursos tecnológicos como apoio pedagógico, considerando o conteúdo a ser ensinado e os objetivos a serem alcançados, podeabrir novos caminhos para o êxito do conhecimento proposto e desejado, dando lugaràs exigências dos novos paradigmas sócio tecnológicose inferindo diretamente na importância do aprendizado. O aproveitamento dos recursos didáticos facilita a observação e a compreensão dos elementos essenciais para o ensino, influenciando diretamente na edificação do conhecimento (MASETTO, 2000).

2.2. Dispositivo para um ensino mais dinâmico

> [...] na essência, não são as tecnologias que mudam a sociedade e sim, a sua utilização e adaptação ao nosso dia-a-dia. A tecnologia basicamente é a mesma, mas hoje está mais acessível, com mais opções de uso. É possí-

> vel criar usos múltiplos e diferenciados de tecnologia. Nisso está o seu encantamento e poder de sedução. (DINIZ, 2001)

Conscientes dessa possibilidade de encantamento e sedução, ressaltamos, dentre vários outros benefícios, a oportunidadeque o uso de *e-books* pode proporcionar de cativar os alunos em sala de aula. É sempre relevante a utilização de dispositivos que elevem o interesse dos alunos sobre o conteúdo pela possibilidade de interagir em ambiente virtual com o material trabalhado e a oportunidade de aplicar aulas mais dinâmicas e interativas.

Os *e-books* podem permitir aulas nas quais os alunos podem fazer buscas por palavras-chave que estejam no livro – além de facilitar com que a leitura e as atividades sejam realizadas em casa de forma prática e dinâmica. É possível, ainda, pensar em incluir o professor de informática para auxiliar no uso de ferramentas que os alunos não conheçam, abrindo caminhos para a interdisciplinaridade.

Pensar o ensino pelo viés da tecnologia, sobretudo, no ensino de língua portuguesa, leva-nos a pensar sobre a apreciação das adversidades da aprendizagem nos múltiplos campos de ensino, considerando a valorização das normas contidas na variante, além das potencialidades interdisciplinares contidas nas demais disciplinas como nos projetos de percepção do uno nas multiplicidades apresentadas nas ciências biológicas e nas áreas de exatas, submetendo-nos à assimilações igualitárias nos estudos da linguagem. Isso muito nos remeteaos aspectos disjuntivos e conectivos de que falam Deleuze e Guattari (1995, p. 106): em que a divisão mútua da pluralidade das diferenças se encontram em ondas díspares de inclusão perfeitas, possibilitando a criação de novos caminhos e territórios de raciocínios lineares.

Para tanto, trabalhar com a tecnologia digital ou, assim chamada, literatura digital constitui-se em uma conquista por uma apreensão do conhecimento envolto nos processos de ensino-aprendizagem, em que o grande marco do mundo atual está direcionado a algoritmos que fazem o mundo inteiro girar na palma da mão. Algoritmos esses que instituem o sentido dos acontecimentos contidos no amplo espaço do contexto sócio individual do educando (espectador da língua), levando-os à inúmeras possibilidades interativas, ferramentas fundamentais no engajamento coletivo dos seus estudos particulares – uma vez que viabilizam uma maior perspectiva de pensar o vasto território pedagógico, em meio às linguagens, para estabelecer novos agenciamentos, em meio a fluxos contínuos de conteúdos e expressões que elevam o nível do pensamento a uma no-

va maneira de percepção do aprendizado (Deleuze, 2002).

Segundo Oliveira e Silva (2019),

> Na literatura digital, a interatividade transforma a relação entre autor, mensagem e leitor, já que as mensagens são modificáveis, estando permanentemente em mutação e respondendo às solicitações daqueles que as manipulam. No que toca ao escritor, seu papel também se alterou, agora trabalha como um, ou com um, designer de web, construindo redes, não rotas, e criando uma cartografia de territóriosabertos a navegações. Em relação ao terceiro componente do processo, o leitor ou receptor pode agora manipular as mensagens, sendo de fato um escrileitor, pois trabalha como coautor, cocriador ou colaborador do processo. (OLIVEIRA E SILVA, 2019, p. 12)

Desse modo, cabe-nos relacionar a importância da literatura digital no contexto da cibercultura para o desenvolvimento das concepções funcionais da língua e suas funções gramaticais por intermédio das ocorrências ativas na variante contidas no texto, efetivando assim uma maior associação dos sentidos em sensações criativas interligadas ao interativo-textual da linguagem, além de acarretar o processo de significação da sensibilidade corpórea a partir dos fluxos de conhecimentos obtidos e descobertos durante as viagens pelos territórios e compêndios comunicativos da realidade rizomática ao desencadear no espectador (educando) a assim chamada percepção háptica. (CASTELO BRANCO, 2013).

2.3. Acessibilidade e economia: aspecto financeiro

E-books costumam ter um valor bem mais acessível do que os livros tradicionais, já que não são impressos e não exigem pagamento de taxa de entrega como a que é cobrada pelos correios – muitos deles são distribuídos gratuitamente. É um investimento que tanto os alunos quanto a própria escola podem fazer sem prejudicar o orçamento.

No caso da escola, o custo para atualizar a biblioteca dos alunos se tornaria menor do que o de adquirir novos volumes para uma biblioteca física. Desenvolvem a consciência ambiental nos alunos. Esta é uma vantagem desta geração em relação às anteriores: nós conseguimos adquirir conhecimento sem, necessariamente, ficarmos dependentes do papel. Caso você queira trabalhar com essa questão da consciência ambiental, o uso dos *e-books* cai como uma luva, já que ele não é impresso como os livros tradicionais.

Além do mais, a introdução deste novo recurso digital aos com-

pêndios educativos não ocasionaria em uma mudança promissora somente na economia escolar, mas viabilizaria de forma ativa numa melhoria produtiva no trabalho e no ensino a ser desenvolvido pelos educadores, pois o objetivo da introdução do recurso é sempre ocasionar transformações positivas ao âmbito escolar. Porém, essas transformações não se limitam somente aos aspectos da modernização tecnológica, mas direciona todo o foco da utilização do ebook e suas tecnologias na predominância do aprendizado, buscando no ensino um aprendizado equilibrado com os processos de construção e aquisição do conhecimento como pesquisas, criação, identificação e resolução de problemas, excetuando como um dos papéis principais deste processo transdisciplinar, a interatividade gradual dos educandos nos estudos, enquanto o professor mais orientador, direciona a busca para o encontro das resoluções que transcorre diante de todas as inquietações (MORAN, 2003).

Para Castelo Branco (2013), as potencialidades tecnológicas envoltas ao ensino, nos retoma às vivências de uma verdadeira realidade rizomática ao viver, estimular e criar territórios e territórios íntegros ambientados e edificados de novos conhecimentos e experiências do grande fluxo da imanência que perpassa a realidade daquilo que chamamos de vida, direcionando-nos ao percalço do caos em sua velocidade infinita, dissipando toda forma em matéria que nele se projeta, pois "é um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e adquirindo todas as formas possíveis que surgem para de imediato desaparecerem, sem consistência nem referência, sem consequência" (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 111).

3. Considerações finais

Os avanços e as transformações tecnológicas que circundam o processo de ensino e aprendizagem recobrem de maneira profícua em seu emprego, as expectativas educacionais que precedem as competências e/ou aptidões necessárias exigidas pelas instituições de ensino, essencialmente àquelas direcionadas aos métodos de incentivo à leitura e à escrita. Tais expectativas transpassam o campo das interculturalidades e favorecem todo o processo de formação do indivíduo enquanto aluno e ser atuante da sociedade.

É possível, de fato, pensar que todos esses avanços tecnológicos, como a inclusão do livro digital, além do destaque de suas potencialidades, influem diretamente no processo de recepção da literatura digital,

tornando-a um campo de agenciamentos múltiplos e cartográficos, que perpassa pelo campo da imanência e busca, na gênese da criação de sentido, todas as manifestações artísticas e sensações subjetivas de significação dos signos, uma vez que, associado a esses processos compreensivos, percebe-se então, a designação da percepção háptica do "escrileitor" que condiz ao olhar do ser enquanto leitor e autor.

Todavia, é interessante ressaltar que o processo de capitalização dos meios e seus agenciamentos sociais não comportam o campo das multiplicidades, buscando sempre os princípios identitários por meio das chamadas disjunções exclusivas ao criar espectadores passivos e ausentes dos seus fluxos e movimentos. No entanto, os princípios que envolvem a literatura digital não somente a comportam como estremecem com todos os seus aspectos inclusivos e condizentes ao campo das multiplicidades, suas energias e seus fluxos rizomáticos (É importante ressaltar que rizomas são fluxos, linhas, e interação entre raízes. Em Deleuze, são as linhas de interação dos territórios que possibilitam a criação e o prazer advindo dos vários conhecimentos).

A priori, o que buscamos com a escrita deste trabalho é incentivar o uso do livro digital, apresentando suas potencialidades como estímulos e proficuidades presentes no âmbito escolar, contribuindo diretamente na edificação de melhores condições dos atos de ensinar e aprender, além de possibilitar, com o uso do recurso, um melhor desenvolvimento das práticas metodológicas para com o aluno, estimulando-o de forma ativa na sua inclusão ao campo das multiplicidades, conduzindo seu ser a ser um administrador do seu próprio conhecimento, uma vez que tal inserção possibilita novos caminhos e territórios a serem alcançados e/ou habitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARSETH, E. J. *Cybertext*: Perpectives on Ergodic Literature. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1997.

_____. *Cibertexto*: Perspectivas sobre a Literatura Ergódica. Lisboa: Pedra da Roseta, 2006.

ASCENSÃO, A. T.; BABO, M. A.; TORRES, R. O hipertexto na cultura contemporânea: do fim da linearidade à abertura conceptual. In: *Revista Cibertextualidades*, número 6, 2014, ISSN: 1646-4435, p. 121-38.

CASTELO BRANCO, P. S. *Imagem, Corpo, Tecnologia*: a função háptica das novas imagens tecnológicas. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

_____. 2013. Imagem. Corpo. Tecnologia. Um novo sujeito pós-humano?" In: *Atas do II Encontro Anual da AIM*, editado por Tiago Baptista e Adriana Martins. Lisboa: AIM. ISBN 978-989-98215-0-7, p. 27-39.

DELEUZE, G. *A Lógica do Sentido.* São Paulo: Perspectiva, 2000.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Edições 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*. Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DINIZ, Sirley Nogueira de Faria. *O uso das novas tecnologias em sala de aula.* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC 2001.

FREDERICO, A. A ludicidade nos *E-picture-books apps*: como o elemento jogo manifesta-se nos transmidiáticos picturebooks apps e na criação de picturebooks apps midiáticos?. In: *Fronteiraz*, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. São Paulo, n. 18, julho de 2017.

FREDERICO, A. "O futuro do leitor ou o leitor do futuro: o livro infantil interativo e os letramentos múltiplos". In: *Cadernos de Letras da UFF*. Rio de Janeiro: Número 52, p. 101-29, 2016.

LÉVY, P. *Cibercultura.* Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LÉVY, P. *Inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. Trad. L. Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MORAN, J. M. Perspectivas (virtuais) para a educação. *Cadernos Adenauer*. Rio de janeiro, V. 4, n. 6, p. 31-45, 2003. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf>

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas-SP: Papirus, 2000.

DO TEXTO TEATRAL PARA A TELA DA TV: JOGOS INTERTEXTUAIS ENTRE A PEÇA "PIGMALEÃO" E A NOVELA "TOTALMENTE DEMAIS"

Roseli Bodnar (UFT)
rosebodnar@uft.edu.br
Ana Paola Cavalcanti Marinho (UFT)
anapaolacma@gmail.com
Fátima Maria Nascimento Marinho (UFT)
fatimamarinho.29@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho examina jogos intertextuais entre a peça "Pigmaleão", escrita em 1913, por George Bernard Shaw (1856-1950), hoje considerado o "Shakespeare moderno" e a teledramaturgia "Totalmente demais", de Rosane Svartman e Paulo Halm, com produção da Rede Globo, no ar de 2015 a 2016. A peça "Pigmaleão" tematiza a transformação pessoal e o poder que a linguagem exerce na ascensão social, em Londres, no início do século XX. Essa comédia de costumes conta a história de Eliza Doolittle, uma moça pobre que vende flores nas ruas da cidade, e de Henry Higgins, um culto professor de Fonética. A teledramaturgia "Totalmente demais" utiliza o mesmo argumento, tendo como protagonista Eliza, uma jovem que foge de casa e passa a viver nas ruas do Rio de Janeiro, no Brasil, século XXI; e de Arthur, um rico e *bon-vivant*, dono de uma agência de modelos. Neste artigo, será explorada a relação discursiva entre os dois textos supracitados, com inúmeras referências intertextuais presentes na temática e na construção das personagens. A intertextualidade requer um leitor-modelo, capaz de perceber a presença do texto-fonte, explorando as referências temáticas e culturais. Para o *corpus* teórico do estudo, propõe-se uma rápida incursão por autores que fundamentam o objeto de reflexão, a intertextualidade, a partir das teorias de Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Gérard Genette, Roland Barthes e Michael Riffaterre.

Palavras-chave:
Intertextualidade. Teledramaturgia. Texto teatral.

ABSTRACT

This paper examines the intertextual relations between the play "Pygmalion", written in 1913 by George Bernard Shaw (1856-1950), who is considered nowadays as the "modern Shakespeare", and the soap opera "Totalmente demais", created by Rosane Svartman and Paulo Halm, produced by Rede Globo and aired from 2015 to 2016. Settled in London, early twentieth century, "Pygmalion" portrays one's inner transformation and the power that language has in social ascension. This comedy of manners tells the story of Eliza Doolittle, a poor woman that sells flowers in the city streets, and Henry Higgins, a learned professor of Phonetics. In "Totalmente demais" the same argument is used: it depicts the protagonist Eliza, a young woman who runs away from home and ends up living in the streets of Rio de Janeiro, Brazil, in the twenty-first century, and Arthur, a rich bon-vivant who owns a modeling agency. In

this paper it will be explored discursive relations between the afore mentioned texts, with various intertextual references that are present in the thematic and the construction of the characters. In order to explore cultural and thematic references, intertextuality requires a Model Reader capable of perceiving the presence of the source text. From the theories of authors that comprise the theoretical corpus of the study, namely Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Gérard Genette, Roland Barthes and Michael Riffaterre, an overview on intertextuality, which is the object of analysis, will be given.

Keywords:
Intertextuality. Dramatic text. Soap opera.

1. Introdução

> "*A diferença entre uma dama e uma florista não está em como ela se comporta, e sim em como é tratada*" (Fala da personagem Eliza Doolittle, na obra "Pigmaleão", de George Bernard Shaw)

A literatura não se volta sobre si mesma apenas para discutir a própria criação literária e o "fazer" do seu criador. Ela se alimenta de textos e de temas já explorados em outros textos e por outros escritores, criando uma teia, com fios que levam a diferentes caminhos. Um desses fios é a intertextualidade.

Neste sentido, haverá sempre um texto original que servirá de pano de fundo e um texto-produto elaborado a partir do texto-fonte. Esse texto-produto pode resultar em uma simples imitação, paródia ou intertextualidade, pois cria elementos que podem ser investigados sob uma nova perspectiva histórica, ideológica ou estética. O escritor, ao dialogar, pode ter a intenção de enfatizar, contradizer, polemizar, ironizar ou criticar, cabendo ao leitor-modeloseguir as pistas e construir os sentidos do texto.

Umberto Eco (1994, p. 19-21) explora a reação do leitor diante da narrativa ficcional, atuando como um coprodutor do texto. O estudioso define todo e qualquer texto ficcional como um bosque que exige do leitor uma coparticipação para encontrar caminhos para entrar e sair dele. E, assim, compete ao leitor descobrir sua maneira de criar uma relação com o texto. Nos jogos intertextuais, o leitor é aquele que abrange todas as dimensões da significação, e, muitas vezes, sua percepção deve permanecer estrategicamente aberta para esperar futuras ligações e correspondências que poderão nortear ou dar a ele instrumentos para um novo olhar. Portanto, é o leitor quem desvenda os recursos estéticos presentes na lin-

guagem literária e na linguagem dramática.

A partir disso, este trabalhoexamina os jogos intertextuais presentes na peça "Pigmaleão" e na teledramaturgia "Totalmente demais".

"Pigmaleão": um romance em cinco atos (*Pygmalion: a romance in five acts*), denominada uma comédia de costumes, com fortes cores satíricas. Foi escrita em 1913, pelo dramaturgo irlandês George Bernard Shaw[121] e publicada em 1916, por uma editora londrina[122], completando 100 anos de publicação, em 2016. Desde sua estreia,a peça obteve grande sucesso, tanto de crítica como de público, sendo encenada sucessivamente em diversos idiomas e países.

"Pygmalion" tem duas traduções para o português, a primeiratradução de Dinah Silveira de Queiroz, Fausto Cunha e Miroel Silveira, no ano de 1964[123]; e a segunda, de Millôr Fernandes[124], de 2005[125], com tradução do Prefácio de Ana Ban.

A peça "Pigmaleão" conta a história de Eliza Doolittle, uma moça pobre e um pouco suja, que vende flores nas ruas de Londres, no início

[121] Nasceu em 26 de julho de 1856, em Dublin, Irlanda e faleceu em 02 de novembro de 1950, em Ayot St. Lawrence, Hertfordshire, Inglaterra. Teve uma educação descontinuada, já que apresentava resistência a qualquer tipo de formação ou treinamento mais rígido. Mudou-se para Londres, aos vinte anos de idade, passando a maior parte de sua vida na Inglaterra, o que não o impediu de ter um olhar crítico e inconformado com a política inglesa com relação à Irlanda. Assim, teve uma formação autodidata, demonstrando grande interesse por assuntos ligados à cultura, como música e as letras. Ao longo de sua vida, demonstrou grande interesse pelo dramaturgo norueguês Henrik Johan Ibsen, pelo qual se percebe muito influenciado, sobretudo ao analisar a realidade contida por trás das convenções e costumes sociais. Sua obra é marcada pela crítica ao denunciar as diferenças sociais e de classe; e pela sátira, ao expor uma sociedade que vivia de aparências e arraigada a um padrão social muitas vezes distante do seu ou já há muito perdido. Foi também romancista, contista, ensaísta e jornalista irlandês. Militante político,aderiu ao socialismo inglês, ingressando, em 1884, na organização socialista **Sociedade Fabiana**. O dramaturgo recebeu o Nobel de Literatura, no ano de 1925.

[122] Foi publicada pela editora ConstabreandCompanhy, em Londres.

[123] A peça faz parte do livro "Santa Joana e Pigmalião", publicado em 1964, pela Editora Delta.

[124] Escritor, dramaturgo e grande intelectual brasileiro. Foi um dos colaboradores do Jornal Pasquim, espaço de arte, cultura, literatura e resistência à repressão da ditadura militar.

[125] A peça foi traduzida para o português por Millôr Fernandes em 1963, recebendo o título de Pigmaleão, mas não foi publicada. Foi publicada a tradução de 2005, pela editora LP&M.

do século XX. Eliza fala com um sotaque *cockney* – uma variedade linguística bem característica das classes sociais que residem na periferia da cidade. Durante uma tempestade, Eliza corre para se abrigar em uma marquise próxima a um teatro. Nesta noite, há um encontro entre pessoas desconhecidas que buscam se abrigar da chuva, eles se espremem em um pequeno espaço e interagem, revelando entre eles, um abismo social e cultural. Na confusão provocada pelo ajuntamento de pessoas, Eliza tenta vender flores, utilizando a sua forma de falar característica. Neste momento é avisada que há um homem que toma nota de tudo o que ela diz. Eliza se desespera achando que esse homem é da polícia e que cassará a sua licença. Desfeita a confusão, esclarece-se de que se trata do professor de fonética Henry Higgins, que faz as transcrições da fala da jovem, tendo como motivação a pesquisa. Neste dia, Eliza descobre que não utiliza a forma culta da língua inglesa, ou seja, que utiliza uma forma rude e grosseira de falar[126]. Mais tarde, Eliza procura o fonético para aprender a se "expressar melhor" e assim galgar outro patamar social. Higgins faz uma aposta com o filólogo, coronelPickering, lançando a si mesmoo desafio de fazer o aperfeiçoamento verbal de Eliza, com o intuito de transformá-la em uma dama da sociedade. Após seis meses, os dois cientistas levam a sua pupila para o teste final, um baile na embaixada, no qual Eliza obtém grande sucesso e ganha a aposta para Higgins.

Ao fazer a tradução, Millôr Fernandes provavelmente encontrou muitas dificuldades para recriar o dialeto *cockney* e as suas várias expressões idiomáticas encontradas ao longo da peça para o português brasileiro. Observa-se que Millôr fez uma transposição da cultura e da língua inglesa para o contexto brasileiro inventando uma linguagem que, ao mesmo tempo, não é falada em nenhum lugar específico do Brasil, mas que pode ser encontrada como variante em rincões Brasil afora. Obviamente que, por ser uma peça teatral, os desafios são ainda maiores, pela especificidade do gênero dramático, que ao mesmo tempo é um texto destinadoà leitura e à representação cênica. Então, o sotaque deve soar natural tanto para quem lê o texto como para quem estiver em cena.

Shaw, em seu prefácio, faz uma longa explanação aos seus leitores e ironicamente afirma que os ingleses não têm respeito por sua própria língua e que não será ele quem ensinará aos filhos da pátria a língua

[126] A discussão em torno da utilização da forma culta da língua inglesa na modalidade oral e no contexto informal é fruto do período histórico, pois atualmente poderia ser considerado preconceito linguístico.

inglesa. Continua sarcasticamente dizendo que não sabem soletrar e possuem desconhecimento da língua materna. Isso motiva-o a criar um personagem especialista em fonética. Shaw explicita que o personagem Henry Higgins foi baseado em um filólogo, fonético e gramático,chamado Henry Sweet[127]. Ainda, no Prefácio, Shaw, afirma que fez uma peça didática:

> Não desejo me gabar de que Pigmaleão tenha sido uma peça de sucesso extremo, tanto no palco quanto na tela, por toda a Europa e América do Norte e também no meu país. Ela é tão intensa e deliberadamente didática, e seu tema é considerado tão seco, que eu me deleito em esfregá-lo na cara dos sabichões que repetem como papagaios que a arte não deve ser didática. Só serve para comprovar meu argumento de que a grande arte nunca pode ser nada diferente disso. (SHAW, 2011, p. 10)

Muito influenciado por Henrik Ibsen (1828–1906), Shaw foi, durante um longo período, tido como um escritor panfletário. Fortemente marcado pelo socialismo, tinha aversão à exploração e à violência, fosse física ou emocional. Na peça, a linguagem marca e demarca o nível intelectual e social, podendo ser lida como uma severa crítica ao jogo de aparência e à hipocrisia social.

Há versões da peça para o cinema, a de 1938, escrita pelo próprio Bernard Shaw e dirigida por Anthony Asquith e Leslie Howard; e a de 1964, transformada em um dos maiores musicais de todos os tempos, sob o título "My fair lady"[128] ou, em uma tradução livre, "Minha bela Dama", de Alan Jay Lerner e Frederick Loewe. O musical ganhou ao todo 8 estatuetas do Óscar (1965), entre elas, melhor filme e figurino, direção (George Cukor) e atuação (Audrey Hepburne Rex Harrison). As duas adaptações diferem do original, inclusive a do próprio Shaw, pois a primeira (1938) possui uma cena em um salão de baile e possui um final diferente da peça; na segunda (1964), as mudanças são ainda mais acentuadas, por tratar-se de um musical, há a inserção de músicas e uma sugestão de que o professor Higgins se casa com Eliza.

No Brasil, a versão brasileira de "Minha bela dama" foi representada na década de 1960, tendo como estrelas os atores Paulo Autran e

[127] Era um filólogo inglês, fonético e gramático. Como filólogo, ele se especializou nas línguas germânicas, particularmente no inglês antigo e no nórdico antigo. Além disso, Sweet publicou trabalhos sobre questões mais amplas de fonética e gramática na linguagem e o ensino de idiomas. Mais detalhes em: <http://www.henrysweet.org/>.

[128] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q5fW7sERw7I>.

Bibi Ferreira. Essa peça já era sucesso na Broadway, chegando ao Brasil como um espetáculo que requeria qualidade na montagem e bons atores. A montagem ficou a cargo da companhia de Jayme Costa, ator veterano e grande ativista cultural. Esse musical, com seus cenários, figurinos e direção, marcaram a história do teatro nacional.

A teledramaturgia "Totalmente demais", de Rosane Svartman e Paulo Halm, com produção da Rede Globo, foi exibida em 175 capítulos, de 09 de novembro de 2015 a 30 de maio de 2016; sendoescrita por Mário Viana, Cláudia Sardinha, Fabrício Santiago e Felipe Cabral. Ainda, foi dirigida por Marcus Figueiredo, Noa Bressane, Luis Felipe Sá, Thiago Teitelroit;e direção geral de Luiz Henrique Rios.

A protagonista, Eliza, moça simples do interior, foge de casa por sofrer assédio do padrasto. Tem o primeiro contato com Arthur na oficina do padrasto, que a socorre de um dos assédios dele. Eliza foge de casa e passa a morar nas ruas do Rio de Janeiro até encontrar Jonatas, um guardador de carros. Juntos, ela vendendo flores, como já mencionado, passam a morar em um cinema abandonado.Arthur, um rico e bonito ex-modelo namora Carolina, desde a adolescência. Durante um almoço, o casal é abordado pela florista. Arthur e Carolina fazem uma aposta. O reencontro entre Arthur e Eliza é por acaso, embora o ex-modelo não a reconheça. Arthur acredita que a moça é um diamante a ser lapidado e que como um rosto "desconhecido" possa vencer o concurso. Durante o concurso, Eliza muda-se para a casa de Arthur e recebe aulas de etiqueta dadas pela mãe dele. Apesar das muitas armações de Carolina, Eliza vence o concurso. Após ganhar o concurso, Eliza e Arthur iniciam um namoro. Devido às armações de Carolina, eles se separam e Eliza reata com Jonatas. A ex-floristarecebe um convite para morar fora do país, o que coloca em risco seu relacionamento com Jonatas novamente.

Acrescenta-se que não foi a primeira vez que a rede Globo trabalhou com adaptação, pois, antes de Totalmente Demais, foi exibida a novela Pigmaleão 70, no horário das 19h, em preto e branco, com 204 capítulos, no período de 2 de março a 24 de outubro de 1970. Esta foi escrita por Vicente Sesso e dirigidapor Régis Cardoso. A novela inaugurou o gênero comédia romântica nas telenovelas globais. A trama gira em torno de Fernando Dalba ou Nando[129], rapaz simples que trabalha em uma feira, vendendo e carregando frutas com sua mãe, a Baronesa, e os amigos

[129] Papel protagonizado pelo ator Sérgio Cardoso.

Gino e Guiomar. Nando está noivo de uma doce e ingênua moça chamada Candinha[130]. Certo dia, Nando se envolve em um acidente de carro com uma viúva milionária chamada Cristina Guimarães Cerdeira[131]. Depois desse encontro, a viúva decide ensiná-lo a falar e a se comportar como uma pessoa da alta sociedade. Cristina faz isso motivada por uma aposta com o empresário Carlito Catalão[132], mas acaba a trama apaixonada pelo rapaz. Diferente da peça, nesta novela, os papéis se invertem, pois é uma mulher rica, fina e requintada que tem a árdua tarefa de transformar em um *lord* um homem rude.

2. Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade

As relações entre textos ocorrem em virtude das relações dialógicas, tema amplamente explorado por Mikhail Bakhtin. Ele fez importantes contribuições para a análise do texto literário, sendo sua obra muito atual, sobretudo,por sua visão sobre as relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia.

Bakhtin utiliza o termo dialogismo[133] no sentido de discurso polifônico ou de pluralidade de vozes, em uma obra literária. Ele aplica esses conceitos ao romance, todavia pode-se aplicar também ao texto teatral[134], desde que, logicamente, apresente características polifônicas.

Para Bakhtin, o dialogismoé constitutivo da linguagem e a condição do sentido discursivo. O dialogismo divide-se em dois aspectos, o da interação verbal entre o enunciador e enunciatário do texto e o da intertextualidade presente no discurso (BARROS; FIORIN, 1999, p. 4). Para o teórico, todo discurso traz em si a perspectiva de outras vozes, para além da nossa. Por isso, seus estudos analisam as relações de interação verbal entre sujeitos quanto à interpretação e quanto à construção dialó-

[130] Estreia de Suzana Vieira na TV Globo.

[131] Papel desempenhado pela atriz Tônia Carrero.

[132] No papel, o já veterano EdneyGiovenazzi.

[133] Dialogismo é o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define (BARROS; FIORIN, 1999, p. 4).

[134] O discurso poético inclui tanto a prosa quanto a poesia, a dança e a pintura, o teatro e o cinema, desde que a ambivalência se manifeste nas diferentes etapas da organização desses textos (BARROS; FIORIN, 1999, p. 6).

gica de sentido.

A polifonia[135] refere-se à posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico, pois "a polifonia se define pela convivência e pela interação [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo" (BRAIT, 2005, p. 194-5).

Conforme cita Tania Franco Carvalhal (2001, p. 48-9), "a compreensão de Bakhtin do texto literário como um "mosaico", construção caleidoscópica e polifônica, estimulou a reflexão sobre a produção do texto, como ele se constrói, como absorve o que escuta". Nesta concepção,"o texto é tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras" (BARROS; FIORIN, 1999, p. 4).

Para Bakhtin, o texto funciona como um espelho no qual a imagem original refletida de forma invertida, ampliada ou reduzida, sendo, por isso, uma escrita polifônica e plural, ao invés de monológica. Portanto, um texto não é visto isoladamente, na escrita ou na leitura, mas, sim, sempre correlacionado com outros discursos similares ou próximos.

Júlia Kristeva, seguindo a linha de Bakhtin, chegou ànoção de intertextualidade designando o processo de produtividade do texto literário. Segundo a estudiosa, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê pelo menos, como dupla (KRISTEVA, 1974, p. 61-90).

Para a teórica, o processo de escrita é resultado da leitura de um conjunto de obras anteriores, ou seja, faz parte de um procedimento natural e contínuo de reescrita de textos. Neste caso, o texto é absorção e réplica de outros textos, em que são criadas teias intertextuais.

Gérard Genette,define, então, a intertextualidade como "a presença efetiva de um texto em outro"; distingue-a da relação pela qual um texto pode derivar de um texto anterior, sob a forma sobretudo da paródia e do pastiche, e que ele chama de intertextualidade (GENETTE *apud*

[135] Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem diálogos que os constituem (BARROS; FIORIN, 1999, p. 6).

SAMOYAULT, 2008, p. 29).

A própria palavra "intertextualidade" traz em seu bojo a noção de "relação", trazida pelo sufixo "inter", podendo ser implícita ou explícita, a última, retoma o texto-fonte. Por isso, a retomada ou o diálogo com outro texto é carregado de intencionalidade, podendo querer reforçar, modificar, subverter o texto anterior. Como reforça Carvalhal (2001, p. 54), "a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o (por que não dizê-lo?) o re-inventa".

Para Bela Jozef, "o texto literário inscreve-se na história e na sociedade como texto que o escritor lê e se insere nelas ao reescrevê-las" (JOZEF, 2006, p. 241). Seguindo o mesmo raciocínio, Roland Barthes afirma que "todo texto é um tecido novo de citações passadas", constituindo-se o texto em um grande mosaico ou colcha de retalhos (BARTHES *apud* SAMOYAULT, 2008, p. 23).

Conforme Michael Riffaterre (1981, p. 4-7), o leitor dá continuidade à obra pelo processo de leitura e de produção da significação, ao construir diálogos a partir de sua memória leitora. Para Jozef (2006, p. 243), "a significação literária é o processo que visa o sentido, resultado da tensão entre o nível denotativo e o conotativo".

Assim, tanto o diálogo entre textos como os jogos intertextuais precisam ser percebidos pelo leitor, pois é ele quem une as pontas, construindo o diálogo e os sentidos e, consequentemente, fazendo descobertas, seja alusão, negação ou ironia.

3. Jogos intertextuais: aproximações entre a peça Pigmaleão e a teledramaturgia Totalmente demais

A peça "Pigmaleão", de Shaw, e a novela "Totalmente demais", da Rede Globo, apresentam um diálogo intertextual entre autores e textos, em que a segunda retoma o texto-fonte. Intertextualidade é a superposição de um texto literário em outro, ou a influência de um texto sobre outro, que o toma como modelo ou ponto de partida, às vezes, provocando certa atualização ou modernização.

No caso da teledramaturgia, as relações intertextuais com a peça de Shaw são muitas. A leitura de uma breve sinopse da novela já revela os muitos jogos intertextuais com a peça.

A peça em estudo deu origem a duas produções televisivas, a no-

vela "Pigmaleão 70", de 1970; e "Totalmente demais", de 2015; ambas exibidas pela emissora Rede Globo. As duas novelas tecem ligações com o enredo e com as personagens principais da peça "Pigmaleão", de Shaw, no entanto com contexto distinto, neste caso, o brasileiro.

A televisão, como um veículo de comunicação que atinge as massas, torna conhecida a obra literária e a atualiza, seja um filme, uma novela ou uma série. As adaptações ou as inspirações livres não possuem compromisso com a fidelidade da obra, podendo ter apenas alguns elementos do texto-fonte. No caso da peça "Pigmaleão", nota-se que as novelas retomam o enredo e as personagens, embora elas sejam deslocadas no tempo e no espaço, pois a peça de Shaw foi escrita em um contexto britânico, com inúmeros conflitos sociais e políticos, trazendo em seu bojo severas críticasàs diferenças sociais e ao poder do dinheiro. Na peça, Eliza Doolittle contrata um táxi e diz ter o desejo de conhecer o Palácio de Buckingham, prazer inacessível para tantos trabalhadores da época. Também, a moça fica inquieta com a necessidade de tomar banho de "corpo inteiro", já que as classes mais desfavorecidas não tinham banheiras e nem roupas para trocar. A telenovela se passa no Rio de Janeiro, e Eliza, igualmente, está inserida em um contexto de violência e pobreza, pois, em um primeiro momento, mora na rua, depois em um cinema abandonado. Apresenta-se suja e maltrapilha, contrastando com os lugares e pessoas elegantes a quem oferece as flores.

Nota-se no título da peça uma referência à história lendária de "Pigmaleão" e sua obra-prima "Galateia", narrada pelo poeta romano Ovídio[136]. Na ilha de Chipre, Pigmalião era o rei e também um habilidoso escultor. Assim, passava os dias se dedicando à sua arte. Não era casado e possuía certo desencanto pelas mulheres. Certa vez, fez para si uma escultura de uma bela donzela, dotada de todos os atributos que ele julgava encantadores em uma figura feminina. Quando a terminou, julgou ser a sua melhor e mais bela obra, levando-o a apaixonar-se por sua criação. Deu-lhe o nome de Galateia. Depois disso, começou a cortejá-la e presenteá-la, chamando-a de esposa adorada, embora tivesse consciência de que era feita de marfim e inanimada. Com isso, seu coração se entristecia dia após dia. Em certa ocasião, em um festival dedicado à deusa Afrodite, deusa do amor e da beleza, ele fez suas homenagens à deusa e um pedido: que ela encontrasse para ele uma mulher como a Galateia. A deusa compadecida com o amor do artista por sua criação, e por não encontrar

[136] Esse relato está presente na obra *Metamorfoses*, de Ovídio.

na terra beleza semelhante, traz à vida a escultura. Um dia, Pigmalião percebe que ao beijar e abraçar a sua amada, ela tinha recebido vida. Assim, com as bênçãos de Afrodite, os dois se casaram e tiveram dois filhos: Metarme e Pafos.

Shaw dialoga com a lenda de Pigmalião. Na peça, o "Pigmalião" é representado por Henry Higgins, um solteirão convicto que não se interessa por mulheres e que nutre uma forma de amor edipiano pela mãe. Na novela é representado por Arthur, um jovem belo e rico, mas que não assume o relacionamento com uma amiga de juventude.

Higgins e Arthur possuem uma relação de endeusamento pelas figuras femininas, nomeadas nas obras de "Elizas". Pode-se observar, também, uma relação de tentativa de submissão e uma relação de poder. Essa tensão perpassa tanto a peça como a novela global.

Em ambas as obras, Eliza representa a bela Galateia, assim, nas mãos de seu criador e mentor, ele a esculpe e lapida linguística e socialmente. Na peça, no Ato I, Eliza circula pelas ruas, suja e maltrapilha, utiliza o *cockney*. No Ato II, Eliza começa a usar a norma culta, porém ainda com uma cultura pobre e um comportamento inadequado. E, no ato III, Eliza já não usa mais o dialeto *cockney*, indicando que ela está se adequando aos novos aprendizados e aos novos ambientes sociais por onde circula, se tornando uma verdadeira dama. Na novela, depois de sete meses de exibição, finalmente no dia 02 de dezembro de 2015, Arthur convida Eliza para morar com ele, para se preparar para o concurso.

As duas personagens vendem flores, são oriundas de uma classe mais pobre e possuem o sonho de ascender socialmente. Essas figuras femininas encontram em Higgins e em Arthur possibilidades para novos aprendizados, novas convivências familiares e sociais. É interessante observar que nas duas obras elas são incorporadas nos seios familiares de seus protetores, ou seja, na peça, na família de Higgins, fica aos cuidados da sra. Pearce; e na telenovela, é agregada à família de Arthur, ficando sob a proteção da mãe dele.

A aposta aparece nas duas obras: na peça, Higgins e Pickering apostam que Higgins transformaria "a fedorenta ratazana de sarjeta" em uma bela duquesa, em apenas seis meses. A prova seria levá-la, após seis meses de aulas, ao Palácio de Buckingham, vestida como uma condessa. Se o rei descobrisse que ela não era uma lady, ele perderia a aposta. Se o rei não descobrisse a farsa, receberia de presente uma doação de 76 pences para começar a vida como vendedora de uma loja de flores. Na tele-

novela, Arthur aposta que consegue transformar a vendedora de flores Eliza em uma modelo, ganhadora do concurso Garota Totalmente Demais. A aposta são seus empregos, Arthur aposta a Agência Excalibur e a jornalista Carolina aposta seu emprego, se perder, se torna funcionária da agência.

Tanto Higgins como Arthur se interessam pelas "Elizas" como objeto de disputa, fruto da aposta, por isso, a "ajuda" ofertada não é gratuita, mas interessada. Higgins se interessa por ela como objeto de estudo para ensiná-la a falar e a se comportar corretamente. Arthur deseja transformar Eliza em uma grande modelo para que vença um importante concurso de beleza.

A peça em estudo precisa ser lida como fruto de um tempo histórico e social da sociedade vitoriana, em que a diferença de classe é percebida por meio da fala das pessoas, neste caso, o uso da variante *cockney* pela jovem Eliza. É corrente na peça a crítica social, sobretudo, em relação a classes, ao preconceito linguístico pela obrigatoriedade do uso da norma culta da língua inglesa e à posição inferior da mulher na sociedade. Já no contexto brasileiro, percebe-se que Eliza não se submete ao poder do dinheiro, tampouco pela sedução de circular por altas rodas. Na novela, Eliza também tem dificuldade em se comunicar na variedade culta da língua portuguesa, em se comportar adequadamente em situações formais e se torna "invisível" nas ruas por estar suja e malvestida. Talvez por isso tenha dialogado com a história lendária de Pigmaleão, pois enquanto o artista esculpe o mármore; Higgins, o fonético, "esculpe" Eliza para que ela fale fluentemente a norma culta, sem interferência do *cockney*e ganhe requinte comportamental, ou seja, fique "apresentável para a sociedade da época". E, da mesma forma, Arthur investe na formação de Eliza para que ela aprenda a se comportar e a modelar.

De forma idêntica, tanto a peça como a novela possuem dois núcleos sociais distintos. Na peça, as famílias mais pobres são Doolittle e sra. Pearce. A família Eynsford Hill ficou pobre, mas vive de aparência e continua com status de rico, frequentando as altas rodas sociais. As famílias mais ricas são Higgins e Pickering. Na novela, as famílias mais humildes são de Eliza, Jonatas e Cassandra[137]; e as famílias mais abastadas são as formadas por Arthur[138], Carolina[139], Germano[140] e Lili[141].

[137] Papel da atriz Juliana Paiva.

[138] Papel do ator Fábio Assunção.

No Ato I, a rubrica descreve a Londres noturna, chuvosa, em que há o encontro da Srª Eynsford com um homem simples que se abrigava da chuva.

> Mãe: (*À direita da filha*.) Que é isso? Não tem nem dez minutos. Está arranjando o táxi.
>
> Homem: (*À direita da senhora*.) Êlinum vai pergá carro ninhum cum essi toró, num sinhora. Só la pras meia-noite. Dispois do pensoaltodudustriatru i pra casa drumi.
>
> Mãe: Mas nós temos que arranjar um táxi. Não podemos permanecer aqui, de pé, até a meia-noite. Não é possível que não haja táxi.
>
> Homem: Num mi olha ansim não, madama. A curpa num é minha (SHAW, 2011, p. 14)

Shaw cria e representa em seu texto dramático o dialeto *cockney*, uma forma de fala com claro desprestígio na sociedade inglesa representada, presente nas falas de algumas personagens, como Eliza Doolittle e Alfred Doolittle. Pode-se perceber que o dramaturgo utiliza um vocabulário mais reduzido e truncado, desconsiderando a gramática da língua inglesa, mas reproduzindo um contexto de uso da língua falada no cotidiano, conforme a leitura do fragmento da peça em destaque abaixo.

> Filha: E nós; vamos ficar a noite inteira aqui, nesta ventania, só com essa roupinha no corpo? Que egoísmo, meu Deus...
>
> Freddy: Está bem, eu vou, eu vou. Eu já disse, eu vou. (*Abre o guarda-chuva*.). Lá vou eu. (*Sai correndo na direção de Strand, mas colide com uma florista que vem correndo em direção contrária, procurando abrigo. Joga o cesto dela no chão. Um fulgor de raio, seguido pelo estrondo de um trovão, orquestra e ilumina o incidente.*)
>
> Florista: Dirvagá cum a loça, Ferderico. Num inxerga não, hômi?
>
> Freddy: Desculpe. (*Sai correndo*.)
>
> Florista: (*Recolhendo as flores e colocando-as de novo na cesta*.) Quiinducação, qui modos, nossa sinhora. Cinco burquês demangnólias artolados na lama. (*senta-se no rebordo da coluna, escolhendo as flores que não se estragaram. Está à direita da senhora. Não é, em absoluto, uma figura romântica. Deve ter dezoito anos ou vinte anos, não mais que isso.*

[139] Papel da atriz Juliana Paes.

[140] Papel do ator Humberto Martins.

[141] Papel da atriz Vivianne Pasmanter.

> *Usa um pequeno chapéu de marinheiro, de palha preta, há anos exposto ao pó e à sujeira de Londres sem ter sido escovado uma única vez. O cabelo dela precisa de uma lavagem imediata: não é possível que essa cor de rato seja natural. Veste um casco preto surrado, o qual lhe cai até os joelhos, apertando na cintura. Tem uma saia marrom e um avental ordinário. E calça botas sujas e velhas. É indubitável que essa jovem está tão limpa quanto é possível, em suas condições; mas, comparada com as duas mulheres, está sujérrima. Seus traços também não são piores do que os das duas mulheres; mas o estado em que se encontram é deplorável. Sem falar que precisa imediatamente dos cuidados de um dentista.*).
>
> Mãe: Como é que você sabe que meu filho se chama Frederico?
>
> Florista: Ah, a sinhora é a mãe du moço? Mãe boa, hein, quiinsinaêssis modus pru filho; bota as fror tudo no artolero i corri sim nimpargá. A madama vai pargá. A madame vai pargá meus prijuízo? (SHAW, 2011, p. 15-16).

Na peça, os diálogos entre os personagens deixam claro as diferenças sociais e frisam a ironia e o sarcasmo de Shaw ao marcar a fala do povo comum em comparação com a elite social da época. Percebe-se uma diferença entre as classes desde o comportamento até a vestimenta e o caráter. Assim, como o dramaturgo descreve o cenário e as personagens, também vai compondo essas personagens, deixando o leitor entrever como é o seu ser e estar no mundo e como se relacionam entre si. Na novela, as personagens vão sendo construídas e apresentadas, por meio do contato com o outro, seja em situações de isolamento ou do convívio coletivo nos núcleos dramáticos.

Ao final da "experiência e aposta", Higgins e Arthur percebem que foram muito além do pretendido, porque as "Elizas", além de se expressam e se comportarem como ladies, finas, educadas, independentes, passam a exigir tratamento de acordo com o novo status social adquirido. E as duas se mostram preocupadas com o futuro, sobretudo o profissional. Como na lenda do Pigmalião, a criatura se volta contra o seu criador, depois de ganhar vida, exigindo um espaço e um futuro descolado do criador. Na peça, Eliza torna-se independente, segue em frente para construir sua vida longe de Higgins. Na novela, Eliza se torna uma modelo de sucesso e requisitada, fica com Jonatas e aceita um contrato de trabalho em Paris, portanto, na novela, ocorre o tradicional "felizes para sempre" do par romântico.

Para terminar, Pigmaleão, de Georg Bernard Shaw, é uma peça que se abre para múltiplas possibilidades de leitura e incontáveis adaptações, pois seu tema é atemporal e universal, o que facilita a sua propagação e perpetuação, como no caso brasileiro, por meio do musical e da te-

ledramaturgia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Diana da Luz; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: em torno de Bakhtin. São Paulo: USP, 1999.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 2001.

ECO, Umberto. *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JOZEF, Bella. *A máscara e o enigma*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In: KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. Tradução de Domingos Lucas Dias. Apresentação de João Angelo Oliva Neto, São Paulo: Editora 34, 2017.

RIFFATERRE, Michel. *L'intertexte inconnu Littérature*. Paris, n. 41, 1981.

SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SHAW, George Bernard. *Pigmaleão*. Trad. de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SHAW, George Bernard. *Pygmalion*. New York: Dover Publications, 1994.

SHAW, George Bernard. *Santa Joana e Pigmaleão*. Trad. de Dinah Silveira de Queiroz, Miroel Silveira e Fausto Cunha. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

Sites consultados:

http://www.teledramaturgia.com.br/pigmaliao-70/

http://www.teledramaturgia.com.br/totalmente-demais/

http://memoriaglobo.globo.com

DOIS LADOS DA MOEDA: REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA

Raimunda da Silva Nunes (UFT)
raynasilva@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo, faremos uma reflexão sobre o processo de letramento do estudante do nível fundamental e médio e a sua correlação com o ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar, atentando para os entraves que dificultam a efetivação desse processo, num diálogo com a sociolinguística e a educação. Nossa pesquisa para esse texto será bibliográfica de cunho qualitativo. Para tanto, utilizaremos as contribuições teóricas deMagda Soares, (2017; 2018; 2019), Marcuschi (2003), Roxane Rojo (2019), Carvalho (2010), Emília Ferreiro (2015, 2011), Irandé Antunes (2003), Street (2014), Sthela M. Bortoni-Ricardo (2005; 2007), Marcos Bagno (2017), Paulo Freire (1989) dentre outros que abordam o tema proposto, além de recorrer à legislação em vigor, no que se refere aos direitos de aprendizagem.Procuramos mostrar que letramento e ensino andam juntos, portanto, ambos são partes da mesma moeda, mas nem sempre produzem conhecimentos reais aos alunos de forma que os possibilitem compreender, interpretar e produzir textos com autonomia e eficácia tornando-os, de fato, cidadãos letrados.

Palavras-chave:
Letramento. Sociolinguística. Língua portuguesa.

ABSTRACT

In this article we will reflect on the literacy process of the elementary and high school students and its correlation with the teaching of Portuguese Language, in the school context, paying attention to the obstacles that hinder the realization of this process, in a dialogue with sociolinguistics and education. Our search for this text was bibliographical of qualitative nature. For this, we use the theoretical contributions of Magda Soares, (2017; 2018; 2019), Marcuschi (2003), Roxane Rojo (2019), Carvalho (2010), Emilia Ferreiro (2015), Irandé Antunes (2003), Sthela M. Bortoni-Ricardo (2005; 2007), Marcos Bagno (2017), Street (20140), Paulo Freire (1989), among others that address the proposed theme, in addition to resorting to current legislation regarding learning rights. We seek to show that literacy and teaching go hand in hand, so both are part of the same coin, but do not always produce real knowledge for students in a way that enables them to understand, interpret and produce texts with autonomy and effectiveness making them, in fact, literate citizens.

Keywords:
Literacy. Portuguese language. Sociolinguistics.

1. Introdução

A discussão proposta neste artigo pode denotar algo já muito debatido. No entanto, entendemos ser tema atual e necessário, tendo em vista os índices apresentados em pesquisas que abordam o nível de proficiência dos alunos da educação básica, que em parte são reflexos do o ensino de língua portuguesa desenvolvido no âmbito escolar, numa correlação com o processo de letramento.

Quando nos referimos a este tema é comum ouvir-se sobre a dificuldade que sentem os professores(as) em mediar o processo de ensino e aprendizagem que favoreça o entendimento quanto ao uso da língua, e que possibilitealcançar os objetivos propostos, além de, muitas vezes, atribuir-se aos alunos, a ineficiência do aprendizado.

Ao recorrer a (FARACO, 2015, p. 22) conseguimos compreender que este é um discurso que data do século XIX, momento em que se discutia entre os letrados, e que foram considerados erros, "as diferenças características do português culto brasileiro frente o português culto europeu" e em função disso, houve a difusão do "discurso que o nosso português é cheio de erros, de que não sabemos português, de que escrevemos mal a língua".

Fazendo um paralelo com esta concepção pode-se dizer que "o prestígio associado ao português padrão é sem dúvida, muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação", que "a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante, tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminando" como afirma (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Trata-se, portanto, de uma concepção passada de geração a geração e vê-se, na atualidade, a evidência de que, por mais que haja estudos substanciais acerca do assunto, continua o dilema, por ser complexo e que requer aprofundamento nas discussões e tomada de decisão efetiva quanto ao ensino da língua. Nesse sentido, é pertinente a reflexão sobre "os dois lados da moeda".

A temática deste texto, no entanto, não se trata de encontrar culpados para o sucesso ou insucesso no processo, nem tampouco encerrar as discussões, mas sim, refletir sobre a questão a partir das nuances que envolvem o letramento e o ensino da Língua Portuguesa oferecido aos alunos no ensino fundamental e médio, tendo em vista que estes alunos fazem parte de grupos heterogêneos, portanto, com uma variação social e

estilística acentuada no que se refere à linguagem. (LABOV, 2008, p. 313) entende por "social, aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa sociedade heterogênea; e por estilística, as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala".

Diante do quadro, procuraremos compreender, inicialmente, o que vem a ser letramento/ alfabetização, atentando para os entraves que dificultam a efetivação dos mesmos e inserindo-os no diálogo entre a sociolinguística e a educação, pois, é o que afirma (LIMA; SOARES, 2019, p. 199) "não há como se debruçar sobre estudos de caráter linguísticos sem considerar aspectos sociais, tampouco se podem conceber análises linguísticas com pretensões de neutralidade ideológica". Para tanto, utilizaremos as contribuições teóricas de Paulo Freire (1989), Brian Stret (2014), Magda Soares, (2017; 2018; 2019), Emília Ferreiro (2015), Sthela M. Bortoni-Ricardo (2005; 2007), Marcos Bagno (2017), Irandé Antunes (2003) dentre outros que abordam o tema proposto.

E por fim, faremos uma reflexão sobre os índices de alfabetismoa partir de análise de dados estatísticos fornecidos pelo INEP-ideb, Instituto Montenegro/ONG Ação Educativa/IBOP, para visualizarmos os resultados que mostram os avanços, ou não, obtidos pelos alunos a partir do ensino de língua portuguesa oferecidos nas escolas públicas e particulares, tendo como baseos indicadores a nível nacional.

2. Letramento e ensino de Língua Portuguesa: algumas reflexões

O processo de alfabetização, no contexto escolar, tem início na pré-escola, por ser nesta fase que a criança tem acesso às primeiras letras, porém, com tempo indeterminado para a conclusão do processo de letramento. Para Soares (2019, p. 18) "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" e refere-se a alfabetismo, "estado ou qualidade de alfabetizado", ou seja,"aquele que apenas aprendeu a ler a e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam". Soares (2007) explica que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no

> mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento* (SOARES, 2007, p. 44)

Em contraposição a Soares, ao afirmar que letramento e alfabetização são conceitos que se mesclam e se confundem, Carvalho (2010, p. 65) prefere defini-los como conceitos específicos, assim, "alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita". "Mas, a diferença entre está alfabetizado ou letrado para Soares (1998, *apud* CARVALHO, 2010, p. 66) consiste na" extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. O alfabetizado conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas" (...), mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social". O letrado "é alguém que se apropria suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais".

Estando pois,letramento associado a alfabetização, pode se afirmar que inexiste um grau de letramento zero, no que se refere à leitura e a escrita, pois acessamos ao mundo das letras, no entanto, nem sempre se tem o pleno domínio sobre elas. Soares (2006, p. 46) afirma que "as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita [...] não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento".

Há muitos casos de analfabetos funcionais que só conseguem decodificar a escrita, porém não conseguem interpretar. O Letramento como uma prática social está relacionado ao uso da escrita. Esta manifestação social leva o indivíduo a aperfeiçoar suas habilidades, interpretar e participar de gêneros sociais. Desse modo, o sujeito que é alfabetizado e se utiliza deste conhecimento em atividades do cotidiano ou reconhece a utilidade das mesmas pode ser considerado letrado.

Concatenando com Soares, Marcushi (2003, p. 21) define que "letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é destacado como um conjunto de práticas, ou seja, letramentos" e que o mesmo "distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo".

Sobre essa afirmação, Soares diz que não há apenas um nível de letramento, mas vários, e defini-la depende das exigências do meio em

que vive, portanto,não é simplesconsiderar e pautar um nível de letramento ideal, pois isto envolve dois processos: ler e escrever,e ambos são: "um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continum".* Portanto, "em que ponto deste *continum*, a pessoa deve estar para ser considerada alfabetizada" ou "letrada?" (SOARES, p. 48-9).

A importância da aquisição da habilidade da leitura e da escrita é inegável, pois a mesma também converge para outros tipos de alfabetização, como discorre Barbosa (1995, p. 63 *apud* WALACE, 2013, p. 79) "alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos".

A leitura faz parte da vida. Sem perceber, a criança, ao nascer observa e analisa as situações e coisas que acontecem ao seu redor e este ato de reflexão, considera Freire (2005) ser a leitura de mundo que todo ser humano sente necessidade de realizar, ou seja, a interpretação do que se vê, ouve e sente, estes são estímulos que provocam tal atitude.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Portanto, "a leitura não se limita apenas no decifrar de símbolos da escrita, mas leva a refletir e compreender o contexto no qual o indivíduo está inserido e partindo desta realidade, interpretar os símbolos que são as palavras" (FREIRE, 2005, p. 11).

Dessa forma, o domínio da leitura está estreitamente ligada à escrita. É um processo dinâmico e participativo e encontra-se presente em todas as esferas e ambientes sociais. Sistematicamente é compartilhada nas instituições escolares auxiliando na formação e aprendizado dos alunos, estrutura a linguagem e possibilita o ser humano a interagir com o conjunto de atividades sociais que o envolvem.

A escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é através dela que o homem se comunica e tem acesso às informações que produzem conhecimentos, no entanto, é necessário compreender como essa aquisição se processa. Nesse sentido, Emília Ferreiro[142] e seus cola-

[142] Vê Alfabetização em Processo. Livro de Emília Ferreiro (2015) que trata dos problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem.

boradores desenvolveram uma "revolução conceitual" a respeito do assunto, considerando a escrita como o sistema de representação da realidade, e do processo de alfabetização como domínio progressivo desse sistema (que começa muito antes do processo escolar de alfabetização). Ou seja, a criança chega à escola com conceitos empiristas para continuar aprendendo acerca desse sistema que a mesma já participa e poderá tomar posse à medida que utiliza deste mecanismo para quaisquer finalidades e não apenas como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som.

Importante ressaltar que o processo de alfabetização se constitui em aprendizado que pode ser adquirido no meio social, em contextos informais, onde não há escolarização, e desse modo aponta os conhecimentos adquiridos como sendo práticas sociais comunicativas bem comuns no dia a dia. Marcushi (2003, p. 21) enfoca que "a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, a margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever".

Concordando com Marcuschi, temos Rojo (2019, p. 98) ao argumentar que "as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas, as práticas escolares. No entanto, "é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar (...) de práticas de letramento, sendo assim letrado de uma certa maneira".

Street (2014) exemplifica bem esta situação, em sua pesquisa, ao comparar as práticas de letramento realizado na escola com aquelas que acontecem em outros ambientes, a exemplo do familiar. A princípio, imagina-se que esta aprendizagem é acontece apenas da escola, mas o autor destaca: "observamos processos semelhantes nas casas das crianças, embora elas não derivassem diretamente da escola, como imaginávamos no início" e ainda argumenta que:

> A partir dessas práticas, pareceu a princípio que o lar era simplesmente dominado pela escola e que isso explicaria a pedagogização do letramento ali. Mas a extensão da interiorização da voz pedagógica para a aquisição e disseminação do letramento sugere que isso é parte de correntes sociais e culturais mais amplas. A coisa é produzida e reforçada pelas discussões sobre letramento nos jornais, pelos rótulos de brinquedos educacionais, pelos debates políticos e pelos discursos dos pais. (STREET, 2014, p. 133)

Mesmo entendendo que não se pode imputar apenas à escola, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem de uma língua, esta não deve negligenciar o que foi a ela legalmente atribuído, além do que é precisoatentar para o fato de que vivemos em um país predominante multicultural, especialmente no que concerne à pluralidade de línguas.

Bortoni-Ricardo (2005) considera este aspecto e entende que a escola deve estar atenta quanto ao respeito à variação linguística existente no país, por vivermos em ambientes heterogêneos.

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos. [...] Os alunos que chegam à escola falando "nós cheguemu", "abrido" e "ele drome", por exemplo têm que ser respeitados e valorizadas as suas peculiaridades linguísticas-culturais, mas tem o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões (BORTONI-RICARDO 2005, p. 14)

Como forma de democratizar o ensino é papel do educador alfabetizar letrando, e pra isto é necessário que respeitem a peculiaridades dos alunos e conheçam as especificidades de cada processo, compreendendo que eles acontecem simultaneamente, no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, e o professor por sua vez deverá orientar o aluno para que venha levantar hipóteses, reformular pensamentos, compreender e valorizar os diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes.

Segundo Soares (2006, p. 45), "para alfabetizar letrando precisa-se criar condições letradas na sala de aula. Tem que ter um espaço onde existam, circulam e sejam trabalhados textos de todos os tipos que podem ser não só lidos e escritos, mas, principalmente discutidos". Isto requer mudança de conceitos, metodologias, atitudes e práticas pedagógicas e culturais onde o aluno sinta-se como se já estivesse fazendo parte deste contexto.

É preciso ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso é importante que desde o início da educação básica, em especial no ensino de língua portuguesa, seja proporcionado este aprendizado pra que os mesmos desenvolvam conhecimentos ligados ao uso e a produção da linguagem escrita e oral.

No entanto, nem sempre são alcançados os resultados que se espe-

ra como podemos analisar a partir dos índices que mostram diversas pesquisas no Brasil. Para tanto, nos reportamos, a priori, aosdados apresentados no Resumo Técnico – Resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, 2017. Este retrata o desempenho dos alunos nas fases iniciais e finais ensino do fundamental e médio em todas as redes de ensino.

Não é pretensão, neste texto, fazer análise detalhada do relatório, mas sim, observar alguns índices que consideramos importantes para a discussão sobre letramento e o ensino de Língua portuguesa, uma vez que os dados são levantados a partir da "combinação entre a proficiência obtidas pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (saeb)[143], e a taxa de aprovação" (p. 7).

Nos anos iniciais, segundo o relatório, o país demonstra melhora no desempenho dos alunos, pois em 2017 alcançou o índice igual a 5,8, superou a meta que era de 5,5 e ficando apenas três estados que não alcançaram. No entanto, retirando os dados da rede privada, o índice reduz em 0,3 e a rede pública alcança a meta de 5,5, sendo considerado um bom desempenho. Ressalta-se que dentre os estados da federação, 08(oito) superaram a meta proposta.

Nos anos finais, os resultados mostram que houve avanço, pois alcança o índice de 4,7, no entanto, não atinge a meta proposta, dentre as unidades da federação, apenas 07 (sete) conseguem alcançar, diferentemente da primeira fase. Sem a rede privada, há um decréscimo também de 0,3. A rede pública não alcança a meta, no entanto, apresenta avanço em relação ao ideb de 2015.

Quanto ao ensino médio, o relatório informa que após três edições do ideb, sem alteração nos resultados, há uma mudança nos índices de 3,7 para 3,8, portanto, o avanço de 0,1 e não alcança a meta que era de 4,7. Informa ainda que apenas 01 (um) estado da federação consegue melhorar o desempenho.

Analisando os índices apresentados pelo ideb, em relação aos três níveis de ensino, é possível observar que há um decréscimo substancial quanto ao desempenho dos alunos, à medida que estes sobem de série.

[143] Sistema de Avaliação da Educação Básica. Considera-se para fins desta avaliação a proficiênciaobtida pelos estudantes, em língua portuguesa e matemática. O Relatório SAEB 2017 e o Resumo Técnico IDEB 2005 a 2017podem ser encontrados no portal.inep.gov.br.

Esta é uma situação preocupante, pois seguindo uma lógica racional, o ideal é que houvesse avanço no processo de aprendizagem e que ao final do Ensino Médio, não nos deparássemos mais com cidadãos com sérias deficiências no domínio da leitura e da escrita, pois são estes que irão ingressar no ensino superior, se tornarão profissionais e que continuarão o processo de vida em sociedade.

Realizou-se também em 2015 um estudo[144] que mostra que as habilidades de leitura, escrita e matemática encontram-se limitadas em muitas áreas econômicas no Brasil, tendo em vista que, dentre os brasileiros entrevistados, apenas 8% (oito por cento) demonstram estar no nível de proficiência, que segundo os pré-requisitos estabelecidos pelo INAF, se refere ao domínio pleno de habilidades, tais como: conseguir elaborar texto que apresenta maior complexidade, interpretar tabelas e gráficos com mais de uma variável e resolver situações-problema.

No outro extremo, aparece o índice de 4% (quatro por cento) considerados analfabetos e os demais se apresentam nos níveis rudimentar, elementar e intermediário e que em outras situações são classificados como analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente.

Mas, esta é uma problemática que Bortoni-Ricardo (2007) já analisara há mais de dez anos, com a intenção de perceber o percentual de brasileiros que participavam ativamente da cultura letrada. Ela analisou as estatísticas relacionadas ao analfabetismo no Brasil, num período em que estava acontecendo a transição do ensino de 8 para 9 anos, no ensino fundamental. Os dados foram os disponibilizados pelo IBGE e pelo Instituto Paulo Montenegro/IBOPE.

Nesta análise foi detectado que houve uma redução do nível de analfabetismo no Brasil, mas, os números apresentados são piores que os da maioria dos países do continente Sul-Americano, situação que possivelmente permanece até hoje. A autora ainda chama a atenção para um aspecto fundamental ao dizer que:

> As taxas de analfabetismo vêm caindo em nosso país, nos últimos anos. Poderia cair mais depressa, se as escolas brasileiras não contribuís-

[144] Pesquisa realizada pelo Instituto Montenegro e a ONG Ação Educativa com apoio do IBOP Inteligência, tomando como base a escala do INAF- Indicador de Analfabetismo Funcional que contempla cinco níveis de classificação, a saber: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Foram entrevistadas 2002 pessoas entre 15 e 64 anos. https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/

> sem para ampliar o contingente de analfabetos funcionais. Considerando aí o grande número de evasão escolar, mas também o fraco desempenho de alunos da 4ª e das 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio, nos testes nacionais de compreensão de leitura e de raciocínio matemático. (RICARDO-BORTONI, 2007, p. 36)

Se as escolas contribuem para aumentar o índice de analfabetos funcionais, pode se afirmar que estas vão à contramão do que propõem a legislação brasileira, a começar pela constituição Federal, nos artigos 205 e 206 ao estabelecer que a educação[145] "visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho," fatoreafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394/96, no artigo 2º.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1997)[146]para o nível fundamental, por sua vez,ao tratar dos objetivos, orientam que o ensino deve proporcionar ao aluno a capacidade de:

> [...] utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal -como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; [...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (PCNs, 1987, p. 38)

Já na "nova" BNCC, dentre as dez competências a serem adquiridas pelos alunos da educação básica, a partir da educação infantil,encontram-se três que estão diretamente ligadas ao processo de letramento: comunicação, argumentação e cultura digital. Vale ressaltar que a primeira, pouco se difere ao que propõem os PCNs, quanto aos mecanismos de aquisição da linguagem; a segunda visa desenvolver habilidades da oralidade, da defesa de ideias, de pontos de vista e tomada de decisões comuns visando á promoção dos direitos humanos. E a terceira tem por objetivo"comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria" a partir da compreensão, criação e utilização de recursos tecnológicos.

---

[145] A educação a que se refere os artigos 205 e 206, trata, também, da educação escolar, tendo em vista que a educação b é atribuída à família ao Estado e à sociedade.

[146] Os PCNs de Língua Portuguesa têm como finalidade oferecer diretrizes ou parâmetros,visando orientar aos agentes educacionais quanto ao processo ensino e aprendizagem da língua, tanto nas escolas públicas ou privadas. Na atualidade, encontra-se em processo de implantação anova BNCC-Base Nacional Comum Curricular que normatiza, em um só documento, o ensino oferecido na educação básica, visando a aquisição de dez competências gerais.

Em outras palavras, de acordo com essas diretrizes, o cidadão deve ter pleno domínio das competências linguísticas e sociais tornando-o capaz ede lidar com situações diversas do cotidiano de forma crítica e autônoma, estado que Paulo Freire denomina de "letramento crítico" conforme mostra Marcos Bagno:

> A noção de um letramento crítico tem fortes vínculos com a pedagogia crítica, estreitamente associada à obra de Paulo Freire (1972 , 1974), que preconiza uma abordagem da cultura escrita por meio do que chamava de leitura de mundo" em lugar de "leitura da palavra". O objetivo do letramento crítico é a conscientização das pessoas a respeito das condições sociais, culturais, e políticas em que estão imersas, e, a partir dessa conscientização, promover uma ação contra os elementos opressivos da realidade (BAGNO, 2017, p. 219)

As discussões feitas até aqui nos colocam de encontro a uma situação muito debatida, mas nem sempre compreendida que é a questão que envolve o letramento e ensino da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita no contexto escolar. Consideramos, portanto, que um dos maiores desafios da escola é ensinar aos alunos a ler e interpretar o que leem, ou seja, formar leitores competentes.

Dentre os diversos fatores que influenciam nesse processo, destacamos o que discorre Zoara Faila, organizadora do Livro Retratos da Leitura no Brasil 4, que relata a situação do país quanto ao perfil dos leitores, motivações e hábitos de leitura, gosto, influências e demais aspectos que norteiam a formação do leitor.

> O desafio é conseguir despertar para a leitura uma geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital. Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi "conquistado" e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê. (FAILA, 2016, p. 20)

Certamente, este é um ponto de vista coerente, pois atender a demanda imposta pelo mundo tecnológico torna-se grande desafio para a educação desenvolvida nas instituições de ensino, que devem valer-se dos mais diversos aparatos disponíveis para alcançar seus objetivos. No entanto, é indiscutível que entre a escola e a nova situação mundial existe um abismo aparentemente intransponível, principalmente no que refere às novas tecnologias adotadas no mercado econômico mundial.

Enquanto na escola ministram-se aulas a base de quadro e pincel, os jovens e adolescentes, com muita facilidade têm acesso a qualquer parte do mundo num celular. Enquanto o professor sente medo ou receio

ao aproximar-se de um computador, o aluno manipula-o com a agilidade de um artista.

É evidente que para se obter resultados positivos no ensino da Língua Portuguesa, não depende unicamente de recursos tecnológicos inovadores. Parte principalmente das concepções que se tem da linguagem, e das práticas de ensino adotadasao longo da vida profissional, arraigadas e sem perspectivas de mudanças.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa praticada nas escolas, Antunesafirma que continua a prática pedagógica que "mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada", que "persiste o quadro nada animador e (quase desesperador) do insucesso escolar" (ANTUNES, 2003, p. 19-20).

Fatores, que segundo a autora produz alunos desmotivados, que se sentem incapazesaté mesmo de estudar as demais disciplinas devido a grande deficiência linguística que acredita ter, e atribui essas deficiências à forma como são trabalhadas as atividades em torno de quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática, não condizentes com as habilidades linguísticas dos alunos e com as teorias que orientam o processo de ensino, pois:

> Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explicita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. [...] Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39)

As questões levantadas por Antunes têm respaldo em (CARVALHO, 2010, p. 68). Esta aponta como problemas ou entraves para se alcançar o domínio pleno da escrita e da leitura, o fato de que oatraso ou insucesso no processo de alfabetização leva às denominadas "turmas de repetentes, de renitentes, classes de adaptação, classes de atrasados especiais, turmas de aceleração, turmas de progresso, etc.". Sendo estes considerados fracos, dificilmente alcançarão o nível de proficiência almejado.

A autora ainda trata como problema a insuficiência de mecanismos que possam levar os alunos a terem contato efetivo com a leitura e com a escrita. A falta de acesso a uma biblioteca, por exemplo, contribui para minimizar as possibilidades de letramento, podendo afetar às demais áreas do saber, pois dessa forma o aluno não lê, ou tampouco, compreen-

de o que lê. Assim, segundo Carvalho (2010, 69), "para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação".

3. Considerações finais

Com este estudo foi possível realizar uma breve reflexão acerca do processo de letramento e ensino de língua portuguesa e verificar o que se entende por alfabetização/letramento a partir das concepções de teóricos que estudam o referido tema. Analisou-se também, os níveis de proficiência adquiridos pelos alunos da educação básica, a partir de indicadores a nível nacional, relacionando-os com o ensino de língua portuguesa oferecido na escola que atende a educação básica. Assim,foi possível observar que os níveis de proficiência dos estudantes, ainda encontram-se aquém do esperado, apesar dos avanços percebidos, principalmente na primeira fase do Ensino Fundamental.

Além do que, consideramos que os fatores aqui apresentados como problemas ou entraves existentes na escola para o ensino de língua portuguesa, de certa forma nos leva a ver o processo de letramento como algo de difícil acesso. Mas ao mesmo tempo é preciso ter-se a sensibilidade de entender que o conhecimento sobre a língua culta é preponderante para possibilitar a ascensão do individuo no processo de estratificação social. Conhecimento que, para Bertoni-Ricardo (2005, p. 15), não pode ser negado "sobe pena de se fecharem as portas da ascensão social" e ainda pondera: "o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante".

Para tanto, entendemos que se faz necessário repensar algumas práticas que se encontram arraigadas, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, como mencionada pelos teóricos que deram embasamento para este estudo, dentre elas a mudanças de concepções a cerca da língua, a realização de atividades de comunicação previamente planejadas e intencionadas, bem como, considerar que a leitura faz parte da vida e que a escrita é essencial para a participação social efetiva, levando em conta as habilidades linguísticas dos alunos.

Finalmente, fica claro que apesar das possíveis deficiências existentes no sistema educacional, não há como desvincular letramento do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto escolar, poisambos os processos se complementam e mesmo estando, apa-

rentemente, em lados oposto, fazem parte da mesma moeda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo. Parábola, 2005

_____ . Da Oralidade para a escrita: Um movimento Transcultural. In. CAVALCANTE, Marida C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Ministério da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira: construção e ensino. In. FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (Orgs). *Pedagogia da Variação linguística*: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábolas. 2015.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. 1989.

LIMA, Paulo da Silva; SOARES, Edilson de Sousa: Reflexões sobre o Ensino de Gêneros a partir da Proposta Pedagógica (Curricular) da Secretaria Municipal de Educação De Manaus. In: *Entreletras*, Araguaína-TO, V. 10, n. 1, jan./jun.2019 (ISSN 2179-3948, *on-line*). Acesso em 06/10/2019.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcus Bagno, São Paulo, Parábola, 2008.

MONTENEGRO, Instituto, ONG ação Educativa. Pesquisa: Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática. https://educacao.uol.com.br/noticias / 2016/02/29/. Acessado em 28 de setembro de 2019.

RODRIGUES, Walace. Trabalhando com Arte de Guerrilha: Uma Experiência do Pensar e do Agir. In: *Revista Didática Sistêmica*, V. 15, n. 1, p. 79. 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábolas. 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*: Uma perspectiva social. 18. ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Letramento*: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte Autêntica, 2019.

STREET. Brian V. *Letramentos Sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno, 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

DRAMATURGIA SENEQUIANA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE A "MEDEIA", DE EURÍPEDES E A DE SÊNECA

Isabelle Soares S. Antonio (UERJ)
isabellesoares.at@gmail.com.br
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com
Mariana Fourquet B. Camacho (UERJ)
mar.fourquet@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo o estudo da obra senequiana com enfoque em "Medeia", comparando-a com a peça de mesmo nome escrita pelo grego Eurípides – grande influenciador, na escrita de Sêneca. Para isso, buscamos uma visão interdisciplinar sobre o último autor marcante de tragédias da Antiguidade, a partir de sua afinidade com o estoicismo, sua obra, suas ideias para a educação e sua influência aos pensadores modernos, em áreas, como a pedagogia, a filosofia e a literatura. Sêneca apresenta, em seus escritos, pensamentos, que atravessaram o tempo, que dialogaram com diversos momentos da história. O objetivo dessa leitura é perceber as semelhanças, tanto estilísticas, como temáticas das duas Medeias, assim como suas diferenças, que vão, desde o enredo, até aos aspectos culturais e sociais.

Palavras-chave:
Eurípedes. Medeia. Sêneca.

ABSTRACT

This paper has as its object the study of the Senecan work, focusing on "Medea", comparing it to the play by the same name written by the Greek Euripedes – a great influence to the Senecan writing. For that end, an interdisciplinary view on the last outstanding tragedy author of Ancient time, based on his affinity with Stoicism, his work, his ideas on Education and his influence on modern thinkers in areas such as Education, Philosophy and Literature is sought. Seneca presents in his work thoughts that transcend time and dialogue with different moments in History. The goal of this reading is observing the similarities, both in style and in the theme between both Medeas, as well as their differences, that range from the plot to the cultural and social aspects.

Keywords:
Euripides. "Medea". Seneca.

Um dos últimos dramaturgos de tragédia importantes, em Roma, Sêneca (*Lucius Annaeus Seneca*), tinha suas peças inspiradas, nas gregas,

sobretudo, em Eurípedes. Além do destaque, na dramaturgia, Sêneca foi um importante filósofo, que, baseado no estoicismo, se preocupava com a educação dos romanos, tendo influenciado o pensamento da pedagogia ocidental.

Em uma época na qual as tragédias já não eram mais o grande foco das encenações, Sêneca se destaca, na dramaturgia, sendo "Medeia" uma obra importante para a compreensão do pensamento senequiano. A partir da comparação com a "Medeia", de Eurípedes, importante dramaturgo grego do século V a.C., é possível observar de que forma Sêneca apresenta a originalidade de sua obra, mesmo se baseando, em uma história já contada e uma lenda bastante conhecida.

Sêneca teve sua vida, em Roma, entre os anos 4 a.C. e 65 d.C., durante os governos de Augusto, de Tibério, de Calígula, de Cláudio e de Nero, tendo tido uma relação conturbada com a maioria desses imperadores. Acusado de adultério com uma irmã de Calígula, é exilado, já no império de Cláudio, no ano 41. Retorna, em 49, para se tornar tutor de Nero, estabelecendo uma relação que duraria anos e que, no entanto, terminaria com uma ordem de suicídio, após Sêneca tentar romper de vez os laços com o imperador.

Além de "Medeia", peça da qual falaremos logo adiante, Sêneca escreveu outras obras trágicas, como por exemplo "Édipo", inspirada em Sófocles, "Fedra, Tiestes e Agamêmnon". Não foi, no entanto, apenas pelas tragédias que ficou conhecido, tendo-se dedicado também a outros gêneros, como os "diálogos", com características de ensaio e de carta, com princípios morais e éticos nos quais acreditava para o cidadão romano.

Nesse período histórico, já após a forte influência do helenismo, o pensamento romano agregava visões que não se restringiam à forma de viver, na Grécia, mas que sofria influência de outros países e também uma consolidação da consciência da própria organização romana, somado ao orgulho de ser um grande império. Vejamos uma passagem de José Joaquim Pereira Melo:

> Na fase inicial, por estar sob a tutela do pensamento grego, o helenismo ainda considerava a razão como solução para os problemas do homem; mas, ao longo do tempo, com a fusão entre os valores gregos e as mais diversas tradições culturais, foi ocorrendo um rompimento com a filosofia racional. Nesse novo cenário, o cidadão era concebido como um ser que estava impossibilitado de interferir na vida da pólis; o homem deixara de ser o animal político que participava ativamente dos destinos

> da cidade. Nessa forma de entendimento, a vida pública era substituída pela vida privada. As preocupações coletivas cediam lugar às preocupações individuais. (MELO, 2003, p. 8)

Assim, a partir desse pensamento, a vida pública não era necessariamente mais importante do que o olhar individual sobre si mesmo, enquanto cidadão. Havia o objetivo de libertar o indivíduo do que era considerado ruim à vida, levando-o a saber superar os obstáculos a partir da consciência individual, que, ao mesmo tempo, se relacionava com uma visão universal do que é ser um cidadão.

Também sob influência desse pensamento, Sêneca pautou sua filosofia, na corrente estóica de Zenão (cerca de 490/485 a.C. – 430 a.C.), sendo esse um dos principais embasamentos para sua visão do indivíduo, que deve caminhar a partir de si mesmo para se tornar um ser humano melhor.

A partir do estoicismo, a filosofia senequiana se baseou, na ideia de seguir a ordem natural das coisas. Já havendo a ideia do ser humano como um animal racional, nada mais coerente do que seguir a natureza, ou seja, a razão. Para isso, era preciso encontrar em si mesmo esse caminho, mas não sem ajuda, tendo sempre um mentor que pudesse guiar nesse processo de *autoeducação*, em busca da regeneração da alma humana, através da razão:

> Para ele a filosofia é a via para a virtude (*uirtus*), que identifica com o soberano bem. O homem deve preocupar-se, acima de tudo, com esta caminhada em direção à virtude (*uirtus*). Para isso tem de aceitar o que a vida lhe traz e submeter-se apenas à razão (*ratio*), de forma a manter a tranquilidade de espírito. Porque o sábio deve conduzir os que o rodeiam à virtude, a participação nos assuntos públicos constitui um excelente meio de ajudar um maior número de pessoas. Foi o que procurou fazer ao educar e aconselhar Nero e, mais tarde, perante as atrocidades do imperador, não podia senão afastar-se, pois o sábio, quando já não pode ser útil, tem de, pelo menos, salvaguardar a sua pessoa. (SOUSA, 2013, p. 15)

A educação surge aqui como um método pedagógico para seguir o caminho do bem e da virtude para a alma humana, sendo preciso se dedicar à razão e se afastar das questões do corpo. De acordo com essa filosofia de Sêneca, a paixão, a raiva e outros sentimentos que partiam apenas da sensibilidade e do corpo poderiam atrapalhar esse processo de *autoeducação*, assim, não deveria haver excessos de emoções. Nota-se aqui uma influência platônica, no que diz respeito à divisão entre o mundo sensível e o mundo das ideias:

> De fato, este nosso corpo é para o espírito uma carga e um tormento; sob o seu peso o espírito tortura-se, está aprisionado, a menos que dele se aproxime a filosofia para o incitar a alçar à contemplação da natureza, a trocar o mundo terreno pelo mundo divino. Esta a liberdade do espírito, estes os seus vôos: subtrair-se ocasionalmente à prisão e ir refazer as forças no firmamento! (Cartas 65,16, *apud* MELO, 2003, p. 11)

Tais ideias influenciaram diretamente os pensadores da Idade Média, que recorreram à Antiguidade para respaldar suas ideias. Como Santo Agostinho, que foi um dos primeiros desse período a sugerir que o cristão deveria voltar para si mesmo a fim de se encontrar com Deus. Montaigne aparece mais tarde, trazendo a importância da "escrita de si" para o encontro consigo mesmo.

A valorização exacerbada da razão retorna, no Iluminismo, com Kant, por exemplo, que sugere que o nosso olhar passe pelo filtro da razão, a fim de iluminar verdadeiramente o pensamento. Para Sêneca, a razão precisa corrigir a alma para o caminho de sua regeneração. A razão leva o indivíduo ao caminho da virtude, sendo esta essencial para suportar os desafios e obstáculos da vida, pois o estoicismo traz a ideia de aceitar as condições da natureza, da vida, ou seja, não se voltar contra elas, mas sim saber lidar racionalmente com o que surgir. Ideia que o próprio Sêneca apresenta em uma carta escrita a Lucílio: "[...] não que as dificuldades sejam desejáveis, mas a virtude é desejável, pois nos permite pacientemente suportar dificuldades." (Carta 67)

1. Tragédias

Como dito anteriormente, Sêneca foi o último grande autor de tragédias de Roma, sendo de grande importância para o teatro, para a literatura e para a filosofia, até a atualidade, pois as características de suas obras foram de um diferencial marcante. Em primeiro lugar, suas peças, em comparação com as gregas, não eram feitas para a encenação dramática, mas sim para a declamação, por estar em um momento histórico no qual quase não havia mais encenações, sendo as peças exibidas para uma pequena elite nobre, que tinha acesso aos antigos mitos helênicos. Justamente, por isso, as personagens apresentavam longos monólogos, e os diálogos costumavam ser bastante estáticos. "A despeito de alguma coincidência temática, as de Sêneca possuem características próprias e são marcadas [...] por uma retórica apuradíssima – afinal o autor era um grande orador [...]" (MARTINS; 2009, p. 130).

As diversas tragédias senequianas abordavam temáticas diferentes entre si, e o objetivo era demonstrar de maneira direta como os emoções excessivas eram prejudiciais e um obstáculo para uma vida plena e equilibrada. Há, também, a ausência de clímax, em suas obras, porque todo o enredo se alicerça, em um desfecho óbvio, tudo é previsto e anunciado, desde o início da leitura. Suas peças são lineares e monótonas, o que reforça a teoria de que eram feitas para a declamação e não para a encenação. Zélia de Almeida Cardoso, em sua obra, *Literatura Latina*, reforça essa teoria:

> No que diz respeito à progressão de ação, as peças de Sêneca se diferenciam das Gregas. Enquanto estas são bastante movimentadas, as latinas são, até certo ponto, estáticas, fato que reforça a impressão de que foram escritas para a declamação e não para a encenação teatral propriamente dita. À falta de movimentação se acrescenta a falta de clímax. Na maioria dos casos a situação é crítica desde o início; a catástrofe não acontece como algo inesperado, mas como realização de uma previsão. (CARDOSO, 2011, p. 44)

Uma das razões possíveis para esse tipo de construção textual deve-se à sua filosofia estóica, que prezava pelo equilíbrio de tudo, dessa forma, pode notar-se que a "tragédia anunciada" de suas personagens deve-se justamente à sua falta de equilíbrio, seus ímpetos levam sempre à desgraça e não existe a necessidade de reviravoltas ou surpresas, na trama, pois as ações das personagens as guiam para um único desfecho possível, que nas obras de Sêneca são marcados pela sanguinolência - uma característica interessante, pois para compensar a falta de ação, Sêneca descrevia com uma riqueza de detalhes as cenas carregadas de violência. A leveza dos mimos e das comédias estavam em voga, naquele período, o que diminuía ainda mais o espaço das tragédias, que exigiam retórica e eram austeras, em demasia, ao mesmo tempo, os episódios circenses, violentos e espetaculares também disputavam espaço com o teatro, o que diminuía ainda mais a importância desse tipo de obra para o público de sua época. Sêneca escrevia para um público muito restrito e, como recurso para manter as atenções para sua obra, abusava de imagens viscerais e grotescas; como a cena na qual Medeia corta a garganta de seu filho e joga aos pés de Jasão.

As personagens de suas tragédias são detalhadamente caracterizadas, por conta da característica das obras, e em seus monólogos é perceptível a riqueza, durante as suas composições. Suas personalidades e *psiques* tão diferentes entre si demonstram o quão detalhista e atento era o autor durante seu trabalho de escrita. É possível perceber, durante a leitu-

ra de suas peças as minúcias de seus pensamentos e de seus conflitos internos, o que é inerente em suas personagens mais marcantes. Zélia de Almeida Cardoso, obra já citada, explica a construção dos caracteres presentes, nas figuras trágicas das peças senequianas:

> Um dos maiores méritos do escritor reside nas construções das personagens. Sêneca é mestre na arte de compor figuras dotadas de grande vigor. O acento intencional dos traços de personalidade faz com que algumas das personagens se assemelhem a grandiosas caricaturas trágicas. (CARDOSO, 2011, p. 44)

Dentre as múltiplas características dessas personagens, existe uma particularidade que é muito presente e que as tornam únicas: o constante estado de conflito em que elas se encontram, a luta interna entre razão e paixão, ou seja, o confronto entre o que faz delas inerentemente humanas, segundo a filosofia estóica e o que as afasta de sua humanidade, os sentimentos exacerbados. Para Sêneca, esse conflito era o que marcava sua filosofia e estilo de vida, e a catástrofe era a única consequência possível para aqueles que rendiam-se às paixões extremas. Nesse contexto, podemos compreender que o teatro senequiano também possuía um caráter didático e pedagógico. É possível compreender essa construção das personagens senequianas analisando mais um trecho de *A Literatura Latina*, de Zelia Cardoso:

> Um dos traços que caracterizam as figuras de Sêneca é a luta que se lhes trava, no mundo interior, entre a razão e as paixões. [...] A catástrofe não é provocada por forças estranhas ao ser humano, exteriores e superiores. Desencadeia-a o próprio homem no momento em que cede às paixões. (CARDOSO, 2011, p. 45)

Outro ponto de destaque das tragédias senequianas é a caracterização cuidadosa de personagens femininas. Todas as mulheres encontradas em suas 9 peças possuem diferenças marcantes entre si e são ricas, em detalhes e nuances. Dentre elas, destacaremos Medeia, a feiticeira bárbara do reino de Cólquida e companheira de Jasão. Durante o mito dos Argonautas, com suas facetas e com suas motivações únicas, Sêneca utiliza de uma linguagem única e de sua forte capacidade de retórica para construir, não apenas, uma personagem rica, em seus caracteres, mas também, como uma ferramenta crítica à sociedade de sua época.

2. Medeia: de Eurípedes a Sêneca

Sêneca era um grande leitor das tragédias helênicas e se inspirou, nos grandes tragediógrafos da antiguidade, como Sófocles e Ésquilo, mas

quem mais influenciou na escrita senequiana foi Eurípides, que viveu, na Grécia, no século V a.C. Dentre as inúmeras obras que o filósofo romano emulou de seu antecessor, estão: *Héracles* (que para Sêneca ficou "Hércules Furioso"), "As Troianas", "Hipólito – Fedra", "As Fenícias", "Medeia", que daremos enfoque, no presente artigo.

Apesar de emular a temática e as personagens, existem semelhanças e diferenças fundamentais, em ambas as obras ("Medeia", de Eurípedes e de Sêneca), que vão muito além do contexto de época e do social de cada um. As semelhanças principais estão no enredo e no contexto das obras. Ambas se passam anos após a fuga de Jasão e Medeia de Ioclos, depois do assassinato de Peleias; nas duas versões, o herói abandona a feiticeira e seus filhos a fim de se casar com Creúsa, filha do rei Creonte, e este, temendo a ira da bárbara, a exila, com as crianças, mas em um momento de piedade, o rei lhe dá um dia, que Medeia o utiliza para elaborar sua vingança contra aqueles que a traíram.

As principais marcas, no entanto, estão na diferença, entre os autores, que carregam em si suas visões de mundo em relação ao contexto em que as peças estão situadas. Eurípides, no contexto grego, utilizava-se dos recursos dramáticos, tendo em vista que elas eram encenadas; já Sêneca, como foi dito anteriormente, tinha suas peças escritas, em prosa, e eram construídas para a declamação, abusando da retórica, da ironia e das metáforas, além dos discursos violentos e efeitos brutais.

Fato importante para a compreensão das Medeias – senequiana e euripidiana – é compreender o contexto no qual as mulheres estão inseridas, nas sociedades, gregas e romanas. Na Grécia, as mulheres não gozavam de nenhum direito, ficando confinadas, quando oriundas da nobreza, no *gineceu*, no qual passavam praticamente a vida toda, não havia participação do sexo feminino, no funcionamento da *Pólis*, tendo em vista que não se considerava a mulher como cidadã, ocupando quase a mesma posição social de crianças e escravos, sendo pouco mais do que uma reprodutora; em Roma, apesar de ainda não haver igualdade, as mulheres possuíam uma participação mais ativa, na vida cotidiana, e, no caso das casadas – ou matronas, como eram chamadas – tinham um grau razoável de autonomia, na manutenção do lar, se comparada com as gregas. Nesse contexto, vale citar o trabalho "Medeias: a caracterização da personagem feminina, nas tragédias de Eurípides e Sêneca", de Giovana dos Santos e Marisa Silva, em seu trabalho nos ensina que:

> Na sociedade grega, a mulher era um símbolo de fraqueza; não podendo ter os mesmos direitos dos homens e nem podendo realizar a mes-

> mas funções sendo considerada um ser inferior. [...] Em todo o caso, as mulheres, as crianças e os escravos não eram considerados cidadãos. Eram membros da família (mulheres e crianças), mas só indiretamente é que eram membros da cidade [...] (SANTOS; SILVA; 2007, p. 443)

Algumas diferenças de destaque também aparecem durante a narrativa: em Eurípides, quem dá início ao prólogo é a ama, figura muito importante nas tragédias gregas; em Sêneca, todavia, é dada voz à própria Medeia, que lamenta sua situação e suas desgraças, por causa da traição de seu amado. Esse ponto é de grande importância, pois senota que a obra de Eurípides é mais completa e cheia de recursos teatrais, já a de Sêneca, por ser mais voltada para a leitura, tem diálogos mais diretos.

Na obra de Eurípides, a fim de expor a verdadeira natureza da mulher e, também para criticar a estrutura da *polis*, o aut*or* utiliza Medeia como uma mulher bárbara e livre das limitações da moral grega, pois elas dificilmente seguiriam um rumo tão extremo, pois, frente a esse tipo de situação, seriam devolvidas aos seus pais, em caso de abandono marital. Nota-se então que, ao se valer de uma mulher não-grega, Eurípides demonstra que a verdadeira natureza feminina reside nos princípios mais brutais e imperdoáveis da sociedade humana. Medeia euripidiana é vingativa, maquiavélica e usa sua inteligência para se vingar de Jasão, além de ser altamente consciente das injustiças cometidas, seu ódio a move, em seus atos. Dessa forma, Eurípides enfoca sua crítica social, quanto à estrutura da sociedade grega.

Medeia, de Sêneca, no entanto, têm motivações distintas; apesar da traição, ela ainda se demonstra apaixonada pelo líder dos Argonautas, o objetivo de Sêneca é expor sentimentos extremos, portanto, para fins de recurso retórico, sua personagem é menos inteligente e movida puramente pelo amor que ainda sente. Diferentemente, também, no seu primeiro encontro com Jasão, Medeia senequiana quase é convencida, quando este afirma que tudo o que estava fazendo era pensando, no seu futuro e no de seus filhos, ao melhorar sua posição social dentro da sociedade grega e, para tal, tinha a necessidade de contrair votos com a princesa Creúsa. Por não ser tão inteligente quanto a outra versão, Medeia é, constantemente dominada pela cólera, outro extremo abominado pelo tragediógrafo romano.

A cena mais dramática de ambas as versões reside, no infanticídio, o momento extremo no qual a feiticeira de Cólquida executa seus filhos com o objetivo de concretizar seus planos, em ambas as obras, essa cena está presente, o que muda, porém é a motivação de ambas as mulhe-

res e é, nesse contexto, que as duas obras demonstram-se tão distintas: a versão de Eurípides tem como objetivo puramente a vingança contra Jasão, esse é seu ato triunfal contra aquele que a traiu, mas ela não acontece de maneira dramática, ou seja, não é visto o momento em que Medeia mata as crianças; já em Sêneca, Medeia comete esse ato como última prova de seu amor completo e infinito por Jasão, ou seja, para ela, o que deve ser vitorioso é seu amor pelo herói e ela vai até às últimas consequências para expor esse sentimento; em seu último ato de loucura, é onde reside a tragédia senequiana, a vitória de uma grande paixão em detrimento do pensamento racional e do equilíbrio.

3. Considerações finais

Para comparar as duas obras, foi preciso compreender melhor o pensamento de Sêneca, não só a estrutura de suas tragédias, mas as idéias, que nortearam o seu fazer dramatúrgico. Embora inspirado em autores gregos, o autor romano não perdeu sua originalidade, sabendo atualizar um mito conhecido para o seu contexto histórico e suas predições filosóficas.

Notando-se essas diferenças e semelhanças essenciais, é possível compreender porque Sêneca é tão importante até à atualidade. Assim atuando, em diversos gêneros, Sêneca influenciou as ideias de diferentes épocas, tendo sido importante para a pedagogia, para a filosofia e para a literatura. O filósofo romano traz consigo o fator essencial para sua atemporalidade e a compreensão do motivo por trás da sua obra ser tão amplamente difundida e servir de inspiração para grandes momentos da história humana, seja ela da antiguidade ou de tempos mais modernos.

É possível concluir que a obra senequiana é rica e aborda temáticas atemporais, como as oposições entre razão e paixão, traição e fidelidade, amor e ódio, também aponta os extremos do que é ser humano e, ainda segundo a proposta do próprio filósofo estóico, somente através do equilíbrio e da racionalidade é que o homem segue sua própria natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *Pequeno dicionário de latim–português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Botelho, 2014.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia*: histórias de deuses e

heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 133-40

CARDOSO, Zélia de Almeida. *A Literatura Latina*. 3. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EURÍPIDES. Medeia. In: ÉSQUILO; SÓFOCLES; EURÍPIDES. *Prometeu acorrentado*; Édipo Rei; Medeia. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MARTINS, Paulo. *Literatura Latina*. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2009.

MELO, José Joaquim Pereira. O Conceito de Educação em Sêneca. In: *Revista CESUMAR – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Janeiro, 2003.

NOVAK, Maria da Glória. *Medeia de Sêneca*. In: *Letras Clássicas*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999.

SANTOS, Giovana Gonçalvez dos; SILVA, Marisa Correa. Medeias: a caracterização da personagem feminina nas tragédias de Eurípides e Sêneca. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. Anais, 2009. p. 440-47

SÊNECA, Lucius. *Medeia*. Trad. do Latim, introdução e notas de Ana Alexandra Alves de Sousa. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. (Colecção Autores Gregos e Latinos Série Textos)

SÊNECA, Lucius. *Carta de um estoico, volume II – um guia para a vida feliz*. Seleção, introdução, tradução e notas de Alexandre Pires Vieira. São Paulo: Montecristo, 2017.

DUALIDADE DO SER FEMININO EM "MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS"

Kézia da Silva Calixto (UFT)
kzcalixto@gmail.com
Katia Carvalho da Silva Rocha (UFT)
kzcalixto@gmail.com

RESUMO

O trabalho a seguir objetiva fazer uma análise da presença do ser feminino na obra "Memórias póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, livro que inicia o período realista em terras brasilenses. É notório que com o tempo, especialmente na transição da estética Romancista para a estética Realista, as mulheres passaram a ganhar maior destaque na literatura. Entretanto, percebe-se que essas vozes femininas presentes nos textos, muito provavelmente, por serem escritas por homens, acabam sendo estereotipadas, problemáticas e sobretudo, machistas.Como Madame Bovary, que não tinha autodomínio, era materialista e enfim, morre de maneira muito trágica. Em "Memórias póstumas de Brás Cubas", a dicotomia entre desconstrução / estereotipação é percebida especialmente em quatro personagens: Marcela, Eugénia, Virgília e Eulália (Nhá-Loló). As mesmas são trabalhadas como independentes, espertas, ao mesmo tempo que dissimuladas e interesseiras. Dessa forma, pretende-se, por intermédio dessa análise, questionar a presença feminina no referido romance machadiano, procurando perceber a dualidade na construção da mesma.

Palavras-chave:
Feminino. Realismo. Brás Cubas.

ABSTRACT

The following work aims to make ananalysis of the presence of the female being in the work "Memórias Póstumas de Brás Cubas", by Machado de Assis, book that begins the realistic period in Brazilian lands. It is evident that over time, especially in the transition from Romantic to Realistica esthetics, women became more prominent in the literature. However, it is clear that these female voices present in thetexts, most likely, becausethey are written by men, they end up being stereo typed, problematic and above all being macho. As Madame Bovary, wholacked self-control, was materialistic and dies in a verytragic way. In "Memórias Póstumas de Brás Cubas", the deconstruction / stereotyped ichotomyise specially notice able in four characters: Marcela, Eugénia, Virgília e Eulália (Nhá-Loló). They are worked as independent, smart, while concealed and greedy. Thus, it is intended, through this analysis, question the female presence in the referred Machado novel, trying to understand the duality in its construction.

Keywords:
Feminine. Realism. Brás Cubas.

1. Introdução

Ao longo da história da literatura, personagens femininas foram mostradas como frágeis, sensíveis; descritas como amantes exacerbadas e na grande maioria das vezes, acabavam afundadas no desespero. Isso pode ser notado especialmente nas mulheres do Romantismo, estilo literário marcado pelos exageros. Pode-se tomar como exemplos Iracema, famosa personagem de José de Alencar, e Teresa, menina dos olhos de Camilo Castelo Branco: ambas faleceram de saudade do seu amado. Iracema morreu por Martin, Teresa, por Simão.

Personagens femininas do Realismo se diferem nesse sentido. Opondo-se aos ideais impostos pelo romantismo, de mulheres perfeitas, dóceis e amáveis, as moças realistas, como seu nome já sugere, aproximam-se mais do real do que do imaginário; seus medos, tensões e desejos são apresentados como um retrato mais fiel aos sentimentos humanos. Essas personagens deixam de ser totalmente submissas ao amor que sentem pelo sexo opostoe dedicam-se aos seus próprios orgulhos, tornam-se donas de si próprias. Observa-se isso especialmente em três personagens da obra "Memórias póstumas de Brás Cubas": Marcela, Eugênia e Virgília. Segundo Ribeiro (1996),

> Este romance é constituído numa sucessão de relações amorosas de Brás Cubas. A primeira, aos dezenove anos, com Marcela, uma espanhola de vida airada; a segunda com Eugenia – filha ilegítima de Dona Eusébia; Virgília, a noiva prometida e sonegada, foi o número três; Nhá-loló encerra a lista. (RIBEIRO, 1996, p. 256)

Outrora, é possível observar que essa desconstrução do ser feminino é problemática, ora, algumas das personagens citadas acabam tendo um fim trágico, simbolizando que a liberdade que elas possuem é perigosa.

Desta maneira, esse trabalho objetiva fazer uma análise da dualidade do ser feminino em "Memórias póstumas de Brás Cubas", procurando questionar se a dessacralização da mulher na literatura realista é realmente satisfatória e verossímil, ou se imagem construída desse ser nesse período da literatura não tem o efeito contrário: demonizar a mulher. Far-se-á tal análise a partir do percurso realizado pelas referidas personagens: Marcela, Eugênia, Virgília e, também, Eulália.

2. Marcela

Marcela era uma cortesã famosa por sua grande beleza física e

que tinha grande amor pelos bens materiais. Todos os seus amantes enchiam-lhe de prazeres e presentes, muitas vezes caríssimos, e dentre estes, Brás Cubas, o personagem-protagonista do romance "Memórias póstumas de Brás Cubas".

Cubas conheceu a moça aos dezessete anos de idade, quando ainda era muito jovem. Marcela, ao perceber que ele a amava, tratou de se aproveitar da situação. Recebeu de Brás muitas joias belíssimas e muito valiosas. E não somente dele, de muitos outros cortejados também.Na adaptação cinematográfica da obra dirigida por André Klotzel (2001), observa-se em um plano sequência, em que Marcela esconde Brás Cubas de um dos amantes e depois esconde um dos seus amantes de Brás Cubas, para que eles não se encontrassem, revelando a imensa sagacidade e esperteza da moça.

O amor de Marcela pelos bens materiais até traz à memória a famosa canção de Monroe (1953), chamada "Diamond are girls best friend", onde a persona criada por Marilyn afirma que,

> Os franceses adoram morrer de amor/ Eles se divertem em duelos/ Mas eu prefiro um homemque viva/ E me dê jóias caras/ Um beijo na mão pode ser sofisticado/ Mas os diamantes são os melhores amigos de uma garota./ Um beijo pode ser grandioso mas não pagará o aluguel/ Do nosso humilde apartamento, nem o ajudará com as refeições/ Os homens se tornam frios ao passo que as garotas envelhecem/ E todos nós perdemos nosso charme no fim das contas/ Mas quadradas ou como pêras recortadas/ Essas pedras não perdem a forma/ Os diamantes são os melhores amigos de uma garota. (MONROE, 1953)

Semelhantemente, Marcela não estava interessada em sentimentalismo, e sim, nos bens materiais que ganhava com as relações que mantinha. Assim sendo, ela demonstra amar somente a si mesma, isto é tanto que o narrador-defunto (Brás Cubas), finaliza desta maneira seu romance com a mesma: "Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis." (ASSIS, 2017, p. 26). Descrevendo que a aventura dos dois acabou no momento que a mulher deixou de ter ganhos com isso.

Quando muitos anos depois Brás se reencontra com Marcela e vê que ela estava com feição doente e feia, se diz: "Vi-lhe um momento como para esconder-se ou fugir; era o instinto da vaidade que não durou mais de um instante. Marcela acomodou-se e sorriu: Quer comprar alguma coisa?" (ASSIS, 2017, p. 45). A mulher, mesmo que assustada ao rever Brás após tantos anos,manteve sua altivez e sua classe. Suas palavras, "quer comprar alguma coisa?", revelam que apesar de sua desventura (estar doente), ainda era materialista. Isso é relevante, visto que, deixam

claro que mesmo depois das dificuldades que passou, Marcela não definhou de angústia, na verdade, permaneceu confiante e cheia de desejos, a sua essência permaneceu.

3. Eugênia

A segunda mulher peculiar que passou pela vida de Brás foi Eugênia. Sobre ela, se diz:

> O pior que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril, e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é, às vezes, um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita? (ASSIS, 2017, p. 42)

O homem encantou-se pela beleza que possuía a jovem Eugênia, mas parte dele a desprezava por possuir uma deficiência física, é como se dissesse que ela não merecia ser bela e ao mesmo tempo, coxa.

Se pararmos para pensar no contexto histórico-social do século XIX, casamento era a coisa mais importante na vida de uma mulher, na realidade, uma moça se preparava durante vários anos para esse momento.Não ser concedida ao matrimônio era uma grande tristeza e desapontamento. E apesar de muito bela, Eugênia era deficiente, o que fazia com que os homens não a assumissem.

Por outro lado, mesmodiante de sua condição vulnerável, Eugênia não se deixou abalar, não entregou seu coração ao Cubas,visto que, estava ciente que ele só a usaria para fins sexuais. Foi sensata, realista e acima de tudo, firme. Ao ter conhecimento que em breve ele iria embora da Tijuca, Eugênia não se entregou ao pranto, ao contrário, disse-lhe: “Não e digo-lhe que faz bem.” (ASSIS, 2017, p. 43). E a descrição prossegue: “Quis retê-la, mas o olhar que me lançou não foi já de súplica, senão de império.” (ASSIS, 2017, p. 43).

Portanto, Eugênia mostrou uma grande firmeza, escolheu não passar a vida submetendo-se aos desejos de Brás ou de outro homem, mas aos seus próprios. Isso até mesmo relembra o que houve com o eu-lírico do poema *O adeus de Teresa* do escritor Castro Alves, onde foi a personagem feminina, Teresa, que disse o último adeus.

> Quando voltei... era o palácio em festa! .../ E a voz d'Ela e de um homem lá na orquestra/ Preenchiam de amor o azul dos céus./ Entrei!... Ela me olhou branca... surpresa!/ Foi a última vez que eu vi Teresa!.../ E ela arquejando murmurou-me: “adeus!” (ALVES, 2019, p. 20)

Comumente à Teresa, foi Eugênia quem decidiu o futuro do casal e que tomou as rédeas da sua situação, não se lamentou ou demonstrou qualquer sentimentalismo, manteve sua compostura e permaneceu num patamar de superioridade, o que é bastante interessante, já que a obra revela que ela tinha somente dezessete anos, desta maneira, mesmo que muito nova, agiu com madureza.

4. Virgília

Por fim, tem-se Virgília, o grande amor da vida Brás Cubas. A relação do casal foi bastante intensa; não se tem dúvidas dos sentimentos de Virgília por Brás. Entretanto, a moça escolheu casar com um homem chamado Lobo Neves, pois, este lhe daria a oportunidade de ganhar maior prestígio social. Isso fica claro quando ela questiona Neves durante uma festa: "Me farás baronesa?" (ASSIS, 2017, p. 48). Sobre isso, Sousa; Martins; Pontes (2018), afirmam:

> O matrimônio é discutido em Memórias Póstumas, assim como na maioria dos romances do autor, de forma comercial. A mulher casava-se para, de certa maneira, ascender financeiramente, porque não exercia nenhuma atividade remunerada antes e muito menos depois do enlace matrimonial. A condição de mulher casada dava algumas regalias na sociedade, desde o ingresso da mesma na roda dos políticos, como no meio dos intelectuais, já que era vista positivamente ao lado do marido, com a finalidade de influenciá-lo a ampliar os negócios da família. Esse olhar financeiro diante do casamento é notável quando Virgília escolhe Lobo Neves a Brás Cubas, pois o primeiro lhe daria um status mais elevado na sociedade e ela usufruiria tanto financeira quanto socialmente dos prestígios proporcionados por ele. (SOUSA; MARTINS; PONTES, 2018, p. 35)

O casamento não foi motivado por sentimentos amorosos exuberantes como era comum ao Romantismo, nesse caso, o matrimônio acontecia incentivado por convenções sociais baseadas em interesses, sobretudo, financeiros. Virgília nesse momento de sua vida não estava preocupada com amor, mas com sua posição social. Revelando uma das maiores características da estética realista, que o amor baseado em interesses socioeconômicos.

> O Realismo procura apresentar a verdade. Esse tratamento verdadeiro do material, essa verossimilhança no arranjo dos fatos selecionados, unificados, apontado numa direção, é essencial, e se traduz também no uso de emoção, que deve fugir ao sentimentalismo ou artificialidade. Essa qualidade ainda aparece no modo de apresentar as partes: o realismo não se submete a uma visão demasiado ordenada da vida, o que lhe parece artificial, pois a vida tem um ritmo regular. (COUTINHO, 1996, p. 10)

A seguir, quando Cubas e ela iniciam uma relação extraconjugal, é dela quem parte o primeiro beijo, é ela quem escolhe o lugar onde se encontrariam, os dias em que isso aconteceria... Ou seja, Virgília quem estava sobre o comando de tudo. Saciou seus desejos por poder ao casar com um homem de destaque, assim como saciou seus desejos por amor e prazer, ao envolver-se com Cubas.

Virgília é mostrada na narrativa não como uma mulher frágil e sensível, mas independente e destemida. E quando a relação dos dois esfria, é Virgília quem decide terminar. "Numa casinha da Gamboa, duas pessoas que se amam a muito tempo, uma inclinada para a outra, a dar-lhe um beijo na testa e a outra a recuar, como se sentisse o contato de uma boca de cadáver." (ASSIS, 2017, p. 87). A não aceitação do beijo na testa de Brás Cubas por parte de Virgília, foi decisivo para o término dos dois.

> Percebemos o tema conjugal por meio da personagem principal da trama, Virgília, enfatizada por um ângulo mais formal do que emocional, pois nesta obra o que está em primeiro plano é a individualidade com suas contradições e ambiguidades, deixando, assim, o casamento e os casos amorosos em si num segundo plano. Talvez por isso, Vírgilia não tenha nunca abandonado seu casamento para assumir e viver o grande amor com Brás Cubas, preferindo, assim, o bem-estar social que seu marido lhe proporcionava às carícias amorosas de seu amante. (SOUSA; MARTINS; PONTES, 2018, p 36)

Diferentemente das mulheres retratadas na literatura até momento: mulheres frágeis e sentimentalistas, Virgília não se importa em afetos interpessoais, como o amor.

5. Eulália

Eulália ou, Nhá- Loló, em contraste, é única das mulheres que passou pela vida de Brás, que mostrou-se ser um pouco impotente, "Vou arrancar esta flor a este campo." (ASSIS, 2017, p. 102), diz Cubas ao perceber que a moça estava envergonhada pelas ações do pai e por sua família em situação socioeconômica decadente.

Nos outros casos, o casamento (ou o não casamento) foi fruto da escolha das próprias mulheres, como com o que aconteceu com Marcela, que poderia casar-se com qualquer um que quisesse, mas optou por não o fazer, e com Virgília, que o fez em prol dos seus próprios benefícios. Eulália, no entanto, aparentemente precisava do casamento, que só seria salva de sua família desestruturada por intermédio dos laços matrimoni-

ais. E mais que isso, acaba por falecer muito cedo, aos dezenove anos. É como se Nhá-Loló fosse o bode expiatório do realista. Ora, era ela angelical, possuía um bom nome perante a sociedade, em outras palavras, a mulher ideal romântica. Ao falecer, deixa claro que aquele tipo de mulher, perfeita e ideal, inexiste.

6. Conclusão

Conclui-se, portanto, que há personagens femininas em "Memórias póstumas de Brás Cubas" que querem – e conseguem – ser donas de suas próprias histórias e há outras que, apesar dos seus esforços, não conseguem. Isso é reflexo da sociedade patriarcal e muito machista que dominava aquela época (século XIX), que colocava as mulheres num patamar de inferioridade, tanto na realidade como na fantasia. Ao logo do tempo, porém, as personagens femininas passaram a ter mais destaque nos textos literários e as mulheres reais, maior independência, seja ela financeira, psicológica ou física. Sobre as quatro mulheres, Sousa; Martins; Pontes (2018), finalizam:

> As quatro mulheres que participam da vida amorosa de Brás Cubas diferem-se em vários aspectos umas das outras. Marcela representa o profano, a descoberta do prazer carnal, ao mesmo tempo em que significa avareza, ambição e interesse financeiro. Eugênia representa a moça prendada, de família – mesmo não sendo fruto do matrimônio –, pronta para casar, mas infelizmente é coxa. "É bonita, mas é coxa". Virgília é o grande amor de Brás Cubas. A mulher capaz de virar o seu mundo com um simples olhar. Virgilia é plena de sedução, pecado, feitiço e, por que não dizer, uma mulher feita para o amor da cabeça aos pés. E Nhã-Loló tinha a beleza da conveniência social. (SOUSA; MARTINS; PONTES, 2018, p. 34)

Apesar de a maioria das personagens em "Memórias póstumas de Brás Cubas", conseguirem se sobressair e ter mais destaque, é notório, também, como elas são representadas como dissimuladas, interesseiras, mentirosas e egoístas. Para Beauvoir (1970, p. 32), "se hoje não há mais feminilidade, é porque nunca houve.", portanto, o percurso tomando pelos seres femininos nesta obra de Brás Cubas desconstroem o ideal de mulher perfeita para a sociedade patriarcal, enquanto cria o estereótipo de mulher interesseira e materialista, como nos casos de Marcela e Virgília. Também, traz um conceito de beleza impossível, mas que é cobrado pelas sociedades humanas, quando retrata Eugênia como bela e coxa, até mesmo chamando-a de "Vênus Coxa". Marcela, depois de viver anos de luxo, termina na história como a "bixeguenta", seu trágico fim, tal como

o de Madame Bovary, simbolizam que quanto independente for uma mulher, pior será. Desta forma, a dessacralização do ser feminino em *Brás Cubas* é problemático e dicotômico, pois, mesmo ao mostrar uma mulher não idealizada, constrói um feminino cheio de defeitos estereotipados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*: fatos e mitos. 4. ed. Difusão Europeia do Livro. São Paulo: 2002.

COUTINHO, A. *A Literatura no Brasil*: Era Realista, era de transição. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

GUSTAVE, F. *Madame Bovary*. Europa-América, 2000. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/files_mf/madamebovarygustaveflaubert.pdf> Acesso em 11 maio 2019.

MACHADO, A. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Santa Catarina: Editora A&A Studio de Criação Ltda, 2017.

MEMÓRIAS PÓSTUMAS de Brás Cubas. Direção e produção: André Klotzel, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://filmesepicos.com/2011/12/memorias-postumas-2011.html> Acesso em 12jun 2019.

MONROE, M. *Diamond are girls best friend*. EUA, 1953. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4GKpEXCbrjJRH6K3M5B662?si=ZOIzAFsXQ82eEmzhz8qlXg> Acesso em: 19 out 2019.

RIBEIRO, L. *Mulheres de papel*: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói-RJ: EDUFF, 1996.

SOUSA, C; MARTINS, F; PONTES, C. AS Mulheresinviáveis nas Memórias PóstumasdeBrás Cubas. In: *Revista Encontros de Vista*. 4. ed. 2018. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_4.pdf> Acesso em: 25 maio 2019.

EFEITO DE HUMOR E(M) SUA RELAÇÃO COM O TERRITÓRIO NORDESTINO NA *#ELENÃO*: UMA ANÁLISE DE *MEMES* NO *TWITTER*

Amanda da Silva Duarte (UFMS)
amandasduarte0@gmail.com
Matheus Santos de Araújo (UFMS)
matheus.daraujo0@gmail.com
Elaine de Moraes Santos (UFMS)
proflainemoraes@gmail.com

RESUMO

Devido ao engajamento dos presidenciáveis do ano de 2018 com as redes sociais, as mídias configuraram um terreno fecundo para a disseminação e o embate entre distintos posicionamentos políticos. Entre o não-dito e o enunciado, *correlações de força* (FOUCAULT, 2018) plurais atuaram na tentativa de homogeneizar identidades e fixá-las à determinada ordem discursiva. A polarização se intensificou, sobretudo, após o segundo turno, com a publicação dos mapas eleitorais pelo Tribunal Superior Eleitoral, mecanismo que direcionou o olhar dos brasileiros para o Nordeste e certos pontos do Norte, devido à quebra com as regularidades dos votos, observadas em outros locais do país pelas pesquisas de opinião. Observando, pois, a historicidade do referido evento discursivo, este trabalho tem como objetivo analisar a produção e a circulação de memes no *Twitter* e(m) sua relação com as discussões promovidas pela *#EleNão*, quando associada aos nordestinos. Para a leitura do período histórico e do cenário descrito, filiamo-nos aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, em vertente mais alinhada ao pensamento foucaultiano e em diálogo com estudos sobre o humor, tal como proposto por Àvila e Baronas (2015). No rol dos efeitos de sentido mobilizados pelas manifestações dos internautas, os resultados mostram o meme enquanto uma ferramenta argumentativa que mobiliza técnicas discursivas de resistência, fortalecendo a heterogeneidade política e identitária existente no Brasil.

Palavras-chave:
Humor. Identidade. *Memes*. Eleições de 2018.

ABSTRACT

Due to the engagement of 2018 presidential candidates with social networks, the media has set up a fruitful ground for the dissemination and clash between different political positions. Between the unsaid and the utterance, Force Correlations (FOUCAULT, 2018) plurals worked in an attempt to homogenize identities and attach them to the particular discursive order. The Polarization intensified, especially after the second round, with the publication of electoral maps by the Superior Electoral Court, whose mechanism directed the Brazilians' attention to the Northeast and certain points of the North, due to the breaking with the regularities of votes, recognized in other places in the country by opinion polls. Examining, therefore, the historicity of this discursive event, this work aims to analyze the production and circulation of

memes on Twitter and(in) its relationship with the discussions promoted by the *#EleNão*, associated with northeasterners. To read the historical period and the scenario described, we adhered the theoretical-methodological assumptions of the Discourse Analysis of the French line, in a more aligned aspect to Foucaultian thought and in dialogue with studies on humor, as proposed by Àvila and Baronas (2015). In the list of the sense effects mobilized by the internet users manifestations, the results show the meme as an argumentative tool that mobilizes discursive resistance techniques, strengthening the political and identity heterogeneity existing in Brazil.

Keywords:
Humor. Identity. Memes. 2018 elections.

1. Introdução

> "*Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder.*" (FOUCAULT, 2004, p. 268)

As condições de emergência das eleições de 2018 reclamam nossa atenção em razão de uma nova forma de fazer política, ou seja, daquilo que Sargentini (2019) chama de "mutações do discurso político no Brasil". A espetacularização da política já vem mobilizando pesquisas de áreas distintas (COURTINE, 2006; RUBIM, 2004; SANTOS, 2014) acerca da forma como se constitui no diálogo com a lógica própria dos veículos midiáticos acionados. Levando em conta o que foi potencializado no pleito de 2018, trata-se olhar para o engajamento dos presidenciáveis com as redes sociais, dado que elas configuram um espaço voltado às trocas rápidas e à fácil disseminação de conteúdos. A partir da epígrafe com que iniciamos esta discussão, concebemos com Foucault (2004) que as relações de poder são fundamentadas pelo funcionamento das resistências. No cenário em questão, ela caracterizou-se pelo embate entre duas Formações Discursivas (doravante FDs) distintas, traduzidas aqui como *hashtags* devido à nossa relação com a mídia social digital: a *#EleSim*, alinhada à Jair Bolsonaro do PSL (Partido Social Liberal), e a *#EleNão*, produzida com a junção de diferentes linhas partidárias contrárias ao ainda candidato naquele ano.

Uma das formas de resistência observáveis no período foi a formulação e a circulação de discursividades mais visuais, de leitura rápida e marcadas pelo potencial na produção de efeitos de humor: os chamados

memes. Compreendidos como "[...] uma maneira encontrada pelos usuários de entender o mundo, ressignificando as informações que se apresentam em seu cotidiano" (HORTA, 2015, p. 16), tais enunciados, no âmbito da acontecência do pleito presidencial, são formas discursivas híbridas, emergentes e cujo potencial persuasivo extrapolam o ambiente tecnológico do qual emergem porque, "para muitos leitores, não há mesmo diferença entre um meme de origem duvidosa, uma denúncia anônima no *WhatsApp* e uma reportagem extremamente apurada. Quando um conteúdo vai ao encontro do que acreditam [...] abraçam o argumento e compartilham-no, alimentando tal rede" (SAKAMOTO, 2016, p. 9).

Paralelamente ao complexo feixe de relações advindos da propagação dos memes supracitados, o lugar ocupado pela temática territorial nas condições de possibilidade da disputa presidencial também nos inquietou devido às suas formas de aparição em períodos distintos da história brasileira. Em 2018, a publicação dos resultados dos dois turnos das eleições presidenciais pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e sua repercussão pela mídia jornalística propiciaram a circulação de enunciados como: "Mapa eleitoral do primeiro turno mostra PT 'cercado' no Nordeste."[147], "Haddad ganha no Nordeste; e Bolsonaro, nas demais regiões do país."[148], e "PT mantém força no Nordeste e Haddad vence em 98,6% das cidades"[149].

Com o resgate das Sequências Enunciativas (SEs) exemplificadas, vemos que os territórios ultrapassaram a sua funcionalidade geográfica e passaram a demarcar, nos corpos votantes ou não, designações políticas de acordo com a região de residência dos indivíduos. Assim, ocupamo-nos da tarefa sugerida por Foucault (1979, p. 155), quando afirma que: "cabe a vocês, que estão diretamente ligados ao que se passa na geografia, que se deparam com todos esses confrontos de poder em que a geografia está envolvida, cabe a vocês enfrentá-los".

---

[147] Conteúdo disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes, mapa-eleitoral-do-primeiro-turno-mostra-pt-cercado-no-nordeste,70002538004>. Acesso em: 20 jun. 2019.

[148] Como é possível ver em:<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/29/haddad-ganha-no-nordeste-e-bolsonaro-nas-demais-regioes-do-pais.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2019.

[149] Conforme matéria disponibilizada em: <https://oglobo.globo.com/brasil/pt-mantem-forca-no-nordeste-haddad-vence-em-986-das-cidades-23194470>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Em meio aos debates incitados pela geografia, situamo-nos em um novo espaço de discursivização, desencadeado pela ordem do digital. Segundo Mendes e Santos (2019, p. 17), "com a velocidade dos acessos e dos compartilhamentos, atentar-se para a fluidez na construção identitária e desestabilizar efeitos de evidência no limite entre o que é público ou privado, seja de um indivíduo ou de uma comunidade, demonstra, a nosso ver, a ousadia de resistir nos tempos atuais". Resgatando os escritos das autoras, refletimos, portanto, neste exercício analítico, sobre as representações identitárias regionais no/do Brasil e a produção de técnicas de desestabilização dos efeitos de poder na mídia.

Observando os resultados do ainda crescente efeito de polarização política[150] que boletins de urna, pesquisas de intenções de voto e memes veiculados promoveram, no embate entre filiações discursivas de direita e de esquerda, é que objetivamos, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, mais afinada aos pensamentos foucaultianos, problematizar a produção e a circulação de memes no *Twitter* e(m) sua relação com as discussões promovidas pela *#EleNão*, quando associada aos nordestinos.

Para cumprir nossos objetivos, selecionamos como *corpus* duas Sequências Enunciativas (SE) que enunciam espacialidades com o auxílio do *meme*. Como forma de organização, traçamos, inicialmente, um breve panorama das discussões territoriais no/do/sobre o Brasil e sua passagem para a discursivização midiática. Em seguida, discutimos bases teórico-metodológicas da Análise do Discurso francesa, em conjunto com as especificidades do gênero *meme*, para, por fim, passarmos ao gesto de interpretação das análises.

2. Identidade territorial nas eleições presidenciais de 2018

A questão territorial entrecruza diversos pontos da vida dos habitantes, partindo do pressuposto de que ela se marca na língua, nos corpos, na cultura ou nas relações interpessoais. No nível das estigmatizações sobre o indivíduo marcado pelo território, pensar esse corpo enquanto alvo e efeito do poder, à luz de Foucault, é situá-lo fora de uma lógica universal determinante de que o poder se concentra apenas em uma institui-

[150] No próximo tópico, a polarização como efeito discursivo é discutida, levando-se em conta a existência de outras posições no pleito presidencial de 2018, resultando em um número significativo de votos nulos, brancos e abstenções.

ção. Para o filósofo francês "o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto o próprio corpo. [...] Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares... e a batalha continua" (FOUCAULT, 1979, p. 146). Assim sendo, ao mesmo tempo em que produz representações acerca dos habitantes de outras localidades, o sujeito também pode ser afetado por elas.

Nas eleições presidenciais de 2018, o movimento acima foi desestabilizado discursivamente, principalmente por meio das redes sociais. Consideramos que, no segundo turno, houve um efeito de polarização em decorrência das filiações políticas dos candidatos envolvidos na disputa e do alto índice de votos nulos, brancos e abstenções. Ao final da disputa, segundo dados do TSE, de 104.838.753 votos válidos, 21,30% foram abstenções, 7,43% votos nulos e 2,4% de votos em branco. Em relação aos resultados dos presidenciáveis, Jair Bolsonaro, do PSL, recebeu 55,13% dos votos válidos e Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), atingiu 44,87%.

Os resultados apresentados sistematizam o embate entre FDs antagônicas: Haddad *versus* Bolsonaro. Havia, ainda, quem não se identificasse com nenhum dos dois concorrentes, como foi possível observar nas porcentagens, votantes que participaram de uma via de escape que negava ambas as candidaturas. Por mais que a força do desagrado de alguns eleitores se fizesse presente, o movimento de adesão e defesa dos dois presidenciáveis ficou bastante marcado, especialmente quando se tratava de conquistar ou virar votos a favor de alguém.

Ao final do primeiro e do segundo turno, passaram a circular na mídia jornalística mapas eleitorais elaborados a partir das informações oficiais, como é visível nas figuras 1 e 2, a seguir:

Figura 1: Mapeamento eleitoral do primeiro turno das eleições presidências.

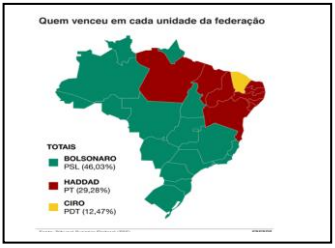
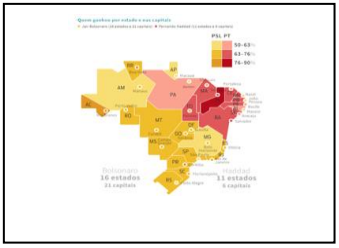


Figura 2: Mapeamento do segundo turno das eleições presidenciais.



Fonte: BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45780864>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Em ambos os mapas, a região do Nordeste e o estado do Pará aparecem destacados das demais localidades, sempre indicando uma posição contrária ao candidato Jair Bolsonaro. Em decorrência dessa e de outras relações de força atuantes nas eleições, o território nordestino e seu povo ficaram marcados como a dispersão dentre a maioria dos votos e como menos capazes de escolher um representante. O deslize dessa região à regularidade apresentada pelas outras se marca em nosso exercício analítico pela oposição entre ataque e resistência, que estavam em jogo e partiam de todos os lados.

Dada a posição do Nordeste no pleito presidencial de 2018, é importante pontuar que a qualificação desse local como inferior é precedente ao período em questão. Albuquerque Júnior (2013) afirma que

> Embora o discurso da identidade regional opere com a lógica da semelhança, unificando experiências, construindo uma ideia de essência regional, para fazer isso trabalha com uma multiplicidade de elementos, com um conjunto de signos, experiências, práticas e discursos que se tornam parte do todo, que convergem para a criação de uma imagem homogênea do seria característico da região. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 23)

A essência regional nordestina passou a existir, segundo o autor, na década de 1910, quase simultaneamente à criação do próprio Nordeste. De início, ela era utilizada pelas elites locais a fim de criar um efeito de unidade frente à ameaça político-econômica que o Sul ou o Sudeste do país, em particular São Paulo, refletia para elas. Conforme Albuquerque Junior (2013, p. 18), "o nordestino é uma figura que atualiza várias imagens e se diz através de vários enunciados que antes definiam o nortista, o sertanejo, o brejeiro, o praieiro, identidades com que, até então, se definiam os moradores deste espaço".

Como é observável, os dizeres atribuídos à população desse local são contrastivos à noção estabilizada de urbanidade. Os sentidos em disputa estabelecem entre si relações antagônicas como o nortista em oposição ao sulista, bem como o sertanejo ao metropolitano, o brejeiro ao urbano, o praieiro ao cidadão que está em constante mobilidade e rapidez. No processo denominado "invenção do Nordeste", o historiador pontua que o nordestino foi construído a partir do discurso de "homem eternamente injustiçado, pelas outras regiões e pelo governo federal" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 216) – descrição que privilegia discursivizações negativas acerca do espaço nordestino.

Quando questionado a respeito de sua ligação com a geografia e

com o funcionamento de suas técnicas de poder–saber, Foucault (1979, p. 158) afirma que "desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos". Na esteira do que diz o filósofo, conhecer os discursos que circulam, as relações com ele estabelecidas e as teias de saber que sustentam efeitos de verdade é, também, acessar os desencadeamentos do poder em determinado território.

No âmbito dos estudos regionalistas no Brasil, pensar a formulação discursiva sobre as divisões de terra instaurada implica em desestabilizar, constantemente, as representações difundidas nos mais diversos mecanismos de comunicação. Albuquerque Júnior (2011) pontua que

> [...] o que se diz da região não é o reflexo do que se vê na e como "região". Os dois regimes de enunciação possuem uma independência, as palavras e as coisas são independentes; a região se institui, paulatinamente, por meio de práticas e discursos, imagens e textos que podem ter, ou não, relação entre si, um não representa o outro. A verdade sobre a região é constituída a partir dessa batalha entre o visível e o dizível. O que emerge como visibilidade regional não é representado, mas construído com a ajuda do dizível ou contra ele. Falar e ver são formas diversas de dominar este objeto regional, que podem se dirigir ou não no mesmo sentido. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 59)

Uma das alternativas ao conhecimento baseado na experiência seria, justamente, a desvinculação entre discurso e verdade, já que, como vimos, um não pressupõe o outro. Analisar, portanto, a emergência dos enunciados sobre o Nordeste, antes, durante e após as eleições, é considerar dois pontos principais. O primeiro deles, o qual vem sido trabalhado ao longo deste artigo, é que a inferiorização de tal local perpassa as relações tramadas no interior de estratégias de poder-saber, que possuem objetivos próprios e táticas bem delimitadas. O segundo é que, estando o território nordestino incluído nas disputas de poder existentes no país, ele não fica inerte e seus habitantes não se alocam apenas na posição de vítimas, uma vez que, conforme Foucault (2004), onde há relações de poder, há resistências.

Além disso, com a ascensão das mídias sociais digitais, as formas resistências foram potencializadas. O indivíduo que antes era discursivizado através das mídias tradicionais, aqui entendidas como as institucionais e as jornalísticas, passou a ser, ele mesmo, o enunciador no espaço tecnológico. Na esteira de Gregolin e Witzel (2016, p. 125), no que corresponde ao uso das redes sociais "o cidadão comum ganha *status* de pro-

tagonista político, podendo, muito rapidamente, integrar esses movimentos (sendo a favor ou contra), usufruindo de certa liberdade de expressão, antes limitada às mídias tradicionais (impressas ou audiovisuais)". É nesse espaço das mídias digitais, então, que os sujeitos não só reivindicam ações que consideram pertinentes, como é o caso do pedido de separação de alguma região do resto do país, quanto expressam seu descontentamento ou contentamento com o governo e divulgam os resultados eleitorais, como veremos em nossa análise.

3. Perspectiva teórico-metodológica

Para o empreendimento analítico, adotamos a *arqueogenelogia* de Foucault, que consiste na junção de seus dois métodos de olhar para uma prática discursiva. Nas palavras dele, "enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade". (FOUCAULT, 1979, p. 172). Trata-se, portanto, de olharmos para a *regularidade* com que, em seu processo de subjetivação, os internautas, alheios à opacidade da linguagem, fazem circular discursos estabilizados sobre o território e sobre as opções eleitorais dos sujeitos.

Assim, montamos um *arquivo*, um "[...] sistema geral da formação e transformação dos enunciados" (FOUCAULT, 2010a, p. 148). Dele, recortamos como *corpus* duas sequências enunciativas, as quais, no âmbito de sua acontecência, são analisadas a partir de suas *regularidades*. Pensadas, também, de acordo com o filósofo francês, o que é *regular*, na dizibilidade das sequências enunciativas selecionadas, configura "uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas". (FOUCAULT, 2010a, p. 42).

Voltando-nos, especificamente, para o funcionamento das redes sociais, resgatamos as palavras de Dias (2005), quando a autora afirma que o arquivo localizado em rede é fluido, não linear, passível de desconstrução e de alimentação diária. Podemos, então, situar algumas características do conteúdo produzido nessa materialidade, como: a) a autonomia, já que permite o engajamento ou não dos usuários, dependendo das escolhas das configurações de privacidade; b) o deslize, considerando

o que pode existir e, em um instante próximo, ser apagado; c) a replicação, dado que pode ser compartilhado por mais de uma pessoa sem sofrer alterações no enunciado; d) a legitimação, posto que os navegadores conseguem, por meio de um avatar, publicar e terem seus conteúdos compartilhados, seguindo as regras da mesma plataforma de escrita e leitura.

A esfera da legitimação, trabalhada por Silveira (2015), corresponde à inserção do sujeito na mídia. Em sua concepção, os denominados *sujeitos ordinários*

> [...] se constituem pela própria existência material de ambientes como o Twitter e de instrumentos tecnodiscursivos como as hashtags, aliados ao domínio de outras técnicas de edição e manipulação de dados, textos e imagens, cuja produção e circulação podem ser vistas, portanto, como gestos de interpretação e, muitas vezes, de transformação de discursos políticos e midiáticos atuais. (SILVEIRA, 2015, p. 104)

Desse modo, vemos que o deslocamento do enunciado e do sujeito para o digital provoca uma reatualização constante de dizeres próprios ou do outro, em função da materialidade fragmentada e mutável do Twitter. Tendo em vista as ferramentas disponibilizadas por essa rede social, adotamos como critério de seleção dos memes a vinculação deles às fotos da *#EleNão* e à palavra-chave "Nordeste". No que tange ao período de publicação, selecionamos postagens compartilhadas entre os dias 31 de agosto de 2018, data em que foi permitida a propaganda eleitoral gratuita na televisão e na rádio, e 28 de outubro de 2018, dia da realização e finalização do segundo turno das eleições. Além disso, baseados em Xavier (2010, p. 214), sistematizamos os exemplares que absorviam "diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais".

De posse das condições de possibilidade esboçadas, para o empreendimento de nossa discussão, faz-se necessário demarcar o nosso campo epistemológico de partida. Para Foucault (2016, p. 210),

> [...] caso se interrogue o discurso em sua existência, não em sua função de documento, e sim em sua existência de monumento (no fato de ele existir, no fato de ter sido efetivamente pronunciado), caso se indague sobre o real do discurso, então não é possível limitar-se a afirmar que são as coisas que foram ditas que podem explicar o fato de terem sido efetivamente ditas. Precisamos parar nesse real do discurso, precisamos nos debater com ele, afastando o postulado [segundo o qual] a função do discurso é representar o real. (FOUCAULT, 2016, p. 210)

Considerando o exposto, deve-se debater com o discurso para analisar algum acontecimento, em outras palavras, é preciso desestabilizar os

efeitos de verdade que ele possibilita e do qual é alvo. A verdade, conforme Foucault (1979, p. 197), nunca está contida no discurso, pois "o jogo da verdade é sempre [...] um acontecimento histórico singular, em última análise um acontecimento improvável com relação àquilo que fala. E é precisamente esse acontecimento singular, no qual consiste a emergência de um jogo de verdade, que é preciso tentar reconstituir". Em tempos de ataques às minorias e de uma crescente tensão interterritorial no país, tanto internamente, quanto com outros povos, *múltiplas correlações de força* (FOUCAULT, 1979) possibilitam a circulação e mobilização de manifestações que fogem do ato de força essencialmente repressivo.

Para a análise e o desenvolvimento de nossa proposta, compreendemos o meme como forma linguística de expressão que, em seu caráter discursivo, é produtor de efeitos de sentido diversos. Partindo das origens do termo, o meme, palavra derivada do grego *mimeme*, foi utilizado de forma bastante particular dentro das ciências biológicas, como referente ao gene e à sua característica replicadora ou multiplicadora no corpo humano. Posteriormente, segundo Horta (2015), o meme passa a referir-se a toda atitude ou ação de copiar, replicar o outro, este que pode vir a ser uma pessoa, uma ideia, uma música ou uma arte.

Atrelado às considerações acerca da etimologia *meme*, pensamos a relação entre meme e humor, tomando por base que "as piadas funcionam, no que diz respeito à estereotipia, baseando-se em um traço que é assumido por uma pessoa ou um grupo (o estereótipo básico) para veicularem o seu oposto mais rebaixado possível (o estereótipo oposto ou simulacro)" (ÁVILA; BARONAS, 2015, p. 95).

Assim, ao construir uma piada, por meio do meme, o usuário da rede baseia sua formulação em características ruins do sujeito ou objeto mirado, ou, ainda, faz uso de características reais e verdadeiras de um sujeito, transformando-as em seu oposto mais vergonhoso possível, mostrando uma outra face daquele, a qual pode significar a maldade, a ridicularização e a ofensa.

Tratando o meme como forma linguística de expressão, voltamos também o nosso olhar para o tipo de linguagem com a qual nos deparamos neste trabalho. Assim como os mais diversos tipos de discursividades que constituem a nossa vivência em sociedade, o meme existe e se caracteriza neste meio comunicativo, dentro de uma ou várias plataformas e com características próprias. Ou seja, o meme pode ser classifica-

do, aqui, como um meio de comunicação visto, acessado e lido, na maioria das vezes, em plataformas digitais (em redes sociais, celulares, computadores, sites de comunicação, entre outros). Enquanto forma hipertextual, ele é caracterizado por Xavier (2010) como uma forma híbrida, a qual faz uso de diferentes tipos de linguagens e interfaces semióticas ou pluritextuais, esta última entendida pelo autor como

> Peculiaridade do hipertexto intrinsecamente ligada à anterior é a pluritextualidade, denominada por alguns autores também de multissemiose. A pluritextualidade é novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados. (XAVIER (2010, p. 214)

Acreditamos, então, na utilização e na presença dessa pluritextualidade quando reconhecemos a mistura que os indivíduos fazem entre imagens, cores e palavras na sua construção, além de sempre pensarem em algo, como base para o seu discurso, como acontecimentos, afirmações. Nos casos que serão aqui apresentados, o foco para a formulação dos memes são as pessoas que compõem a região Nordeste do Brasil e o presidente Jair Bolsonaro, na época, apenas candidato à Presidência da República.

4. Gesto de interpretação: análise dos memes

Para o nosso gesto de interpretação, consideramos a caracterização de enunciado sobre a procedência regional, a sua existência na ordem do digital e as vias de leitura do discurso em sua materialidade imagética. Por *enunciado*, recuperamos a definição de Foucault (2010a), devido à sua importância no que diz respeito à leitura de nosso *corpus*. Para ele:

> Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2010a, p. 31-32)

Cientes da multiplicidade de interpretações de um enunciado e de sua ligação estreita com o domínio da memória, atentamo-nos às condições de possibilidade dos discursos voltados à procedência regional, posto que eles encontraram um terreno fecundo para a sua disseminação nas redes sociais durante as eleições presidenciais de 2018. No percurso deste artigo, abordamos sua discursivização por meio do meme no espaço digital, bem como as implicações da identidade territorial para um dos eixos das relações de poder existentes no Brasil. Além disso, associando as duas discussões, observamos a potencialidade do meme enquanto uma ferramenta discursiva de resistência, sobretudo no enfrentamento de posições políticas divergentes da assumida pelo internauta, como é possível verificar na Sequência Enunciativa 1, a seguir:

Figura 3: Sequência Enunciativa 1.

Fonte: Arquivo próprio.

Na legenda do *meme*, o sujeito afirma que "os eleitores correram para votar assim que os portões da sessão foi aberta" (SIC). Nesse primeiro trecho, o enunciado desliza pelas vias da pressa, do imediatismo, da ansiedade por um resultado compatível com o esperado. Além disso, mobiliza o sentido de fuga, de quem corre de um perigo iminente, como se alcançar a urna e a comprovação do voto se transformasse em um prêmio e um refúgio.

A imagem utilizada na mesma publicação (figura 2) apresenta pessoas correndo e os dizeres "eleitores de Salvador correndo para salvar a democracia". No período analisado, a palavra "Salvador" acionava um polo de identificação mais delimitado em relação a qual ponto do Nordeste esse internauta está se referindo e de quais eleitores está falando. Isso significa que ele descrevia ações que se passaram na cidade de Salvador, pertencente ao estado da Bahia, local em que os habitantes foram

os responsáveis pela corrida a favor da manutenção da democracia.

O desencadeamento sintático adotado desloca os sentidos do enunciado, posto que a palavra "Salvador" pode ser interpretada como vocativo, designando a algum candidato a posição de herói, ou aposto, situando espacialmente o referente "Brotas", reescritos de modo a desfazer a ambiguidade, respectivamente, como: a) "Salvador, em Brotas os eleitores correram para votar assim que os portões da sessão foi aberta" e b) "Em Brotas, na cidade de Salvador, os eleitores correram para votar assim que os portões da sessão foi aberta".

A palavra "Salvador" adquire um papel de destaque em nossas análises devido às suas múltiplas possibilidades no âmbito da historicidade do pleito presidencial. Pelo processo linguístico de composição por aglutinação das palavras "Salva" e "Dor", vemos que é atribuída, aos votantes do Nordeste, a posição de quem se salva ou salva os demais brasileiros de situações dolorosas, sem mencionar se era Bolsonaro ou Haddad quem afligiria a dor, pois o nome de nenhum dos candidatos aparece no tuíte.

Ainda, se recuperarmos "Salvador", na função de vocativo, deparamo-nos com o confronto instaurado entre os dois candidatos. De um lado, o direitista Jair Messias Bolsonaro que, em função de seu segundo nome, dos compromissos que firmava com os eleitores cristãos e de seu slogan "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos", movimentava em sua campanha memórias bíblicas do retorno de Jesus, tal como a passagem de Hebreus, capítulo 9, versículo 28, que apresenta "assim também Cristo, oferecendo-se uma vez para tirar os pecados de muitos, aparecerá segunda vez, sem pecado, aos que o esperam para salvação".

O processo compreendido entre a interrupção do mandato de Dilma Rousseff, o encarceramento de Luiz Inácio Lula da Silva[151] e a posse de Jair Bolsonaro, alimentou as falas de demonização do Partido dos Trabalhadores como uma entidade que destruiu o país. Santos (2019) pontua que

> O principal argumento adotado pelos defensores de Bolsonaro consistiu, de um lado, na retomada da ideia de corrupção como fenômeno intrín-

[151] Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil de 2003 a 2010 e *antecessor de Dilma Rousseff. Seria candidato à presidência no ano de 2018 se não houvesse sido condenado pela chamada "Operação Lava*-Jato", investigação da Polícia Federal brasileira responsável por apurar denúncias de esquemas de corrupção e lavagem de dinheiro.

> seco ao governo do PT, dada a condenação de Lula, e, de outro, na adesão a um discurso dito familiar e religioso, assentado, principalmente, em algo próprio à dita era da pós-verdade: a circulação de Fake News. (SANTOS, 2019, p. 428)

Por outro lado, o esquerdista Fernando Haddad alimentava uma espécie de contra-discurso às propostas e falas de campanha de Bolsonaro, por ser contra boa parte do que configurou a pauta da campanha do PSL: a exemplo da flexibilização do porte de armas, do constante enaltecimento da ditadura militar e da quebra com as memórias do "politicamente correto". Assim, também, o petista adquire o estatuto de "salvador", ao tentar romper com os ditos de violência que seu adversário propagava.

Na Sequência Enunciativa 2, e última de nossas análises, a inserção das demais regiões do país e o contraste do Nordeste com elas se faz mais presente:

Figura 4: Sequência Enunciativa 2.

Fonte: Arquivo próprio.

O meme presente na figura 4 é legendado com "ofensa pra mim é ser comparado a um de vocês" e, nele, cada pessoa representada fotograficamente figura como originário de uma região do Brasil, exceto o Centro-Oeste, sendo que a enunciação partiria do sujeito que representa o Nordeste. No vídeo que deu origem ao meme, um acadêmico homossexual coloca-se na frente das pessoas que dividem turma com ele e afirma que não se ofende com sua orientação sexual, mas que teria vergonha de ser tão homofóbico quanto seus colegas.

Na imagem, ocorre o apagamento do Centro-Oeste, local que abriga, inclusive, a capital do país. A região é voltada à agropecuária, sistema que reverte a sua produção, muitas vezes, para o exterior. Quando nos confrontamos com a inferiorização do Nordeste e do Norte, é sempre pelas condições sociais e naturais do primeiro e pelo espaço de exploração de recursos naturais e a concentração de povos indígenas, no segun-

do. O Sul, apesar de não se destacar economicamente tanto quanto o Sudeste, abriga a população mais próxima possível dos ideais europeus cultivados dentro do país e votou expressivamente em Bolsonaro – fator que merece destaque. O Sudeste, por sua vez, atrai os olhares do país devido às suas formas organizacionais, como um exemplo de progresso a ser seguido. Então, embora também tenha destinado seus votos ao candidato do PSL, a presença do Centro-Oeste é menos forte que os choques entre o Norte e o Nordeste *versus* o Sul e o Sudeste.

A releitura dessa cena, no contexto analisado, implica em um distanciamento do Nordeste e do povo nordestino da posição de adesão à Bolsonaro assumida pela maior parte dos eleitores do Sul, do Sudeste e do Norte do país. A publicação foi produzida no dia da realização do primeiro turno, mas passou a circular no Twitter após a divulgação do resultado, em que Bolsonaro obteve mais votos válidos. Problematizar os efeitos de sentido da postagem é recuperar ditos e escritos de inferiorização à região Nordeste, os quais perpassam todo um campo sócio-histórico de uma região que foi inventada, segundo Albuquerque Júnior (2013), com base na ideia da seca e da crise.

Associados a programas institucionais como o "bolsa-família", ao clima semiárido e à vegetação de Caatinga, vemos que os sujeitos nordestinos são discursivizados como inferiores perante as demais regiões do país, e, consequentemente, como menos aptos a escolherem um representante. É tocante, também, à questão territorial, a associação do Nordeste à pobreza e à dependência de auxílios governamentais, fator que, de acordo com Bolsonaro[152], inclinaria o voto de tal população ao candidato petista.

Ao publicar que o Nordeste se sente ofendido ao ser comparado com as demais regiões, o tuiteiro reafirma a validade da identidade nordestina e critica o posicionamento do resto do país em face às propostas do candidato para o qual designaram seu voto. Através da metáfora que associa o vídeo àquelas regiões do Brasil, observamos que o posicionamento dos acusadores que retratam as demais localidades do país, na representação imagética da figura 2, é inferior ao do Nordeste, o qual se encontra na posição de defesa frente aos ataques voltados ao seu deslize

[152] Como é possível ver em trechos presentes na matéria disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/16/politica/1539698408_327568.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

na regularidade dos votos. Por fim, ao resgatar o estado do Ceará, além de marcar geograficamente um local que passaria a assumir a função de país, o internauta ainda confirma as escolhas desse estado que, no primeiro turno, votou maiormente em Ciro Gomes, desviando-se do PT e do PSL, na dispersão dos demais movimentos discutidos aqui.

5. Conclusão

Problematizamos, neste texto, as implicações da identidade regional no interior das relações de poder no Brasil. Como um dos meios de discursivização, selecionamos o meme, por ter se mostrado uma regularidade dentre as publicações da *#EleNão*, criada como um espaço de manifestações contrárias ao até então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Voltamos nosso olhar, especificamente, ao Nordeste, local marcado nas urnas e nos mapas eleitorais como a única região que destinou a maioria de seus votos a Fernando Haddad. A fuga ao resultado apresentado pelas demais localidades propiciou as condições de possibilidade para os ataques a esse território no ambiente digital.

Pensando o evento discursivo analisado, bem como seus efeitos de sentido e os gestos de interpretação promovidos em nossa análise, podemos observar, como regularidades presentes nos memes que constituíram o nosso *corpus*, o efeito de unidade do Nordeste frente às demais regiões, os embates políticos intensificados pela relação com o território e a ressignificação de eventos discursivos imagéticos como um instrumento de reafirmação identitária.

Na possibilidade de técnica de resistência, o meme assumiu, nas publicações analisadas, uma forma de legitimação dos discursos dos nordestinos, de sua existência e de suas opções eleitorais. No rol dos efeitos de sentido mobilizados pelas manifestações dos internautas, os resultados mostram o meme enquanto uma ferramenta discursiva que fortalece a heterogeneidade política e identitária existente no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ÀVILA, F. G. de O.; BARONAS, R. L. Teoria dos estereótipos básicos e dos estereótipos opostos: a piada levada a sério. In: BARONAS, R.L. *Estudos discursivos à brasileira*: uma introdução. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 95-118

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Nordestino: invenção do "falo" – uma história do gênero masculino (1920 - 1940)*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

Bíblia *on-line*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/hb/9/28>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Contabilização dos votos TSE. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Outubro/eleicoes-2018-justica-eleitoral-conclui-totalizacao-dos-votos-do-segundo-turno>. Acesso em: 20 out. 2019.

COURTINE, J. J. *Metamorfoses do discurso político*: as derivas da fala pública. Tradução de Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

DIAS, C. P. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à sede de sentidos. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M.R. de (Orgs). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005, p. 41-56.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*: a vontade de saber. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Subjetividade e verdade*: curso no Collège de France (1980-1981). Trad. de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

_____. *Michel Foucault, uma entrevista*: sexo, poder e a política da identidade. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Verve. V. 5, p. 260-77, 2004.

GREGOLIN, M. R.; WITZEL, D. G. Análise do discurso verbo-visual do Facebook. In: ABREU, A. S; SPERANÇA-CRISCUELO (Orgs). *Ensino de português e linguística*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016. p. 119-34

HORTA, N. B. *O meme como linguagem da internet*: uma perspectiva semiótica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação, Pro-

grama de Pós-graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MENDES, A. P. S.; SANTOS, E. M. Interpretações em LIBRAS no Youtube: produção, circulação e efeitos de sentido. In: FLORES, G. G. B. *et al* (Orgs.). *Discurso, cultura e mídia*: pesquisas em rede. V. 3, Santiago: Ed. Oliveira Books, 2019. p. 422-36

RUBIM, A. A. C. Espetacularização e midiatização da política. In. RUBIM, A. A. C. (Org.). *Comunicação e política*: conceitos e abordagens. Salvador: Edufba, 2004. p. 181-221

SAKAMOTO, L. *O que eu aprendi sendo xingado na internet*. São Paulo: LeYa, 2016.

SANTOS, E. de M. *O efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático*: uma leitura das eleições presidenciais de 2010. 220f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

_____. Efeitos discursivos e a escrita da história política no Brasil de 2018. In: FLORES, G. G. B. *et al* (Orgs). *Discurso, cultura e mídia*: pesquisas em rede. V. 3. Santiago: Ed. Oliveira Books, 2019. p. 422-36

SARGENTINI, V. O discurso político sob a ordem discursiva das redes sociais. In: ____. *Mutações do discurso político no Brasil*: espetáculo, poder e tecnologias de comunicação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017. p. 159-73

SILVEIRA, J. *Rumor(es) e Humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no Twitter*. 200f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: XAVIER, A. C; MARCUSCHI, L. A. (Orgs). Hipertexto e gêneros digitais novas formas de construção de sentdo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-21

"ENEIAS FOGE DE TROIA EM CHAMAS", DE BOROCCI: UM ESTUDO DE TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DA OBRA "ENEIDA", DE VIRGÍLIO

Taís Turaça Arantes (UERJ)
taistania@gmail.com
Luiz Fernando Dias Pita (UERJ)

RESUMO

O *corpus* de análise desse trabalho são as seguintes obras: "Eneida", de Vírgilio, e a pintura de Federico Barocci, de 1598, proto-barroca, intitulada "Eneias foge de Troia em chamas". Dessa forma, a base teórica utilizada está edificada no campo de estudo da tradução intersemiótica, com os seguintes teóricos corroborando esse estudo: Júlio Plaza e Thaís Diniz; assim como teóricos da ciência semiótica como Charles Sanders Peirce, Lúcia Santaella, Décio Pignatari, entre outros. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo e a divisão do escopo da pesquisa é feita, *a priori*, na apresentação do *corpus* e da base teórica, e, *a posteriori*, na análise da tradução intersemiótica do texto (signo verbal) para a pintura (signo visual). Os resultados demonstram que a tradução intersemiótica para representar Eneias em sua fuga após a guerra de Troia faz uma equivalência de significados em dois sistemas semióticos diferentes: texto literário e pintura.

Palavras-chave:
Barocci. Virgílio. Tradução intersemiótica.

ABSTRACT

The corpus of analysis of this work is as follows: Virgil's "Aeneid" and the proto-Baroque painting by Federico Barocci, 1598, entitled "Aeneas fleeing from Troy on fire". Thus, the theoretical base used is builton the field of study of intersemiotic translation, with the following theorists that support this study: Júlio Plaza and ThaísDiniz; as well as semiotic science theorists such as Charles Sanders Peirce, Lucia Santaella, DécioPignatari, among others. This paper's methodology is qualitative and the scope of the research is divided *a priori* in the presentation of the corpus and the theoretical basis, and *a posteriori* in the analysis of the intersemiotic translation of the text (verbal sign) to a painting (visual sign). The results demonstrate that intersemiotic translation to reproduce Aeneas in his escape after the Trojan War makes a equivalence of meaning in two different semiotic systems: literary text and painting.

Keywords:
Barocci. Virgílio. Intersemiotic translation.

1. Introdução

A literatura e a pintura pertencem ao campo das artes. A literatura,

no caso, é uma arte verbal, sendo expressa por meio da palavra, e a sua definição está associada à estética, à arte de escrever, à erudição (LOPES, 2010). A literatura é uma "manifestação artística expressa através da palavra que emociona as pessoas e leva-as a refletirem através dos textos literários em diversos gêneros, seja: lírico, narrativo ou dramático; e nas suas duas formas: em prosa ou em verso" (LEITE; COSTA, 2016, p. 1).

No que concerne à pintura,o autor Silva (2017) já nos alerta que definir arte sempre foi algo complexo, e explica que a "pintura, como Arte, não pode ser confundida com todas as ações de pintar" (SILVA, 2017, p. 01), assim como, "toda Arte é uma linguagem, e o artista trabalha com os elementos dela, visando ao efeito estético" (SILVA, 2017, p. 2); a pintura é uma técnica artística, em que o artista cria algo a partir da mistura de matizes, tons e texturas. E agora nos fazemos a mesma pergunta que fez James Elkins em seu livro *What painting is*: "no final, o que é pintura?". Ele nos fornece vários caminhos de respostas: "é um objeto emoldurado, com sua comitiva de significados históricos" ou "é um nome para o que acontece quando a tinta se move sobre uma superfície em branco"; mas para além dessas definições, a pintura é uma arte e como tal sempre nos levará a caminhos complexos de reflexão.

Por isso que o estudo apresentado no escopo deste texto estabelece a relação intersemiótica entre esses dois signos, um verbal, pela obra "Eneida", e outro visual, pela obra "Eneias foge de Troia em chamas". Estudar a relação entre esses signos nos proporciona realizar uma reflexão de como as artes podem tocar os seus espectadores de diferentes formas. Dessa forma, a base teórica que melhor se adequa para essa proposta se edifica na semiótica de Charles Sanders Peirce e os estudos de tradução intersemiótica de Plaza.

Sobre a semiótica de Peirce, Décio Pignatari (2004, p. 21) nos diz que "é uma indagação sobre a natureza dos signos e suas relações, entendendo-se por signo tudo aquilo que represente ou substitua alguma coisa, em certa medida e para certos efeitos" em que Peirce "arma um sistema de classificação dos signos onde se encaixa o signo verbal [...] aos demais signos" (PIGNATARI, 2004, p. 21).

No que tange à tradução intersemiótica, precisamos nos atentar ao fato de que a "a tradução é inerente à humanidade, a começar pela percepção circundante, através do que dados da realidade são traduzidos em signos no intelecto" (MENEZES, 2018, p. 261). Sendo assim, quando se

trata de uma tradução de uma informação para outra linguagem compreende-se o gerenciamento de modelização, que surge a partir de uma relação colaborativa entre os sistemas de signos, em que se pode perceber a apropriação de uma esfera cultural para outra, através de um modelo cultural, por assim dizer, serve para configurar outros sistemas sígnicos (NAKAGAWA; NAKAGAWA, 2017). Dessa forma, a intersemiótica de Plaza e a semiótica de Pierce, para este texto, são as melhores escolhas para a nossa fundamentação teórica.

2. Fundamentação teórica

Iniciamos a discussão da base teórica a partir da semiótica de Charles Sanders Peirce, sendo que, sem o seuaprofundamento, não se consegue compreender a intersemióticaproposta por Julio Plaza. O diálogo entre essas ciências nos permite, enquantoleitores, nos aprofundarmos mais detalhadamente sobre as análises artísticas, no caso desse texto, a terceira arte pela obra de Borocci, e a sexta arte, a obra de Virgílio.

Décio Pignatari (2004, p. 15) nos diz que "toda e qualquer coisa que se organize ou tenda a organizar-se sob a forma de linguagem verbal ou não é objeto de estudo da semiótica", então, a partir disso compreende-se que a semiótica peirciana é a ciência que nos ajuda, enquanto seres pensantes e críticos, a ler o mundo, pois ela possibilita estudar o signo e as suas significações dentro da linguagem humana, sendo ela verbal, por meio das palavras, ou não verbal, por meio das imagens.

Como já discutido em outros textos, a semiótica abordada como referencial teórico é a teoria dos signos, que nos possibilita estudar as várias ramificações (índice, ícone e símbolo) da linguagem. Peirce, quando estruturou a sua ciência, buscou fazê-lo para que, em sua criação, possibilitasse o estudo de inúmeras manifestações da linguagem humana.

A respeito disso, Lucia Santaella (2012, p. 85) explica que a "Semiótica peirceana, concebida como Lógica, não se confunde com uma ciência aplicada. O esforço de Peirce era o de configurar conceitos sígnicos tão reais que pudessem servir de alicerce a qualquer ciência aplicada". A pesquisadora nos atenta para o fato de que a maior intenção de Charles Sanders Peirce não era se apropriar do lugar de outras ciências. Ele tentou fornecer a essas ciências as instituições lógicas para as suas edificações como as linguagens que são. Todas as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. Por isso, compreendemos que a semiótica é a

ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, desde uma história em quadrinhos, um poema, ou um filme, ou seja, a semiótica tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2012).

Para Charles Sanders Peirce (2012), o mundo é regido por signos e o pensamento humano é a transmutação da realidade através dos signos e, logo, esse processo de transmutação pode ser entendido como tradução. Na semiótica de Charles Sanders Peirce:

> [...] termos como "mente" ou "pensamento" devem ser "encarados numa perspectiva mais ampla ("mente" pode ser entendido como "semiose", ou processo de formação das significações; "pensamento" pode ser substituído por termos como "signo" ou "símbolo" ou "interpretante"). (COELHO NETTO, 1983, p. 53)

O pensamento humano em Peirce é um processo de semiose em que existe a transformação do signo no pensamento humano. São a partir dessas instituições lógicas que Julio Plaza se apropria de Charles Sanders Peirce para estabelecer em sua teoria de tradução intersemiótica um paralelo entre o passado-ícone, presente-índice e futuro-símbolo. Como explica Espíndola (2008, p. 1), "o texto inicial atua como objeto da obra que nele se inspira e que, sendo signo daquele texto, pode manter com ele uma relação de primeiridade, secundidade ou terceiridade". No nível da primeiridade está o que se conhece por coerência, é o sentido que está na qualidade da consciência imediata, tudo aquilo que se configura na mente de alguém no momento presente, o que se compreende por uma impressão (sentimento), seria a primeira apreensão que temos das coisas a partir de uma primeira leitura. A secundidade é a relação entre dois termos, a ação e a reação, dessa forma, a terceiridade é aquilo que aproxima o primeiro do segundo em um pensamento em signos pelo qual interpretamos tudo aquilo que está à nossa volta (SANTAELLA, 2012, p. 65-72). Dessa forma, em conformidade com as palavras de Espíndola, compreende-se que Plaza propõe em seus estudos"uma tipologia para as traduções, que se caracterizariam como de um ou outro tipo" (ESPÍNDOLA, 2008, p. 1). Observe a seguir:

> A tradução intersemiótica se pauta, então, pelo uso material dos suportes, cujas qualidades e estruturas são interpretantes dos signos que absorvem, servindo como interfaces. Sendo assim, o operar tradutor, para nós, é mais do que a "interpretação dos signos linguísticos por outros não-linguísticos". Nossa visão diz mais respeito às transmutações intersígnicas do que exclusivamente à passagem de signos linguísticos para não-linguísticos (PLAZA, 2001, p. 67)

Júlio Plaza nos explica que intersemiótica não está apenas ligada à oposição entre o que seria "verbal" e o que seria "não verbal". O referido autor também explica que ela, a intersemiótica, se preocupa com a relevância entre os diferentes sistemas de signos. O operador, como tradutor, precisa de canais e de linguagens para socializar e estabelecer relações entre o ambiente e o humano (idem). Isso nos leva a refletir sobre a importância dos fenômenos de tradução intersemiótica, que são fenômenos de multimodalidade semiótica, pois os mesmos estão envolvidos nos processos da comunicação (QUEIROZ; AGUIAR, 2010, p. 01). Sendo assim:

> A tradução se define, pois, como um processo de transformação de um texto construído através de um determinado sistema semiótico em um outro texto, de outro sistema. Isso implica em que, ao decodificar uma informação dada em uma "linguagem" e codificá-la através de um outro sistema semiótico, é necessário mudá-la, nem que seja ligeiramente, pois todo sistema semiótico é caracterizado por qualidades e restrições próprias, e nenhum conteúdo existe independentemente do meio que o incorpora. (DINIZ, 1995, p. 1003)

A respeito desse meio que incorpora o conteúdo, Júlio Plaza explica:

> O importante para se interligar as operações de trânsito semiótico é se tornar capaz de ler, na raiz da aparente das diversidades de linguagens e suportes, os movimentos de passagem dos caracteres icônicos, indiciais e simbólicos não apenas nos intercódigos, mas também no intracódigo. (PLAZA, 2001, p. 67)

Abaixo um quadro com a tipologia de traduções intersemióticas:

Primeira tricotomia: relação ontológica ou sintática dentro do código/repertório (percepção) – qualissigno = /\ ou // são relações de qualidade sensorial – sinsigno = /\ ou // são relações de singularidade e auto-referência – legissigno = /\ ou // são relações de generalização convencional (leis)
Segunda tricotomia: relação semântica de sentido e compreensão (comunicação) – ícone = /\ ou // são relações de semelhança morfológica que tendem à modelização – índice = /\ ou // são relações de rastro, ou evidências da presença de um referente singular, tendendo à individualização – símbolo = /\ ou // são relações de pura convencionalidade dependente do código/repertório em jogo; tendem à arbitrariedade

Terceira tricotomia: relação paradigmática de possibilidades de significação (linguagem)
– rema = /\ ou // são relações de potencialidade ou virtualidade
– dicissigno = /\ ou // são relações de realização do potencial ou atualização do virtual
– argumento = /\ ou // são relações de função do signo face a um sistema

Tabela 1: Tipologia de traduções intersemióticas (Fonte: BETTOCCHI, 2006, p. 11).

As traduções intersemióticas são baseadas na tríade de signos referente ao objeto trabalhada na semióitica de Peirce: ícone, índice e símbolo. Dessa forma, as traduções se dividem em: icônica, indicial e simbólica. Abaixo uma definição mais detalhada as três traduções:

> Tradução icônica: pauta-se pela semelhança de estrutura, onde se pode configurar diferentes elementos em sistemas similares (isomórfica) ou elementos similares em sistemas diferentes (paramórfica), produzindo-se significados sob a forma de qualidades e de aparências.
>
> Tradução indicial: se pauta pelo contato, ou presença do original na tradução, por contiguidade. O original inteiro é transladado para um novo meio, que promove uma resemantização do referente (topológica - homeomórfica), ainda que mantenha uma relação ponto a ponto entre os elementos dos dois conjuntos (original e tradução). Se apenas partes do original são aparentes na tradução, explora-se a noção de deslocamento metonímico como forma de manter a relação de contigüidade (topológico-metonímica), porém produzindo novos sentidos na relação com o novo meio.
>
> Tradução simbólica: busca a contigüidade de referências convencionais através de metáforas e símbolos; em outras palavras, busca apontar para as mesmas referências do original, o que pressupõe um conhecimento prévio destas referências. (BETTOCCHI**,** 2006, p. 11)

É importante ressaltar que uma tradução intersemiótica nunca será puramente alguma das três citadas anteriormente; a tradução carregará consigo uma mescladessas três classificações, como Diniz (1995) nos explica, que a tradução intersemiótica está situada na interseção do social dividido entre o emissor e o receptor do novo signo constituído pela tradução, no nosso caso, do Canto II de Eneida, de Virgílio, e "Eneias foge de Troia em chamas" de Borocci. Sendo assim, partiremos agora para descrição do nosso *corpus* de pesquisa.

3. Descrição do corpus

Neste tópico, apresentaremos o nosso corpus de análise, que se divide em duas artes: literatura e pintura.

3.1. "Eneida" de Virgílio

Virgílio nasceu na cidade de Mântua, localizada na Gália Cisalpina, na Itália, com o nome PubliusVergilius Maro (70-19 a.C.). A sua obra Eneida, de muita importância na literatura latina, foi escrita no século I a.C., a pedido do imperador Otávio Augusto César. Virgílio realizou a árdua tarefa de escrever um poema que em seus versos enaltecesse a figura do imperador, ratificando sua origem divina e a soberania do Império Romano (RÊGO, 2015). A pesquisadora Márcia Regina da Silva, UERJ, nos fornece mais explicações sobre a obra:

> A Eneida de Virgílio, poeta latino do século I a.C., sintetiza perfeitamente através da visão gloriosa do passado romano a importância das reformas propostas por Augusto no início do Principado. Os ideais augustanos estão representados através da composição do herói Eneias, proveniente da Tróia e destinado a fundar a Nova Tróia que viria a ser Roma. Seus conceitos morais são amplamente identificados com os do Princeps: a uirtus, a pietas e a humanitas, entre outros. (SILVA, 2014, p. 103)

Compreende-se a importância da referida obra para a literatura clássica. Seu impacto é tão forte que traduções foram feitas da obra, como veremos a seguir.

3.2. "Eneias foge de Troia em chamas", de Borocci

A obra *Eneias Foge de Troia em Chamas*, óleo sobre tela, com dimensões de 179 x 253 cm, de 1598, é uma obra artística intrigante. A cena na obra de pintura retrata uma narrativa épica e foi encomendada duas vezes pela mesma família, os Rovere. As obras eram presentes para promover as conexões sociaise políticas da família. A primeira pintura, perdida, foi destinada ao Sacro Imperador Romano Rudolf II, a segunda, dada ao cardeal Scipione Borghese, em um tom de alegoria imperial como cenário de piedade espiritual. A obra em questão revela como as motivações dos clientes de Barocci são integradas em seu processo artístico (NEELY, 2015).

Estudiosos da área das artes explicam a importância do desenho para o processo artístico, como CenninoCennini em *Il Libro dell'Arte*,

em que se aborda a técnica de copiar para todos aqueles que se esforçam em ser artistas. Por isso, através dos séculos se preservam desenhos de artistas célebres. Essa explicação se torna importante em nossa discussão, pois para Federico Barocci, criador de um corpus de nossa análise, a cópia era um dispositivo de muita importância devido a sua doença e demanda de suas obras. Dentro desse contexto, explica-se que a adição da obra de Barocci à coleção de Rudolf fez com que o pintor alcançasse a bajulação imperial através da primeira versão de sua pintura. A primeira versão de "Eneias foge de Troia em chamas" foi destinada a Praga e a sua segunda versão foi concluída em 1598 (NEELY, 2015).

Terminada a apresentação do *corpus*, no próximo tópico trataremos da tradução intersemiótica.

4. Análise do corpus

Como supracitado, Plaza (2003) nos explica que, a partir de Roman Jakobson, a tradução intersemiótica seria uma tradução edificada na interpretação dos signos verbais para os visuais, que no caso, pode ser da arte verbal para a pintura.

A parte do poema representada é o canto ou livro II, contudo nos atentaremos a seguinte parte:

> haecfatus latos úmeros subiectaquecolla
> Veste superfulvIqueinsternorpelleleonis
> Succedoqueoneri; dextrae se parvusIulus
> Implicuitsequiturquepatrem non passibusarquis;
> Ponesubitconiux.
> (VIRGÍLIO, livro II, 721-5)

A seguir uma tradução livre:"tendo dito isso, eu cubro meus ombros largos e pescoço curvado com a pele de um leão amarelado, e assumo o peso de meu pai; em minha mão direita, o pequeno Ascanius segue seu pai com passos desiguais; minha esposa segue logo atrás".

Figura 3: Barocci, "Eneias foge de Troia em chamas", 1598. Óleo sobre tela, 70 ½ x 99 5/8 in. (179 x 253 cm).

A pintura foi uma tradução intersemiótica que carrega consigo as traduções icônica e simbólica.

A tradução icônica, na pintura representada por elementos similares em um sistema diferente, em que o significado foi transmitido através da qualidade e de aparências. Em um primeiro plano vemos Eneias carregando o seu pai em seus ombros e logo atrás seu filho e sua esposa. Barocci representou todos os quatro personagens em primeiro plano, mas tomou o cuidado de deixar a esposa e o filho levemente para trás, visto que, no poema de Virgílio, Eneias segue adiante com a esposa e filho atrás de si. Sobre a tradução simbólica da pintura, buscou uma aproximação de referências para o espectador, por meio de suas metáforas e símbolos, que só podem ser reconhecidas se o espectador da obra tiver um conhecimento prévio da obra literária Eneida, mais especificamente o canto ou livro II.

Se nos aprofundarmos nas categorias fenomenológicas de Peirce: primeiridade, secundidade ou terceiridade, percebemos que: a)A primeiridade é aquilo que está presente em nossa consciência, ela é de natureza espontânea; ela se caracteriza como uma leitura mais simples de um texto, algo que ainda é superficial. Nesse caso, o espectador evoca que algumas pessoas estão fugindo de algum lugar que está em chamas; b) A secundidade está no nível do real e concreto. É a aparição de experiên-

cias na mente de uma pessoa. A relação diádica se estabeleceu entre a imagem, pintura, e o texto, poema do Virgílio; c) A terceiridade é a categoria da reflexão, do entendimento que o leitor alcança quando realiza a visualização completa, no caso, o espectador compreende que já viu a cena representada na pintura em algum outro lugar, sendo assim, o espectador compreende que a obra de Barocci é uma tradução obra de Virgílio.

5. Conclusão

A tradução é uma tarefa demasiadamente complicada e que exige muito do intelectual, pois está ligada a uma ação de transferência de significado de uma língua para a outra, levando em consideração um número de restrições, que são: incluir palavras, contexto, regras gramaticais, cultura, convenções de escrita e palavras ou enunciados difíceis de traduzir.

Os estudos de tradução são uma área de pesquisa importante no século XXI, visto que a mesma emergiu e floresceu como um campo que possui muitas ideias provenientes de outras áreas como a antropologia, filosofia, literatura, linguística, estudos literários, semiótica, entre outros. As traduções desempenham um papel crucial na comunicação humana, sejam essas traduções escritas ou faladas (SHARMA, 2001).

Neste estudo tratamos da tradução intersemiótica, uma tradução entre sistemas semióticos, de uma obra literária para a arte da pintura. Constatamos que o pintor retratou a sua leitura do poema épico para a tela. Isso é um recurso de grande valia para o campo das artes visto que podemos constatar a interseção do social entre o emissor, representado pelo pintor, e o receptor, que seria no caso Scipione Borghese, uma vez que esta segunda obra foi encomendada por tal cardeal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAROCCI, F. *Eneias foge de Troia em chamas*, 1598. Óleo sobre tela, 70 ½ x 99 5/8 in. (179 x 253 cm).

BETTOCCHI, E. Desing poético: intersemiose e abertura no projeto gráfico de um RPG. In: *Revista arte, design e tecnologia II*: espaço de troca. Universidade Anhemi Morumbi e PUC – RJ, 1-32, 2006.

COELHO NETTO, J. T. *Semiótica, informação e comunicação*. São

Paulo: Perspectiva, 1983.

DINIZ, T. F. N. A tradução Intersemiótica e o conceito de equivalência. In: *Literatura e diferença – IV Congresso da ABRALIC*: Anais. São Paulo: Bartira, 1995, p. 1001-4

ESPÍNDOLA, B. R. Tradução, transcriação e intertextualidade: a semiose intermídia. In: *XI Congresso Internacional da ABRALIC*: Anais. São Paulo, 2008. p. 1-7

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ELKINS, J. *What painting is*. Routledge: Nova York, 1999.

PEIRCE, C. S.*Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura*. Cotia: Ateliê, 2004.

LEITE, J. L.; COSTA, M. E. O ensino da literatura e as artes: uma análise interdisciplinar, correlacionando saberes. In: *VI encontro nacional de literatura infantojuvenil e ensino*; VI Literatura e outras artes: reflexões, interfaces e diálogos com o ensino. Campina Grande: Realize eventos, 2016. p. 1-13

LOPES, P. C. *Literatura e linguagem literária*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa, 2010.

MENEZES, H. N. Tradução intersemiótica ou adaptação: alguns apontamentos. In: *Revista da Anpoll*, V. 1, n. 44, p. 260-71, 2018.

NAKAGAWA, F. S.; NAKAGAWA, R. M. O. A construção do signo estético pela tradução intersemiótica. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Curitiba, 2017.

NEELY, M. L. *FedericoBarocci'stale of two troys*: aeneas in prague and rome. 57f. Dissertação (Mestrado). 2015 Georgia Southern University, Georgia.

QUEIROZ, J.; AGUIAR, D. Tradução intersemiótica ação do signo e estruturalismo hierárquico. In: *Lumina*, V. 4, n. 1, 6 jun. 2010.

SHARMA, S. K. The Role and Scope of Translation Studies in the 21st Century. In: *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, V. 1, n. 1, p. 1-4, 2001.

SILVA, M. R. F. A construção da épica de Virgílio e o ideal augustano.

In: *Principia* (Rio de Janeiro), V. XXIX, p. 103-12, 2014.

SILVA, E. R. Um caminho para se compreender o que é arte e o que a constitui como tal. In: *Revista Pideia*, V. 1, n. 8, p. 1-16, 2017.

VIRGÍLIO. *Eneida*. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/eneida.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2019.

ENSINO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: A PLURALIDADE DE ABORDAGENS NO MATERIAL DIDÁTICO

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)
layssajaduarte@gmail.com
Patrícia Bethânia da Cruz Ferreira (UNITPAC)
patriciabethania@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende destacar a importância da multiplicidade de abordagens e perspectivas de ensino no livro didático da educação infantil. Primeiramente, serão mencionadas as principais abordagens ou perspectivas de ensino voltadas à aquisição inicial de escrita; dentre elas, destacamos os métodos tradicionais de alfabetização, os estudos contemporâneos pautados no construtivismo (psicogênese da língua escrita) e os estudos do letramento. Em seguida, mostraremos como tais perspectivas foram incorporadas em um livro didático adotado por escolas públicas e voltado para a alfabetização. Evidenciaremos o caráter interdisciplinar do livro em questão, considerando que ele recorre, de forma positiva, a diversas abordagens de ensino, das mais tradicionais às mais recentes, para compor sua própria abordagem.

Palavras-chave:
Livro didático. Abordagens de ensino. Aquisição de escrita.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of the multiplicity of teaching approaches in the early childhood textbook. First, will be mentioned the main teaching approaches about the initial acquisition of writing; among these approaches, we highlight the traditional methods of literacy, the contemporary studies like constructivism (psychogenesis of written language) and the new perspective of literacy studies. Then we will show how these perspectives were incorporated in a textbook adopted by public schools and focused on literacy. We will highlight the interdisciplinary nature in this book, considering that it uses, positively, different teaching approaches, from the most traditional to the most recent, to compose its own approach.

Keywords:
Textbook. Teaching approaches. Writing Acquisition.

1. Introdução:

Pretendemos, neste artigo, discorrer a respeito da presença de variadas abordagens de ensino no material didático voltado para a alfabetização. Para analisar o caráter da abordagem do livro didático, faz-se necessário, primeiramente, mencionar as principais perspectivas de ensino, desde as mais tradicionais até as mais recentes. Portanto, na primeira se-

ção, trataremos sobre as características de nosso sistema de escrita, já que elas contribuem para a consolidação de abordagens voltadas ao ensino. Elegemos os antigos métodos (sintéticos e analíticos) como as abordagens de ensino mais tradicionais e consideramos a teoria psicogenética (construtivista) e a visão dos estudos do letramento acerca da alfabetização como abordagens mais recentes.

Na segunda seção, trataremos a respeito da inserção dessas diferentes abordagens no livro didático atual. Para isso, optamos pela análise de atividades do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, de 1º ano. A escolha desse livro se justifica pelo fato de a coleção *Porta Aberta* ter tido grande destaque como uma das mais solicitadas pelas escolas públicas brasileiras nos últimos anos[153]. Examinaremos apenas o livro de 1º ano, por ser este o mais representativo de conteúdos voltados para o ensino inicial da escrita.

Na terceira seção, trataremos sobre a importância da união dessas diversas visões de ensino, numa perspectiva que busca não descartar o tradicional, mas ressignificá-lo. Essa união ocorre sob um novo paradigma educacional. O pensamento cartesiano ainda exerce grande influência sobre a educação, e foi sob esse paradigma que muitas abordagensde ensino foram elaboradas. Porém, nos últimos anos, esse modelo de pensamento tem sido questionado, o que leva a uma tendência não de negação total ao passado, mas de reconstrução e inovação. Por esse motivo, os métodos sintéticos, com uma visão mais simples do processo de alfabetização, se unem a abordagens mais complexas e inovadoras nos livros didáticos.

2. Principais abordagens de ensino voltadas à aquisição inicial de escrita

Esta seção pretende mencionar, ainda que de forma breve, os caminhos pelos quais o ensino inicial de escrita passou em relação a seus métodos e abordagens. Para isso, é importante compreender as características do sistema de escrita do português. Primeiramente é necessário

[153] A coleção foi a mais escolhida para o ciclo de 2013/2014/2015 e a terceira mais escolhida para o ciclo 2016/2017/2018, segundo dados do portal do FNDE, que podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico:<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>.

mencionar que há basicamente dois tipos de escrita: a ideográfica e a fonográfica, e que os sistemas de escrita, de forma geral, possuem características tanto fonográficas quanto ideográficas.

Num sistema ideográfico, ideias são representadas por meio de símbolos, já o sistema fonográfico busca representar os sons da língua em sequências que formam palavras. O alfabeto que utilizamos para escrever em português é um sistema de escrita predominantemente fonográfico; conforme afirma Cagliari (2006, p. 77), "nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado".

Os números em nossa língua, por exemplo, podem ter uma representação tanto fonográfica quanto ideográfica, podemos escrever o número "2" (de forma ideográfica) ou "dois", (utilizando o alfabeto, de forma fonográfica). Entendemos assim que as duas formas de escreverestão atreladas ao mesmo significado de quantidade, porém esse significado pode ser representado graficamente de maneiras diferentes, já que "2" representa essa ideia por meio de um símbolo único, enquanto a escrita "dois" procura representar graficamente uma sequência de sons da língua que são pronunciados quando mencionamos essa ideia numérica.

Tratemos agora da ortografia. A ortografia é, basicamente, uma maneira de fazer com que todos escrevam as mesmas palavras de forma idêntica, independentemente da maneira como as pronunciam. A ortografia é uma saída para o problema gerado pela variação linguística nos sistemas predominantemente fonográficos. Sendo a escrita fonográfica uma tentativa de representação dos sons da língua na grafia, é preciso admitir que falantes de uma mesma língua escreveriam as mesmas palavras de forma diferente pelo fato de pronunciarem essas palavras também de maneira diferente. Por exemplo, caso não houvesse a ortografia da língua portuguesa, a palavra "porta" poderia ser escrita pelo menos de duas maneiras diferentes, já que falantes do português brasileiro atribuem diferentes pronúncias ao grafema "r" nessa palavra.

Tendo mencionado algumas das principais características do nosso sistema de escrita, agora devemos destacar que a aprendizagem desse sistema requer abordagens que levem o aprendiz a compreender seu funcionamento e suas particularidades. Desde que a alfabetização passou a se estender para todas as camadas sociais, diferentes métodos e perspectivas de ensino têm surgido.

Como os mais antigos, destacamos os métodos tradicionais, que podem ser sintéticos, analíticos ou analítico-sintéticos. Nos métodos sintéticos, o ensino da escrita deve-se iniciar pelas menores unidades linguísticas (letras, fonemas ou grafemas); havendo assim o "método sintético alfabético", o "método sintético fônico" e o "método sintético silábico".

No método sintético alfabético, também chamado de "soletração", primeiro são ensinadas as vogais, seguidas das consoantesem ordem alfabética. O método silábico começa com o ensino das vogais seguido das famílias silábicas (ba-be-bi-bo-bu).

No método fônico,o ensino começa pelo som das vogais. As primeiras palavras a serem ensinadas geralmente são formadas somente por vogais. Depois disso, segue-se o ensino das sílabas simples (de tipo CV) e em seguida de sílabas mais complexas (de tipo CCV, CCVC etc.). A intenção do método é levar o aluno a fazer relações entre fonemas e grafemas, partindo das unidades mais simples para as mais complexas.

Embora isso seja essencial no ensino de escrita, esse método, assim como os demais, é alvo de críticas, pois as cartilhas que o utilizavam pautavam-se, de modo geral, somente no ensino dessas unidades linguísticas de forma isolada, desconsiderando o contato significativo que a criança deve ter com a leitura, tonando a alfabetização um processo de memorização automático.

Assim, surgem os métodos analíticos, que propunham um caminho inverso. Ou seja, em lugar de se partir das menores unidades para as maiores, os métodos analíticos partiam de palavras, sentenças ou pequenas historinhas.

> De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo 'todo', para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o 'todo': a palavra, ou a sentença, ou a 'historieta'. (MORTATTI, 2006, p. 7)

Dessa forma, no método analítico de palavração, a palavra é o elemento principal a ser dissolvido em sílabas e letras. Já no método analítico de sentenciação, as lições geralmente começam por uma frase simples que é decomposta em palavras, sílabas e letras. De modo semelhante, as cartilhas adeptas ao método global trazem em suas lições pequenos textos para serem decompostos. Segundo Mortatti,

> Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a pro-

> pagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), [...] passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. (MORTATTI, 2006, p. 8)

Com o surgimento de estudos na área de psicologia da alfabetização, os métodos tradicionais passam a ser considerados como uma tradição a ser substituída por outras abordagens de ensino. Esse pensamento se fortalece com o surgimento dos estudos de Ferreiro e Teberosky na década de 1980. As autoras, adeptas do Construtivismo, questionam a eficácia dos métodos até então utilizados. Nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, as autoras defendem muitas práticas não exercidas nos métodos tradicionais, como vemos no quadro abaixo:

Tradicional	**Construtivista**
– Inicia focalizando unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas);	– Enfatiza unidades globais da língua (palavras ou textos) e a percepção abrangente das estruturas da língua;
– O aluno aprende por meio da associação entre imagens e sons;	– Inicialmente o aluno escreve de um modo particular, a chamada escrita espontânea;
– Privilegia a memorização das estruturas gramaticais;	– Recria os textos e as situações apresentadas nas atividades, a compreensão do significado dos textos é mais importante que a memorização;
– Só produz textos próprios depois de dominar boa parte das famílias silábicas;	– Da escrita espontânea, progride até chegar às formas convencionais da linguagem;
– As atividades são, geralmente, desvinculadas de atividades práticas ou situações do dia-a-dia das crianças.	– Utiliza jogos com palavras, letras e frases, além da leitura e interpretação de textos diversificados.

Fonte: Revista Nova Escola, 1996, com adaptações.

É certo que os estudos de Ferreira e Teberosky (1985) trouxeram importantes contribuições para o ensino de escrita nas séries iniciais.No entanto, Mortatti (2002) reconhece que a aplicação equivocada das ideias desses estudos deu origem a certa "desmetodização" do ensino, já que se

passou a acreditar que o contato espontâneo com textos levaria o aluno assimilar naturalmente as particularidades da escrita, segundo a autora,

> Tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, dentre tantas outras iniciativas recentes. [...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p. 11) (itálicos da autora)

O mesmo parece ocorrer com a aplicação das ideias oriundas dos estudos do letramento. Para Soares (2004), há duas facetas essenciais no processo de aprendizagem da língua escrita. A primeira diz respeito a uma aprendizagem técnica e linguística, referente às relações que o aluno deve aprender a fazer entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, ou seja, essa faceta está ligada à capacidade de codificação e decodificação. A segunda faceta se refere a capacidades que estão além dessa mera decodificação da escrita, o que deu origem aos estudos relacionados ao letramento, conforme evidencia Soares:

> É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momentohistórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente,a necessidade de reconhecer e nomear práticassociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexasque as práticas do ler e do escrever resultantesda aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é emmeados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente,a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, naFrança, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenosdistintos daquele denominado *alfabetização,alphabétisation*. (SOARES, 2004, p. 5-6) (itálicos da autora)

Se os problemas de leitura e escrita antes eram atribuídos ao que Soares (2004, p. 09) denomina como excessiva "especificidade" da alfabetização, ou seja, "a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita"; após a década de 1980, com o advento dos estudos psicogenéticos e do letramento, os problemas passam a ser atribuídos à perda de especificidade nesse processo.

Os conceitos de alfabetização e letramento se fundem no Brasil, com valorização das ideias construtivistas e do letramento,levando ao esquecimento o fato de que o processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita deve ser formado por duas vertentes; ou seja, requer a existência tanto de um processo de alfabetização quanto de um processo de letra-

mento.

> No Brasil osconceitos de alfabetização e letramento se mesclam,se superpõem, frequentemente se confundem [...] no Brasil a discussão do letramentosurge sempre enraizada no conceito de alfabetização,o que tem levado, apesar da diferenciaçãosempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequadae inconveniente fusão dos dois processos,com prevalência do conceito de letramento, [...] o que temconduzido a um certo apagamento da alfabetizaçãoque, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção*o*da alfabetização*. O neologismo *desinvenção*pretende nomear aprogressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileiraao longo das duas últimas décadas. (SOARES, 2004, p. 7-9) (itálicos da autora)

Concordamos com Soares (2004) quanto à necessidade do ensino do sistema alfabético e ortográfico, bem como das relações entre grafemas e fonemas. É também necessário não dissociar essa prática do processo de letramento, já que a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, apesar de ser um passo essencial, é apenas o passo inicial para a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, alfabetização e letramento são dois processos essenciais ao ensino de leitura e escrita, sendo necessário evitar que um dos processos exclua o outro.

Acreditamos que essas questões não esgotam o assunto a respeito do tema, no entanto, são representativas dos principais momentos pelos quais passou o ensino inicial de leitura e escrita no Brasil. Passaremos agora a refletir sobre a inserção dessas diversas perspectivas de ensino, no tocante à aquisição inicial de leitura e escrita, em um material didático da educação infantil.

3. O material didático atual e as diversas abordagens e perspectivas de ensino voltadas à alfabetização

Como já mencionado, escolhemos para a análiseo livro didático de 1º ano do ensino fundamental da coleção *Porta Aberta* de língua portuguesa; julgamos, por ser o primeiro volume da coleção, ser mais evidentea mistura de teorias e abordagens citadas.

Com o advento da linguística moderna, diversas teorias e estudos que surgiram no século XXforam disseminados no ambiente acadêmico e incorporados aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); o que, consequentemente, fez com que esses estudos se refletissem nos materiais didáticos e na prática dos professores. Os PCN (1997, p. 29) admitem

que "as tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica".

Com relação ao ensino de escrita nas séries iniciais, é notável o quanto os materiais didáticos atuais apresentam traços de diversas perspectivas de ensino, desde as mais tradicionais (os métodos "cartilhescos" de alfabetização) até as mais recentes (ideias advindas dos estudos do letramento e do construtivismo), como é o caso do livro de 1º ano da coleção *Porta Aberta*, que emprega um método sintético de alfabetização e, concomitantemente, traz atividades que remetem às ideias trazidas pelo construtivismo e pelos estudos do letramento.

Imagem 1.

Fonte: Carpaneda; Bragança (2011, p. 9).

Na imagem 1 temos a primeira atividade do livro didático, que solicita que o aluno "escreva, como souber, o seu nome". De acordo com os estudos psicogenéticos de Ferreira e Teberosky (1985), a aquisição da escrita se dá de maneira gradual, por meio de várias etapas. Em um primeiro momento, há uma tentativa da criança de fazer correlação entre determinado objeto e uma suposta forma gráfica inventada por ela.

Dessa forma, a criança seria capaz de "escrever", mesmo sem ter domínio da escrita, por meio de exercícios de "escrita livre". É possível afirmar que a atividade proposta pelo livro didático é baseada nessa ideia, já quenão exige do aluno a forma gráfica correta de seu nome, e apresenta o alfabeto somente trinta páginas depois. Essa ideia foi também incor-

porada pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, como podemos notar no fragmento abaixo,

> Por exemplo, se algumas crianças pensam que não é possível escrever com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever "gato" é necessário duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la. Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional. (BRASIL, MEC/SEF 1998 p. 128)

As instruções ao professor nessa mesma atividade orientam também a respeito de "saber falar e saber escutar", sendo necessário que a escola propicie ao aluno o aprimoramento pessoal e social dessas práticas, além de respeitar a bagagem cultural trazida por cada aluno, cabendo à escola desenvolver outras habilidades linguísticas. Vemos isso como umamudança incorporada pelos materiais didáticos atuais einfluenciada por estudos e teorias linguísticas contemporâneas, algo ausente nos materiais didáticos antigos, uma vez que estes privilegiavam as práticas de leitura e escrita, minimizando ou desconsiderando totalmente as habilidades linguísticas de interação oral.

Passemos agora a analisar as imagens 2 e 3.

Imagem 2.

Imagem 3.

Fonte: Carpaneda; Bragança (2011, p. 45,51).

Nessas imagens podemos observar o emprego do método sintético alfabético. Neste método, as consoantes do alfabeto são ensinadas em ordem alfabética depois que a criança aprende a reconhecer as vogais. Co-

mo se observa nas imagens, apesar do emprego de um método sintético, o livro didático procura inserir gêneros textuais autênticos, com temas que procuram alcançar a vivência da criança. Dessa forma, o emprego do método alfabético se distancia da maneira como era abordado nas tradicionais cartilhas. A diferença mais notável talvez esteja relacionada à menor adaptação (ou escolarização) dos gêneros encontrados no livro didático atual. O Guia do Livro Didático descreve a proposta do livro didático *PortaAberta*, da seguinte forma:

> A proposta de alfabetização é organizada em torno da apresentação de textos curtos, como quadrinhas, trava-línguas e cantigas, que contextualizam a análise de palavras-chave, selecionadasde acordo com a ordem alfabética. A coletâneade textos é representativa do que a cultura escrita oferece para as crianças. Há diversidadede temas, de gêneros textuais, de autores, incluindo os da literatura. Destaca-se no trabalho a apresentação de várias seções organizadas com finalidades diferentes de leitura: para a compreensão do texto, paradiversão, para a formação do leitor literário, para ampliar as informações sobre a temática central. As atividadesde leitura colaboram para a formação do leitor e exploram diversas capacidades de compreensão. (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p. 119)

Passemos agora a analisar as imagens 4 e 5.

Imagem 4.

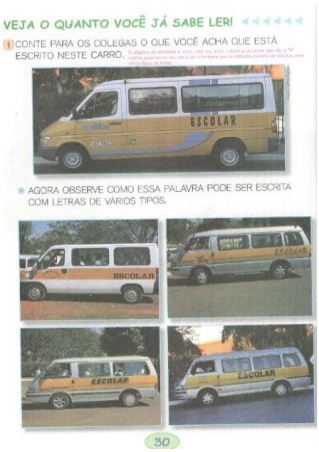


Imagem 5.

Fonte: Carpaneda; Bragança (2011, p. 30,31).

Na imagem “4”,notamos que o objetivo da primeira atividade é “levar o aluno a perceber que ele já ‘lê’ muitas palavras no seu dia a dia”,

nas atividades seguintes também notamos a intenção de incorporar materiais escritos encontrados no cotidiano do aluno.É possível afirmar que essas atividades foram elaboradas de modo a contemplar as ideias trazidas pelos estudos do letramento.

Os estudos do letramento defendem quea capacidade de ler não se restringe somente à capacidade de decifração do código escrito, mas que está, também, atrelada à capacidade de fazer uso desse código nas práticas sociais que o envolvem.Nesse sentido, para Soares (2004, p. 15), o processo de letramento envolve "imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito".

Notamos essa intenção sobretudo na primeira e na segunda atividade,que levam o aluno a compreender que "entender a escrita" não significa somente decifrar um código, mas também compreender a utilidade desse código para o cotidiano. Além disso, é visível que essas atividades buscam fugir da escolarização excessiva dos textos, trazendo à criança o contato com gêneros textuais autênticos, presentes no cotidiano do mundo letrado. Essa intenção se preserva ao longo do livro, que também se utiliza de cantigas, histórias em quadrinhos, textos folclóricos, dentre outros gêneros autênticos para inserir a criança na cultura escrita.

Na terceira atividade (imagem 5), as orientações ao professor informam que

> Ao ingressar no 1º ano, os alunos formam um grupo heterogêneo quanto às experiências e aos conhecimentos em relação à escrita. As produções escritas dos alunos apresentam diferentes hipóteses em relação ao sistema de escrita. Alguns sabem grafar o próprio nome e/ou algumas palavras na memória. Há os que escrevem omitindo letras e outros que se negam a escrever. (CARPANEDA; BRAGANÇA 2011, p. 31)

Essa orientação parece ser bastante influenciada pela perspectiva psicogenética. Para Ferreiro eTeberosky (1985), a aquisição da escrita se dá por meio de um processo cognitivo e gradativo, que se divide em níveis, ou hipóteses, às quais a criança alcança no decorrer de seu contato com a escrita. Há cinco hipóteses (hipótese pré-silábica, intermediária, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética).Na primeira delas (hipótese pré-silábica),a criança não estabelece relação entre fala e escrita, e faz garatujas, podendo atribuir, ou não, algum sentido a elas, também não há diferenciação entre as "grafias" das palavras. O processo evolui até que a criança chegue a um domínio razoável da escrita alfabética. Para Ferreiro e Teberosky,

> A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a "barreira do código", compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba [...]. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas; a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia [...] (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 213)

A orientação ao professor dada pelas autoras objetiva alertá-lo quanto à possibilidade de haver alunos com diferentes níveis de conhecimento em relação à escrita. A ideia de que o aluno chega à escola portando algumconhecimento sobre a escrita que adquiriu em sua comunidade é recente e recorrente nos estudos linguísticos contemporâneos sobre aquisição de escrita. Com os avanços dos estudos da linguística moderna, esse pensamento vem sendo incluídonos PCN e nos materiais didáticos. Segundo os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*,

> As crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade. Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar. No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem "erros". Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 128)

Notamos, nesse fragmento, assim como nas atividades ao decorrer do livro didático, muitas e evidentes referências aos estudos do letramento e à perspectiva psicogenética. O emprego de um método de alfabetização considerado tradicional, em meio a numerosas referências a teorias contemporâneas é uma característica bastante peculiar no livro didático em questão.

Entendemos isso como demonstrativo da necessária interligação de saberes que se complementam, possibilitando repensar o uso de práticas consideradas tradicionais ou mesmo obsoletas, não descartando-as, mas aperfeiçoando as mesmas. Na próxima seção, trataremos, dentre outras questões, sobre a importância do entrelaçamento dessas diversas perspectivas de ensino para a prática pedagógica.

4. O material didático sob um novo paradigma educacional

Nesta seção trataremos sobre a emergência de um novo paradigma de produção do conhecimento que propõe a ideia de complexidade como forma de compreender o mundo. Consideramos que uma das consequências desse novo paradigma na educação, não é o descarte do que é considerado velho e tradicional, mas sua ressignificação, por meio de um processo interdisciplinar.

Buscaremos exemplificar como esse processo tem se revelado no material didático de alfabetização. Primeiramente, consideramos a abordagem psicogenética (pautada no construtivismo) e os estudos do letramento como visões mais complexas acerca do processo de aprendizagem da escrita. Já os métodos tradicionais parecem conceber esse processo de aprendizagemde maneira mais simplificada. No entanto, apesar de serem visões distintas,elas se complementam, e suas ideias, se unidas, são benéficas para o ensino, como já discutimos.

Cabe delimitar de forma breve um panorama sobre os modelos de pensamento por meio dos quais o homem moldou a construção do conhecimento e a maneirade ver a realidade, eatravés disso podemos refletir a respeito da visão de educação que temos hoje e seus resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Souza (2006), até o século XV, o pensamento humano se desenvolveu no sentido de conceber a natureza como uma relação de interdependência entre fenômenos materiais e espirituais, essa forma de pensamento atribuía importância a Deus e à intenção de salvação da alma humana. Por volta do século XVI, com o surgimento da Revolução científica, do Iluminismo e da Revolução Industrial, a nova forma de pensamento, moldada, sobretudo, por Copérnico, Galileu, Newton, Bacon e Descartes, traz o reducionismo, a simplificação, a descrição matemática da natureza e a noção de "mundo máquina". Deixa-se de atribuir importância a Deus para tornar o homem a peça central do universo. Ainda de acordo com Souza,

> A forma como esse paradigma impregnou a ciência moderna provocou gradativamente a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão, pois, de acordo com essa maneira de conceber, todos os fenômenos complexos para serem compreendidos necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes e não considerados em sua complexidade. Esta concepção provocou a exclusão do pensador de seu próprio pensar, modificou os valores e as relações entre os homens. A ciência predominantemente era: materialista, determinista, impregnada de certezas, que ignorava as interações que existiam entre os indivíduos, entre ciência e socieda-

> de, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 7)

O pensamento cartesiano dualista de que há separação e distinção entre mente e matéria, corpo e alma, psíquico e físico "teve e ainda tem profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas diferentes áreas do conhecimento humano e, claro, na educação" (SOUZA, 2006, p. 6). Uma das consequências desse pensamento no âmbito da educação é o papel que se atribui ao professor e ao aluno.No paradigma dominante e simplificador, o professor é o único portador do saber e os conhecimentos prévios do aluno tendem a ser desconsiderados. Segundo Cunha,

> O conceito de aprendizagem proposto por esse paradigma parte do pressuposto de que o sujeito educando deve 'adquirir' conhecimentos para depois aplicá-los na prática e em situações específicas. E também de que a melhor forma de aprender se dá pelos registros dos conhecimentos através de exercícios de experimentação e memorização. (CUNHA *apud* MAGALHÃES, 2009, p 107)

Consideramos que os PCN, os materiais didáticos e práticas pedagógicas atuais já apresentam a intenção de superar o modelo dominante de pensamento. Essa intenção provavelmente nasce da necessidade de considerar complexo o processo de construção do conhecimento. A mistura de abordagens antigas que se ressignificam por meio da união com novas teorias é indicativa dessa tendência. Nesse sentido, Fazenda argumenta que a proposta da interdisciplinaridade não é negar o passado, mas reconstitui-lo. Para a autora,

> Enquanto proposta, a interdisciplinaridade no ensino exige a participação do educador na construção de uma política educacional que, ao invés de negar o passado e com ele suas propostas, o compreenda e reconstitua. Negar o passado em educação seria o mesmo que negar que tenha havido História da Educação. As conquistas conseguidas através da luta não podem ser esquecidas, nem anuladas. Para termos chegado a uma Escola Nova, precisamos ter vivido uma Educação Tradicional (...). A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão. (FAZENDA, 2003, p. 64)

Nessa perspectiva, muda-se a visão acerca do conhecimento, e, consequentemente, acerca do papel do professor. O conhecimento deixa de ser propriedade e verdade absoluta pertencente àquele que deve transmiti-lo e passa a ser considerado como um processo constante de construção e reconstrução. Conforme Damas,

> A educação tem como principal meta o desenvolvimento da habilida-

> de de trabalhar com construção e organização dos conhecimentos. Mas, como se dá o conhecimento? A tese mais conhecida pelos educadores é trazida por Piaget, ou seja, o construtivismo, como dizem alguns, ou construcionismo, como afirmam outros, ou ainda reconstrucionismo, como quer um terceiro grupo. O princípio comum a todas essas nomenclaturas é um só: o conhecimento não se passa, transmite, adquire, ensina, mas constrói-se e se reconstrói. Aprendemos do já aprendido. Conhecemos a partir do já conhecido [...] propriamente não existe nada que tão novo não possa ser aprendido, pois mesmo o inédito só é percebido a partir de sua releitura no já conhecido. (DAMAS, 2009, p. 17)

A ideia construtivista de conhecimento claramente inserida em materiais didáticos como o que analisamos é uma evidência da mudança paradigmática que aos poucos se instaura na educação. Tal evidência se salienta ainda mais quando um "velho método" se uneà abordagem construtivista, o que evidencia não a exclusão, mas a ressignificação de uma prática de ensino considerada obsoleta.

Embora as mudanças nos parâmetros curriculares e nos materiais didáticos evidenciem tentativas de avanço e de ressignificação, consideramos estes passos como iniciais na busca de um caminho que leve a uma educação que seja, de fato, libertadora e que supere a dicotomia que se criou entre teoria e prática, conteúdo e forma, ação e reflexão, homem e sociedade, conforme menciona D'ávila (2011);ainda de acordo com a autora,

> A construção contínua de sínteses que superem tais dicotomias, não acontece como um modelo a ser transposto pelo professor no espaço da sala de aula. Antes, opera-se em um nível mental, por parte dos alunos, a cada momento em que a aprendizagem se desenvolve significativamente. Assim, a realidade não está fora do sujeito cognoscente, mas faz parte integrante deste. (D'ÁVILA, 2011, p. 61)

Notamos, dessa maneira, a necessidade de uma educação renovada, que busque unir diversas concepções de ensino, não excluindo aquilo que se considera ultrapassado, mas reconhecendo a utilidade de cada procedimento. Conforme afirma Damas (2009, p. 17),"a teoria do conhecimento que propomos crê que o conhecimento se constrói e reconstrói num processo espiral que parte da revisitação do vivido, num dinamismo que vai da separação à ligação e da ligação à separação".

5. Considerações finais

Com a emergência de um novo paradigma de construção do conhecimento e por meio da busca pela superação do atual modelo de pen-

samento, já é possível perceber alguns avanços nos materiais didáticos, que passam a conceber o processo de ensino–aprendizagem de maneira mais complexa. Uma marca disso é a miscigenação de abordagens, teorias e pensamentos a respeito de um mesmo processo de ensino, como exemplificamos em relação ao livro didático de 1º ano do ensino fundamental.

Consideramos que os livros didáticos atuais são característicos do quanto a linguística moderna se desenvolveu, já que eles consideram a aprendizagem como um processo muito mais complexo do que consideravam os materiais didáticos mais antigos, como é o caso das cartilhas que empregavam os métodos tradicionais de alfabetização.

No entanto, o que ocorre nos materiais didáticos atuais não é o descarte das antigas concepções de ensino, mas sim uma ressignificação das mesmas, que, aliadas às novas perspectivas, contribuem para o aprimoramento das práticas de ensino.

Consideramos o material didático como um elemento importante, mas não determinante para a prática pedagógica, nesse sentido, as mudanças nos materiais representam apenas um passo para que as mudanças paradigmáticas realmente se concretizem no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2013 – letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil*. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu.* São Paulo, Scipione, 2006.

CARPANEDA, I. P. de M.; BRAGANÇA, A. D. *Porta aberta*: letramento e alfabetização, 1º ano. São Paulo: FTD, 2011.

DAMAS, L. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, J. S. dos (Org.). *Competências*

interdisciplinares. São Paulo-SP: Xamã, 2009. p. 13-30

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação:desafios no planejamento da prática pedagógica da educação superior. In: *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 6, p. 58-70 jul./dez.2011.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade*: qual o sentido?São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAGALHÃES, S. M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Puc Goiás, 2009. p. 107-25.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil (Conferência de abertura – Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB). In: *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate* – MEC/SEB, Brasília-DF, p. 114, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *In*: Revista Brasileira de Educação. n. 25, Rio de Janeiro, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002>. Acesso em: 21 out 2019.

SOUZA, R. C.C.R. de S. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, F. M.de A. *Educação como espaço da cultura*. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPEd.EdUFMT, Cuiabá, 2006, p. 145-161. Disponível em: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/A_complexidade_a_escola_e_o_aprender-ensinar.pdf>. Acesso em: 21 out 2019.

ENTRE ESTROGÊNIOS E TESTOSTERONAS: METÁFORAS CONCEPTUAIS DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM CRÔNICAS CONTEMPORÂNEAS

Ana Paula Ferreira (CP II)
anapaferr@gmail.com
Lucas Torres Agostinho (CP II)
umtaldelucas9@gmail.com
Mariana Salles Gusmão (CP II)
marianasalles026@gmail.com
Marina Ramalho da Graça (CP II)
cp2.mari@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar, em crônicas contemporâneas, quais seriam os padrões de comportamento considerados como masculinos e femininos em nossa sociedade, refletindo sobre possíveis influências destes nas representações de relacionamentos amorosos. Foram selecionadas produções de Antonio Prata, Claudia Tajes, Luis Fernando Verissimo e Martha Medeiros – autores de forte apelo popular – , que abordaram os papéis atribuídos a homens e mulheres em relações afetivas. Na condução da análise, foram utilizados os pressupostos da Linguística Cognitiva, como a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Durante muitos anos considerada como um elemento supérfluo, com finalidade única de ornamentação, a metáfora, em uma visão cognitiva, é apresentada como uma figura de pensamento, a qual possibilita uma melhor compreensão de conceitos construídos socialmente e entendimento sobre sentimentos e padrões de comportamento de diferentes grupos sociais (KÖVECSES, 2002, 2005; SCHRÖDER, 2004, 2008). No *corpus* selecionado, foram encontradas, primordialmente, a imagem da mulher como seres frágeis, delicados, sensíveis e submissos, e a do homem como fortes, provedores, agressivos e racionais.

Palavras-chave:
Crônicas. Linguística cognitiva. Metáfora conceptual. Representações de gênero.

ABSTRACT

This paper aims to identify, in contemporary chronicles, which would be the patterns of behavior considered as male and female in our society, reflecting on their possible influence on the representations of love relationships. We selected productions by Antonio Prata, Claudia Tajes, Luis Fernando Verissimo and Martha Medeiros – authors of strong popular appeal – who addressed the roles attributed to men and women in affective relationships. In conducting the analysis, the assumptions of Cognitive Linguistics were used, especially the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Considered for many years to be a superfluous element, with the sole purpose of ornamentation, the metaphor, in a cognitive view, is presented as a figure of thought, which enables a better understanding of socially constructed concepts and understanding of feelings and behavior patterns from different social groups

(KÖVECSES, 2002, 2005; SCHRÖDER, 2004, 2008). In the selected corpus, we found primarily the image of women as fragile, delicate, sensitive and submissive beings, and that of men as strong, provider, aggressive and rational.

Keywords:
Chronicles. Cognitive linguistics. Conceptual metaphor. Gender representations.

1. Introdução

A preocupação com as diferenças entre os sexos vem, novamente, tornando-se pauta de discussões acaloradas. Longe de permanecer restrita a pesquisadores de diferentes áreas, "especialistas das redes sociais" debatem constantemente sobre o papel do homem e da mulher, e o resultado observado tem sido uma polarização entre dois grupos.

Os membros do primeiro denunciam posturas machistas e defendem a liberdade de a mulher de se expressar e se comportar como lhe convier, incluindo, em tal pacote, o controle de seu corpo; os do segundo afirmam que a mulher precisa agir de forma condizente com sua natureza, de modo delicado, gracioso, comportado, construindo, assim uma oposição entre a mulher "feminina" e a "feminista".

Certamente, as mulheres sempre sofreram imposições e avaliações pautadas em valores de uma sociedade machista e patriarcal, que silenciava a sua voz e estabelecia o homem como o centro de sua existência. Ao longo das últimas décadas, entretanto, progressos significativos vinham sendo feitos a partir da resistência e da organização de mulheres que questionavam esse lugar de submissão e dependência. A surpresa está no fato de, atualmente, o segundo grupo vir, cada vez mais, ganhando forças, respaldado por discursos considerados oficiais, que autorizam e estimulam seus simpatizantes a expressarem suas opiniões machistas e misógenas, possibilitando, assim, o regresso de alguns pontos que pareciam já terem sido resolvidos e aceitos, tais como a possibilidade de a mulher trabalhar fora e de ter formação superior.

Desse modo, deparamo-nos com instruções de figuras públicas para que as mulheres não tenham mais estudo do que seus maridos, de modo a não humilhá-los, ou com a postulação de um "mundo ideal", no qual elas não precisariam trabalhar, pois seu lugar é em casa, cuidando da família.

As consequências da reprodução dessas configurações de papeis

considerados como femininos e masculinos não são poucas; conforme esclarece Pinsky (2012),

> [...] os discursos sobre o que é "próprio da mulher" ou qual o "seu papel" afetam também as políticas públicas, o valor dos salários, a oferta de empregos, as prescrições religiosas, os procedimentos jurídicos, a educação oferecida e até o trabalho dos cientistas de cada época. (PINSKY, 2012, p. 470)

São decorrentes, desses discursos, situações bastante graves, que, de, certo modo, estão entrelaçadas, apesar de, infelizmente, nem sempre serem percebidas dessa forma. Assim, minimiza-se o constrangimento em afirmar que mulher apanha porque merece, e de que ela pode ganhar menos ao exercer uma atividade profissional "porque engravida".

Diante dessas considerações, esta pesquisa buscou observar, em crônicas de autores contemporâneos, quais as representações de papeis feminino e masculino encontradas, e como esses padrões de comportamento se refletem nos relacionamentos entre homens e mulheres.

A escolha por trabalhar com crônicas se deve, primordialmente,ao seu caráter despretensioso, à sua linguagem natural, possibilitando, desse modo, seu ajuste "à sensibilidade de todo o dia" e o (re)estabelecimento "da dimensão das coisas e das pessoas" (CÂNDIDO, 2003).

Como suporte teórico para a análise, foram utilizados presupostos da Linguística Cognitiva, no intuito de observar, a partir do uso da linguagem, o modo como as representações de gênero se configuram em nossa sociedade.

2. A metáfora conceptual e suas variações culturais

De acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC), a metáfora é um mecanismo do pensamento com manifestações linguísticas. Sendo empregada no dia a dia por todas as pessoas, sem que haja a necessidade de uma habilidade especial ou de esforço para o seu uso, a metáfora está longe de ser algo supérfluo, mas é parte integrante do pensamento humano, auxiliando na estruturação deste e na compreensão de conceitos.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 4), "uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceptualizar um domínio de experiências em termos de outro". Domínio é o nome dado à área do conheci-

mento ou experiência humana. Na metáfora conceptual, o domínio ao qual se deseja conceptualizar é chamado de domínio-alvo. Por necessitar se uma estruturação para ser compreendido, ele é relacionado a outro domínio, mais significativo: o domínio-fonte. Os dois domínios são, então, ligados por uma projeção metafórica, a qual é motivada naturalmente por uma correlação estrutural que os associa (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008, p. 138).

O domínio-fonte é geralmente mais concreto ou físico, e o domínio-alvo, mais abstrato, o que é facilmente justificado pelo fato de este ser utilizado como facilitador do entendimento daquele. Logo, domínios-fonte e domínios-alvo não são reversíveis; o processo metafórico caminharia sempre do mais concreto para o mais abstrato, o que nos leva a confirmar o papel das metáforas conceptuais na compreensão de conceitos de difícil definição. Elas fornecem orientação conceptual em relação a uma experiência que não seria facilmente acessível sem o seu direcionamento.

As metáforas conceptuais motivam a utilização de expressões linguísticas metafóricas e é através destas que aquelas são evidenciadas. Ou seja, as expressões linguísticas metafóricas são as manifestações (modos de falar) das metáforas conceptuais (modos de pensar), sendo, portanto, mecanismo possibilitador de reconhecimento das metáforas conceptuais licenciadoras.

Ao nos deparamos, por exemplo, com expressões linguísticas metafóricas tais como: "nosso casamento não está indo bem", "esse relacionamento chegou a um beco sem saída", possibilitadas pela metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM, temos

> [...] a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento [...] de um domínio de origem (neste caso, as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências, de acordo com as quais as entidades no domínio do amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa etc.) correspondem sistematicamente a entidades no domínio de uma viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc." (LAKOFF, 1986, p. 215-16)

Confirmando a importância da cultura na formação das metáforas, Kövecses (2002) apresenta exemplos em que domínios-fonte distintos são utilizados para um mesmo alvo em línguas diferentes. São as chamadas metáforas alternativas, que demonstram as variações interculturais.

É o caso das metáforas FELICIDADE SÃO FLORES NO CORAÇÃO e ESTAR FELIZ É ESTAR COM OS PÉS FORA DO CHÃO. Enquanto a primeira é bastante usual na língua chinesa e inexistente na língua inglesa, o inverso ocorre com a segunda. De acordo com Ning Yu (1998, apud Kövecses, 2010), essas metáforas refletem o caráter de seus falantes (respectivamente, mais introspectivo e mais extrovertido).

Em estudo comparativo sobre o conceito de amor entre alemães e brasileiros, Schröder (2004, 2008) também defende que a cultura influencia no uso de metáforas. Enquanto, na Alemanha, a metáfora AMOR É UM APARELHO FUNCIONANDO é bastante frequente, as metáforas AMOR É CONQUISTA e AMOR É COMIDA prevalecem no Brasil.

Kövecses (2005) igualmente demonstra a presença de variações metafóricas dentro de uma mesma cultura, pois grupos sociais diferentes podem apresentar concepções díspares acerca de certos aspectos do mundo. No Japão, por exemplo, há a conceptualização de MULHERES como MERCADORIAS, e, consequentemente, como PRODUTOS EM PROMOÇÃO. Com os homens, porém, isso não acontece. Expressões como "essa mulher é minha" são comumente encontradas, o que não ocorre, no entanto, com "esse homem é meu". Verifica-se, assim, como o pensamento e a linguagem metafórica refletem a divisão social entre homens e mulheres.

Como se pode perceber, "significados e também metáforas não são conceitos estáveis e culturalmente entrincheirados, mas, sim, são negociados e re-negociados no decorrer da interação social" (SCHRÖDER, 2008, p. 41). Quando as características da cultura mudam, o mesmo ocorre com as metáforas e com as expressões linguísticas metafóricas.

Nesse sentido, as metáforas são tão culturais quanto cognitivas. Assim sendo, o estudo das metáforas apresenta-se como fundamental para a compreensão de uma determinada cultura, a partir da conceptualização de suas experiências. As metáforas acabam por refletir a ideologia e a visão de mundo da cultura a qual pertencem.

3. Modelos Cognitivos Idealizados e a categorização de grupos sociais

Em *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about mind*, Lakoff (1987) desenvolve um estudo aprofundado sobre a metáfora, refletindo sobre as categorias e modelos cognitivos, e suas implicações filosóficas. O autor apresenta uma nova percepção, que valori-

za o modo como os conhecimentos são organizados por meio de "modelos cognitivos idealizados".

Para o início das considerações acerca dos modelos cognitivos idealizados (doravante MCIs), é necessário primeiramente destacar a concepção de significado para Lakoff (1987, p. 292): "O significado não é uma coisa; ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. A significatividade deriva da experiência da atuação como um ser de um certo tipo em um ambiente de um certo tipo.".

Os MCIs, frutos da experiência humana e de sua capacidade de categorização, são resultados da interação entre o aparato cognitivo humano (corporalizado) e a realidade. Eles representam coesões estruturais "que juntam conceitos metafóricos, formando, desse modo, teorias cotidianas, isto é, padrões específicos de cultura [...] que residem implicitamente nas estruturas metafóricas, determinando o pensamento e os atos dos falantes." (SCHRÖDER, 2008, p. 40).

Desse modo, pode-se afirmar que eles têm sua determinação estabelecida a partir de crenças, valores, necessidades, propósitos, etc., sendo utilizados para organizar domínios de experiências distintos, para entender o mundo e para dele extrair sentido.

Almeida *et al*. (2009) definem os MCIs como "representações cognitivas estereotipadas" e "conjunto de expectativas que 'montam o cenário' para o uso adequado da palavra." (p. 24). Como exemplo, trazem o MCI de CASAMENTO, a ideia de casamento heterossexual monogâmico e dentro de uma certa idade.

Essas representações idealizadas não necessariamente representam o mundo real, pois, como se sabe, nem todos os casamentos são heterossexuais e monogâmicos, assim como nem todas as pessoas se casam dentro de uma faixa etária predeterminada. Lakoff (1987) sinaliza tal ocorrência a partir dos chamados efeitos prototípicos.

Segundo a Teoria dos Protótipos de Rosch (1973), determinados membros são considerados como mais representativos de uma espécie por suas propriedades, as quais são memorizadas mais facilmente e possibilitam a inferência de generalizações sobre a categoria em questão.

Para melhor compreensão dessa teoria, Lakoff (1987) apresenta a categoria "mãe", que pode ter várias acepções, dependendo do contexto. Há vários modos de pensar a figura materna: o modelo biológico da mãe que gerou a criança e que cuida do filho é o membro prototípico, mas são

igualmente existentes, por exemplo, a mãe doadora de leite e a mãe adotiva. O membro prototípico é aquele que apresenta as características que são esperadas em uma comunidade, ou seja, as características que compõem o MCI. As mães que apresentam apenas algumas das propriedades constituirão os membros não-prototípicos. Na frase de Lakoff (1987, p. 76) "necessidade é a mãe da invenção", o conceito de "mãe" é usado no sentido de fonte de estímulo.

Membros prototípicos dentro de uma categoria são considerados os modelos ideais e recebem, portanto, status especial. Categorias como MÃE, conforme visto, assim como as de MARIDO, ESPOSA etc. têm seus membros exemplares, e eles ditam como devemos agir no mundo e quais as emoções validadas como decorrentes dessas ações (KÖVECSES, 2006). Nesse sentido, afirmações como "em um mundo ideal, a mulher ficaria em casa e seria sustentada pelo marido" e "a mulher deve ser bela, recatada e do lar" são, desse modo, bastante representativas de um modelo do que é ser MÃE e MULHER.

4. Os papéis atribuídos a homens e mulheres em crônicas contemporâneas

Conforme mencionado, no intuito de identificar as representações dos comportamentos femininos e masculinos preponderantes em nossa sociedade, foram analisadas crônicas de autores contemporâneos, a saber, Antonio Prata, Luis Fernando Verissimo, Claudia Tajes e Martha Medeiros. A escolha por esses cronistas se deve ao fato de seus textos atingirem a um grande público, sendo veiculados em jornais de boa circulação, tais como *Folha de S. Paulo*, *Estadão*, *Zero Hora* e *O Globo*. Houve, igualmente, a intenção de trabalhar com autores do sexo feminino e do sexo masculino, a fim de verificar a existência (ou não) de uma possível divergência de posicionamentos.

4.1. Antonio Prata e a "desequilibrada da TPM"

Na crônica "Pela TPM nas salas de aula!", Antonio Prata afirma que os homens não sabem lidar com as mulheres durante a TPM (tensão pré-menstrual) e relata, em um quase manifesto, o seu desejo pelo ensino ou por algum tipo de treinamento e preparação para que eles possam saber como se portar quando elas estiverem nesse período.

> [...] Ainda não sei o que fazer, por exemplo, quando vai chegando perto o dia da menstruação e minha namorada faz perguntas do tipo: "Esta malha fica bem em mim?". Se digo que não, ela pode ficar profundamente magoada e achando que o problema não é a malha, é ela... Se digo que está linda, posso ouvir: "Você só fala isso porque sabe que eu tô na TPM! Minha roupa está horrorosa, eu vou sair feia por aí e você nem me conta!"
>
> Tenho esperanças de que um sábio professor entre na sala e escreva na lousa: "TPM, o que é e como lidar – guia prático para homens desesperados".

Durante o texto, o autor descreve as mulheres como sendo seres instáveis, e estabelece uma relação entre os padrões de comportamento esperados e as quebras desses padrões, ocasionadas pela TPM – a qual faz com que as mulheres se tornem mais sensíveis e até alteradas, levando-as a chorar por motivos que ele classifica como banais, ou por ficarem irritadas com pequenos problemas.

> O sexo oposto, durante alguns dias, todo mês, age de maneira absolutamente diferente da habitual. Nesses períodos nebulosos, uma gota de leite que caia para fora do copo pode desencadear uma choradeira [...].
>
> Acho que seria muito mais importante, na 1ª série, ter aprendido que em certos dias do mês as mulheres, digamos, ficam meio alteradas do que decorar a tabuada do 9.

Verifica-se, assim, a conceptualização da MULHER como um SER INSENSATO, DESEQUILIBRADO. O HOMEM, por conseguinte, seria o SER SENSATO, e, por isso, precisa aprender a lidar com as desequilibradas.

É interessante observar que certas posturas - as quais, para os homens, poderiam ser consideradas normais -, para as mulheres, são vistas como resultado de um desequilíbrio hormonal, causado pela TPM.

> Hoje olho para trás e entendo certos acontecimentos: quando a professora surtou porque o fundão não ficava quieto ou o dia em que minha mãe brigou com o caixa da padaria porque ele disse que não tinha troco, elas estavam de TPM!

Um homem, dificilmente, seria acusado de estar com TPM caso discutisse com o caixa da padaria. Faz parte do seu MCI ter um comportamento mais agressivo e assertivo, diferentemente da mulher, de quem é esperado maior calma e delicadeza.

4.2. Luis Fernando Verissimo e o perfil do "homem que é homem"

"Homem que é homem" é uma crônica escrita por Luis Fernando

Verissimo, que busca, de modo bem-humorado,discorrer sobrequal seria o MCI de homem. Qualquer comportamento masculino que saísse desse padrão indicaria a existência de um homem "veado" ou de uma "mulherzinha", reforçando o gênero femininocomo frágil e inferior.

> Você não quer que pensem que você é um primitivo, um retrógrado e um machista, mas lá no fundo você torce pelo HQEH. [...] Existe um HQEH dentro de cada brasileiro, sepultado sob camadas de civilização, de falsa sofisticação, de propaganda feminina e de acomodação.
>
> HQEH só vê futebol na TV. Bebendo cerveja. HQEH arrota e não pede desculpas.
>
> Este país foi feito por Homens que eram Homens. O que seria desse país se Dom Pedro I tivesse se atrasado no dia 7 em algum cabelereiro? [...] Você pode imaginar o Rui Barbosa de sunga de crochê? O José do Patrocínio de colant? O Tiradentes de brinco numa orelha só? [...]. Profissão para um HQEH é motorista de caminhão. Daqueles que, depois de comer um mocotó com duas Malzibier, dormem na estrada.

A crônica coloca seus leitores em situações, em princípio, constrangedoras para um "homem que éhomem" (HQEH), como uma ida a uma apresentação de balé, ir a um local para meditação etc., pois um HOMEM de verdade, seguindo seu MCI, seria durão, grosseiro e desinteressado em relação a atividadesartísticas e/ou culturais.

> HQEH não tem "amigas", quem tem "amigas" é veado [...]. Um HQEH não responde a testes. Um HQEH acha que teste é coisa de veado.
>
> HQEH nunca vai a vernissage.

A chamada "masculinidade frágil" e os papéis sociais do feminino e do masculino, como se existissem objetos/acessórios para homens e mulheres, como, por exemplo, um batom neutro (que, na verdade, é usado apenas para uma melhor hidratação dos lábios) são discutidos.

> Coisas que você jamais encontrará em um HQEH: batom neutro para lábios ressequidos, pastilhas para refrescar o hálito, entradas para um espetáculo de mímica.

Verissimo traz à tona a afirmação de que homens não podem fazer atividades artísticas, como falado anteriormente, pois é essa é considerada uma prática feminina.

> Se você quer um HQEH no momento mais baixo de suavida, precisa vê-lo no balé. Na saída ele diz que até o porteiro é veado e que se enxergar mais alguém de malha justa, mata.

É também evocada, segundo esse MCI de HOMEM, a agressividade, que permite a violência e intolerância de homens heterossexuais.

O MCI de MULHER seria o oposto; elas são sensíveis e educadas, e os homens que agem assim seriam os "veados". Os homens são durões, mal-educados, machistas, grosseiros e não respeitam ninguém além de si mesmos e outros HQEH.

4.3. Claudia Tajese as "mulheres líquidas"

Em "líquidas", a escritora Claudia Tajes postula que mulheres choram mais do que os homens. Ambos nascem iguais, com o passar do tempo, porém, as mulheres passam a frente, chorando excessivamente e por qualquer motivo.

> A gente passa a vida comprovando: mulheres choram mais que os homens. [...] no duro, doa a quem doer, o páreo é desigual. [...] Basta um motivo ou uma suspeita de motivo, e pronto. Lá vem água.
>
> No começo todo mundo chora igual. [...] Mas já na tenra infância as diferenças aparecem. Assim como um certo charme de fábrica, o choro logo vira arma das menininhas. [...] Enquanto os guris são meio toscos e conseguindo o que querem na base da chateação, elas usam da negociação e, quando o recurso falha, das lágrimas para não comer chuchu, não dormir, ganhar um presentinho fora do previsto, atrair a atenção, encerrar uma briga.
>
> Na adolescência, bom, daí só chamando o Departamento de Águas e Esgotos para fechar o registro. Se o guri não gosta da gente. Se o guri gosta. Se a gente engorda. Se é magra demais. [...].

MULHERES SÃO SERES INSENSATOS, DESEQUILIBRADOS. São incoerentes, nunca estão satisfeitas. Aprendem, desde cedo, que o CHORO É ARMA FEMININA. Ou seja, elas se reconhecem nesse MCI de MULHER como alguém frágil e sensível e se valem disso para evitar algo indesejável, assim como para conseguir aquilo que querem.

Segundo a autora, não se trata apenas de um problema hormonal. Mas o biológico se encontra presente: MULHERES SÃO LÍQUIDAS / CAIXAS D'ÁGUA.

> Não que faltem argumentos, o problema é que sobram lágrimas. Aí entram todas as explicações hormonais possíveis, mas quer saber? Reduzir um fenômeno da natureza a hormônio é muita falta de sensibilidade. Mulheres são líquidas.
>
> [...] Chorava tanto que um dia meu pai, homem prático, abriu a porta do quarto e disse: "Mas quem sabe vai ler em vez de ficar nesse chororô?". Tivesse seguido o conselho dele, hoje eu seria um gênio.

Os homens, em oposição, são seres práticos, sensatos. Analisam

objetivamente a situação e não se permitem perder tempo com besteiras, sentimentalidades.

4.4. Martha Medeiros e a "masculinização" da mulher

"O que é ser mulher" de Martha Medeiros é uma crônica que demonstra a visão do "ser mulher" perante à sociedade contemporânea brasileira. Já no início, nota-se uma perspectiva essencialista acerca do comportamento dos homens e mulheres. Para a autora os hábitos, condutas e atitudes da pessoa são orquestrados pelos cromossomos; como ela diz: "basicamente, ser mulher é ter nascido com os cromossomos XX."

Ao longo do texto, é apresentado ao leitor um modelo prototípico de mulher, referindo-se a ações que não fazem parte do "ser mulher" como naturais de homens. É perceptível o MCI deMULHER descrito no texto;elas são frágeis, delicadas, submissas, entre outros, e qualquer modo de agir diferente seria uma "masculinização".

> Sofremos uma descaracterização. [...] Entramos no mercado de trabalho, passamos a ter liberdade sexual e deixamos para ter filhos mais tarde, se calhar. Somos presidentes, diretoras, empresárias, ministras. Sustentamos a casa. Escolhemos nossos carros. Viajamos a serviço. Saímos à noite com as amigas. Praticamos boxe. O que é ser mulher, nos perguntam. Pois, hoje, ser mulher é praticamente ser um homem.
>
> Nossa masculinização é um fato. [...] não nos deram nada de mão beijada, ganhamos posições no grito, falando grosso. E agora está difícil reconhecer nossa própria voz.
>
> "Sou mais macho que muito homem" não é apenas o verso de uma música de Rita Lee, é pensamento recorrente de cérebros femininos. [...] Nada de errado. Acumulamos uma energia bivolt e isso tem nos trazido inúmeros benefícios – deixamos de ser um simples acessório, nos integralizamos. Mas essa nova mulher ainda se permitirá um segundinhode "cuida de mim"? Se os homens estão se permitindo ser frágeis, por que não nos permitimos também, nós que temos os royalties dessa condição?

Após falar sobre as mulheres de hoje em dia, a autora começa, mais especificamente, a discorrer sobre a feminilidade e sobre como as mulheres que a perderam podem recuperá-la.

> É no amor que a mulher recupera sua feminilidade. É na relação a dois. Na autorização que dá a si mesma de se sentir cansada e de permitir que o outro tome decisões e a surpreenda. É através do amor que voltamos a confiar cegamente, a baixar a guarda e a deixar que nos seduzam – sem considerar isso ofensivo. Muitas mulheres estão desistindo de investir

> num relacionamento por se julgarem incapazes de jogar o jogo ancestral: eu, provedor; você, minha fêmea.
>
> Os homens sabem que já não iremos nos contentar em receber mesada e ficar em casa guardando a ninhada, mas, na intimidade, que tal deixarmos a testosterona e o estrogênio interpretarem seus papéis convencionais?
>
> Um amor sem tanta racionalidade, sem demarcação de território, sem guerra pelo poder. Amolecer de vez em quando, com entrega, com gosto.

Verifica-se, mais uma vez, a visão essencialista dos hormônios ditando como a relação deve funcionar. Nesses cortes,podem ser observadas metáforas HOMENS SÃO PROVEDORES, MULHERES SÃO PROPRIEDADES MASCULINAS, e CRIANÇAS, devendo, portanto, ser cuidadas e sustentadas.

Encontra-se, igualmente, a metáfora AMOR É GUERRA. E, nessa relação, a mulher deve baixar a guarda, confiar cegamente e deixar que o homem vença: ele deve tomar as decisões e seduzir.

Enfim, ao longo do texto, há uma representação prototípica de como a mulher deve ser e se comportar. As que se afastam do membro mais prototípico é vista "praticamente como um homem", o que leva igualmente à dedução, por alguns trechos e pelo próprio uso do termo "masculinizar", uma base do que seria a posição do homem (forte, provedor) e, consequentemente, de como ele deve se comportar junto à mulher.

5. Considerações finais

Conforme pode ser observado, em todas as crônicas analisadas, houve uma recorrência da imagem de mulheres como submissas, desequilibradas. Seja por influência hormonal, ou devido a uma estratégia para alcançar o que se almeja, esse MCI de MULHER é recorrente. Aquela que não se moldar a ele, poderá ser considerada uma mulher "masculinizada".

Os homens também acabam por sofrer a imposição de padrões considerados naturalmente masculinos: eles devem ser provedores, práticos, objetivos, equilibrados e sensatos (frescura é coisa de mulher).

É preciso ressaltar que todas são crônicas contemporâneas, o que nos revela que esses posicionamentos permanecem presentes em nossa sociedade e precisam ser repensados. Por mais que uma mulher tenha conseguido alcançar sua independência financeira, no relacionamento amoroso ela deve deixar que "a natureza cumpra o seu papel" e se subor-

dinar ao homem. Assim como devem se mostrar frágeis, sensíveis.

Para concluir, é necessária a consideração que este trabalho se encontra em sua fase inicial. Pesquisas futuras com novas crônicas e autores devem ser feitas para observar a recorrência (ou não) desses padrões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de *et al*. Breve introdução à linguística cognitiva. In: ____. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2009. p. 15-50

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: *Para gostar de ler*: crônicas. São Paulo: Ática, 2003. p. 89-99

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor in culture*: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. *Metaphor and Emotion*: language, culture, and body in human feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Language, mind, and culture*: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2006.

_____. *Metaphor*: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. The meaning of literal. In: *Metaphor and Symbol*, V. 1, n. 4, p. 291-6, 1986.

_____. *Women, fire, and dangerous things*: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____; _____. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LIMA, Paula; FELTES, Heloísa; MACEDO, Ana Cristina. Cognição e metáfora: a teoria da metáfora conceitual. In: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, Emilia Maria (Orgs). *Cognição e linguística*: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs; Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 127-165

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: ____; PEDRO,

Joana Maria (orgs.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-512

SCHRÖDER, Ulrike Agathe. Metáforas tecnológicas do cotidiano: uma análise do falar alemão. In: *Pandaemonium Germanicum*: revista de estudos germanísticos, n. 8, p. 235-61, ago. 2004.

_____. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. In: *Alfa*, São Paulo, V. 52, n. 1, p. 39-56, jan. 2008.

EPISTEMOLOGIAS ATUALIZADAS PARA O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM LETRAS: FOCO EM LETRAMENTO CRÍTICO

Evelise da Rosa Gomes Monteiro (UFMS)
evelisegomesmonteiro@gmail.com
Fhilipe Germano Rigamonte (UFMS)
fhilipegrigamonte@gmail.com

RESUMO

Esse artigo foi produzido para uma pesquisa de Estágio obrigatório de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória realizada por dois acadêmicos. O objetivo do trabalho é compreender as abordagens propostas pelo letramento crítico (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2010; SOUZA, 2011) para construirmos uma fundamentação teórica que será utilizada no Estágio obrigatório de Letras. O levantamento bibliográfico se justifica pela necessidade de melhor preparo teórico dos acadêmicos antes de realizarem atividades dentro da sala de aula em todas as fases do Estágio. Optamos pelas teorias do letramento crítico porque busca a formação de um sujeito que compreenda as linguagens como práticas sociais capazes de desconstruírem e reconstruírem os sentidos e realidades (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017), entendendo-as como heterogêneas e fundamentadas em relações culturais locais e/ou globais. Portanto, levar o aluno a compreender que a produção de enunciados e discursos não deve ter seus sentidos interpretados como universais, contribui para a formação de um sujeito que não se deixa corromper por valores e ideais fixos. E, por meio da suspeita dos sentidos, o aluno poderá chegar a uma ideia de perspectivismo sociocultural e histórico das realidades, vendo-as como plurais e inconstantes nas relações e práticas sociais.

Palavras-chave:
Educação. Cidadania Crítica. Estágio em Inglês. Letramento crítico.

ABSTRACT

This article was produced for a mandatory Internship of Letters research with qualification in Portuguese and English language of the Federal University of Mato Grosso do Sul. This is an exploratory research carried out by two academics. The objective of this work is to understand the approaches proposed by critical literacy (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2010; SOUZA, 2011) to build a theoretical foundation that will be used in the Mandatory Stage of Letters. The bibliographic survey is justified by the need for better theoretical preparation of academics before performing activities within the classroom at all stages of the Internship. We chose the theories of critical literacy because it seeks the formation of a subject who understands languages as social practices capable of deconstructing and reconstructing the senses and realities (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017), understanding them as heterogeneous and based on local and/or global cultural relationships. Therefore, leading the student to understand that the production of utterances and discourses should not

have his meanings interpreted as universal, contributes to the formation of a subject who does not allow himself to be corrupted by fixed values and ideals. And through the suspicion of the senses the student may come up with an idea of sociocultural and historical perspectivism of realities, seeing them as plural and fickle in social relationships and practices.

Keywords:
Education. Critical Citizenship. Critical Literacy. Internship in English.

1. Introdução

Este artigo foi elaborado com o objetivo de pensarmos as práticas de letramento crítico dentro de sala de aula de línguas, não somente a Língua Inglesa. Mais especificamente, elaborando uma fundamentação teórica que nos desse uma atualização ampla para pensarmos uma educação crítica. Isso porque a sala de aula constitui-se num dos espaços privilegiados para a prática da construção crítica de sentidos e começar pelo Estágio obrigatório de Letras, mostra-se fundamental para a formação cidadã tanto dos alunos como dos professores. Partimos do princípio de que o letramento crítico é uma prática inseparável da teoria e que requer incessantes atualizações.

Buscando entender como a teoria do letramento crítico aborda a formação de cidadãos capazes de compreenderem as linguagens como fenômenos sociais produtores de discursos e sentidos, trazemos aqui autores que tecem sobre linguagem (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017; TAKAKI, 2017), letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO; 2010; JORDÃO, 2017; MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2011), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e cidadania crítica (MONTE MÓR; MORGAN, 2014), dentre outros.

Esse texto se organiza em quatro partes. Na primeira parte, intitulada "O *eu* e o outro na linguagem", buscamos um conceito de linguagem condizente com as proposições do letramento crítico, bem como a relação do eu e do outro dentro das práticas de linguagem para que se esclareça a interação dos participantes sociais. Na segunda parte, "Do processo interpretativo e a hermenêutica da suspeita", discutimos como se dá a interpretação (relação intérprete, texto, autor) sob o prisma da hermenêutica da suspeita proposta por Ricoeur (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019). A terceira parte, "O que é o letramento crítico?", descrevemos as ideias de teóricos que desenvolvem pesquisas com essas propostas. Na quarta parte, "Os documentos oficiais e o letramento crítico", procuramos demonstrar como o letramento crítico é apresentado nas propostas

de documentos oficiais que conduzem as políticas educacionais brasileiras. Por fim, as considerações finais fazem um resumo de nossa proposta para esta pesquisa de natureza bibliográfica para o Estágio obrigatório de Letras.

2. O eu e o outro na linguagem

Observando o atual cenário político-social brasileiro, percebemos a necessidade de se discutir os processos de ensino–aprendizagem das práticas escolares, bem como o papel da educação por meio de línguas na formação cidadã do sujeito. Quanto ao ensino de línguas, é comum encontrarmos relatos de professores sobre o desinteresse dos alunos e interpretações dos sentidos aquém dos critérios estabelecidos tanto por aqueles quanto pelos elaboradores dos exames oficiais.

Com essa premissa, concebemos o sujeito como integração do *eu* e do *mundo*, visto que ele nasce em comunhão com seu contexto sócio histórico do qual suas leituras de mundo partirão. A origens culturais e sociais (família, país, princípios, valores) dos sujeitos estariam relacionadas dinâmica e contextualmente e seriam responsáveis pela produção de leituras semelhantes entre comunidades diferentes. Tais situações implicariam também no ato de ler e ouvir o outro, ou melhor, "*aprender a ler escutar/ouvir*"(SOUZA, 2011, p. 131). "Nenhum homem está sozinho no mundo" (TAKAKI, 2017, p. 25) e a relação que este estabelece com o outro é essencialmente por meio da linguagem. O "eu" é definido na relação com os demais "eus". Essa relação é sempre mediada pela linguagem, portanto, ela conecta a *palavra* ao *mundo* (FREIRE *apud* SOUZA, 2011). Isso nos leva a lembrar que "[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar" (FREIRE *apud* SOUZA, 2011, p. 130). O contato do *eu* com o *outro* é também inevitavelmente o encontro de diferenças sociais, culturais, ideológicas, de gênero, de cor, de idade e origem.

Esse contato não se reduz a relações isoladas entre os sujeitos, pois também implica no contato de comunidades (grupos sociais, políticos e históricos, crenças, valores comunitários), do qual surgem individualidades aparentes (SOUZA, 2011) responsáveis por unir o *eu* e o *outro* em conjuntos coletivos, onde as diferenças são produzidas e negociadas. A conexão sujeito–sujeito e coletivo–coletivo está em consonância como o meio, numa integração desses agentes na transformação de suas realidades. Destarte, no texto, essas relações podem ser vistas no fato de

que "tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*" (SOUZA, 2011, p. 131). Logo, isso vale dizer que os sujeitos – mesmo aqueles pertencentes a comunidades diferentes – participam mutuamente nos processos de construção dos sentidos. É preciso lembrar esses processos interferem nas vidas de outros sujeitos, a medida que altera concepções, ideologias, criamos discursos que servem de base para os modos de vida.

Da perspectiva do letramento crítico, essas diferenças seriam capazes de produzir "novos" sentidos à medida que as leituras de discursos e do mundo vão sendo (re) negociadas. O repensar dessas leituras se constitui no reconhecimento de que os textos são representações da realidade, que por sua vez são construções sociais sempre inacabadas e sujeitas a outras reconstruções (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). A importância de se desenvolver uma consciência crítica está tanto em ler criticamente as posições tomadas pelos autores de discursos, quanto em evidenciar o leitor como ator capaz de transformar tais posições a seu favor e tentar mudar suas condições e a de outros, colaborativamente, na sociedade, se assim desejar (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

> Por meio da consciência crítica, os alunos devem reconhecer e se sentirem dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas pelos seus próprios processos de construção de sentidos e pelas suas ações no mundo.[154] (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2010, p. 6)

Apropriando-se da percepção de cunho epistemológico e que informa as metodologias de pesquisa elaborada por Takaki, (2017), o contato com as diferenças pela aproximação do *eu* com o *outro* poderia ser representado no desenrolar de uma partida de futebol. Acentuamos, ainda, a importância dessa analogia para fundamentar metodologias de ensino de línguas que conectem o texto com o mundo social cada vez mais fluido e múltiplo, desprendendo-se de práticas epistemológicas estruturadas na textualidade e gramaticalidade. Assim, Takaki (2017) não se limita ao contato entre o *eu* e o *outro*. Explora as leituras e releituras que emergem nesses contextos de enunciação e traz uma noção de interpretação "atrelada às questões de identificação e poder dos leitores-intérpretes e, por extensão, à dos jogadores no campo ou atrás da tela, dos árbitros e

[154] Tradução nossa do original: "Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world.".

do público de um estádio" (TAKAKI, 2017, p. 35).

Ao olhar para o jogo de futebol em sua totalidade (regras; comunicação; relação entre os jogadores, o técnico e os torcedores; o espaço e tempo delimitados), Takaki (2017) percebe que as relações de poder, comunicação, imprevisibilidade da partida, diversificação de função e habilidade dos jogadores, assemelham-se ao funcionamento da linguagem se considerada heterogênea e maleável (BAKHTIN, 1999). A semelhança entre linguagem e o futebol, portanto, reside nas atividades heterogêneas com intensa participação dos sujeitos, nas quais habilidades criativas, éticas e regras são desenvolvidas durante processos significativos de interação (TAKAKI, 2017, p. 27), um princípio importante para as renegociações de sentido na sociedade.

Segundo Takaki (2017), o jogador desempenharia no jogo o papel que o interlocutor desempenha na linguagem, ou seja, o jogador/interlocutor pensa e formula hipóteses à medida que avança no processo de construção dos sentidos, sempre procurando a melhor forma para lidar com as situações apresentadas (por exemplo, para o jogador, é saber o melhor momento para um passe; já para o interlocutor, é reconhecer no texto as estratégias discursivas e linguísticas).

A citada autora enfatiza que no texto, os significados nem são dados, nem estão prontos à disposição do sujeito, mas sim vêm de um processo que os formulam a partir de valores, crenças, ideologias, cultura, discursos tanto daquele que lê, como daquele que os produzem. Para a autora, tem-se uma ideia de linguagem interativa, na qual essas duas funções, autora e leitora, encontram-se no mesmo sujeito, uma vez que o ato de ler produz significados e "atualiza" o texto.

Assim, as regras criadas tanto na linguagem quanto no futebol nem sempre são universais e imutáveis, sendo que a construção dos sentidos está na performance do indivíduo, ou seja, a própria ação do sujeito modifica os conceitos e os entendimentos contingencialmente e não apenas previsivelmente (TAKAKI, 2017, p. 30). O letramento crítico, apresentado na seção a seguir, corresponde a uma formação cidadã e a um ensino–aprendizagem por meio de línguas (a exemplo do Estágio obrigatório de Letras) que os entendem como processos de leitura do mundo e, conforme "novas" práticas surgem (como as dos meios digitais), também mudam as formas como compreendemos e usamos as linguagens.

Assim sendo, a analogia de Takaki (2017) serve de exemplo para compreendermos o letramento dentro das práticas linguísticas, sociais,

políticas, culturais. Assim como no letramento, os jogos também exigem leituras e releituras dos significados e situações inesperadas que surgem em campo (a mudança de humor do público, um passe errado em falso, domínio/perda da bola, mudança climática).

A partir dessa perspectiva, enxergamos a sala de aula como um espaço no qual o conhecimento circularia livremente, ou seja, professor e aluno conduziriam práticas e teorias para a construção dos sentidos e para a negociação daquele que emergem dentro e fora dos contextos escolares. Voltando-nos para o estágio obrigatório e, ainda, para a regência, podemos pensar em uma prática formativa que supere a dicotomia teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2001) de modo que o professor desenvolva um trabalho teorizador de suas próprias práticas em sala de aula.

> Uma pedagogia da praticidade, como eu a visualizo, procura superar algumas das deficiências inerentes à teoria-versus-prática, as dicotomias teoria-dos-teóricos-versus-teoria-dos-professores, incentivando e permitindo que os próprios professores teorizem a partir de sua prática e pratiquem o que eles teorizam.[155] (KUMARAVADIVELU *apud* KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541)

Para o referido autor, tratamos aqui de uma *pedagogia da praticidade* que "visa uma teoria da prática gerada pelo professor"[156] (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541). Em outras palavras, o professor/estagiário pode debruçar sobre um currículo (planos de aula, relatórios, seminários e produção de artigos para possível publicação de tal formação pelo professor/estagiário) que valorize mais o seu trabalho. Diluir essa dicotomia teoria-prática é se aproximar da formação de um cidadão atuante e participativo com agência transformadora para reinventar uma sociedade plural e mais justa.

3. Do processo interpretativo e da hermenêutica da suspeita

Os diferentes processos de globalização que acontecem na atuali-

[155] Tradução nossa do original: "A pedagogy of practicality, as I visualize it, seeks to overcome some of the deficiencies inherent in the theory-versus-practice, theorists'-theory-versus-teachers'-theory dichotomies by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize.".

[156] Tradução nossa do original: "In short, a pedagogy of practicality aims for a teacher-generated theory of practice.".

dade promovem mudanças significativas na mobilidade de pessoas, informações e mercadorias, fazendo com que "revisemos nossas teorias-práticas diante das perplexidades típicas de sociedade contemporânea" (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 24). Com o deslocamento de bens culturais e de informações, a revisão sobre teorias-práticas propostas pelos citados autores recai sobre uma revisão do papel da linguagem para o cidadão contemporâneo. Isso porque os processos de construção de sentidos passam a ser mais evidentes considerando que leituras entram em contato e novos sentidos emergem de contextos cada vez mais diversificados. Mostra-se relevante, portanto, que olhemos para a informação como algo fluido, cujos significados são passíveis de mudanças conforme os processos de construção de significados do cidadão vão sendo ativados e mobilizados pelos processos de interpretação (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019).

Sendo assim,podemos nos valer das ideias de Ricoeur (*Apud* TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) a respeito do processo interpretativo. Os citados autores explicam que para Ricoeur, a interpretação se assemelha a um evento vivo porque sua função é revitalizar a significação para os leitores (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) Em outras palavras, a interpretação é um ato constante em que o usuário da linguagem (neste caso do estágio obrigatório, o usuário da língua) é capaz de ressignificar textos, construindo "novas" leituras a partir do leitor, uma vez que "não é a intenção do autor que conta, mas o que e como os leitores leem" (RICOEUR *apud* TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 37). Isso não significa, porém, que o autor perde seu lugar no texto, pois o sentido sobre o qual construiu seu discurso também fará parte das leituras que surgirão, uma vez que se tratam de renegociação de sentidos e não apagamentos.

Logo, os símbolos[157]/elementos linguístico-discursivos da língua/linguagem[158] permitem que diferentes sentidos sejam construídos. Entretanto, sujeito que interpreta está historicamente localizado num contexto sociocultural dinâmico (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019), e seu ato de leitura reduziria essa multiplicidade de sentidos levando a uma "significação 'econômica' das representações" (RICOEUR *apud* TA-

[157] Ricoeur (*Apud* TAKAKI, FERRAZ, MIZAN, 2019) opta por usar a terminologia "símbolo" no lugar de "palavra" ou "signo", pois busca uma teoria de compreensão desenvolvida na simbologia, cujo símbolo nunca estaria fechado ou completamente formulado.

[158] Optamos por usar língua/linguagem a partir daqui acompanhando Takaki, Ferraz, Mizan (2019).

KAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 35). Tais autores relembram que não devemos confundir o papel do intérprete como de redutor e reprodutor dos sentidos do texto, porque sua leitura é um ato dinâmico ligado ao seu contexto sociocultural – diferente daquele no qual o texto foi escrito – e isso permite que os símbolos da língua/linguagem sejam vistos de outros modos, "ganhando" outros sentidos. "O papel do intérprete não seria, então, o de reproduzir eventos dos discursos em outros eventos afins, mas o de gerar um novo acontecimento, conjecturando o sentido do texto" (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 37).

Também é preciso salientar que a interpretação seria um espaço tensionado pela diversidade de olhares (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019), provocando no sujeito uma necessidade de diálogo com aqueles sentidos propostos pelo autor. É essa diversidade que torna o leitor um sujeito autônomo em relação à linguagem, pois o diálogo com o escritor do texto propicia questionamentos e a reconstrução de sentidos e de saberes.

Segundo Ricoeur (*Apud* TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019), o ato da interpretação deve ser acompanhado por uma hermenêutica da suspeita que faz o leitor questionar e suspeitar dos sentidos propostos pelos símbolos. Esse "tipo" de leitura se caracteriza como uma "oportunidade para o intérprete dinamizar o movimento duplo do símbolo, isto é, torná-lo operante, como se houvesse um saldo, uma abundância de sentidos para serem ressignificados em contextos futuros" (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 28). Essa ressignificação, portanto, parte do pressuposto de que a interpretação é um evento vivo, já citado aqui.

Dentro dessa perspectiva proposta por Ricoeur, o leitor poderia construir seus próprios "caminhos", influenciados por seus questionamentos e problematizações das questões encontradas no texto. Portanto, formular estratégias para a formação de um leitor crítico que questiona e reconstrua as relações de poder e sentidos dados como universais, verificamos a importância de se considerarem o processo interpretativo e a hermenêutica da suspeita de Ricoeur assim como explicitado pelos citados autores.

Voltando-nos para o ambiente escolar, mais especificamente o Estágio obrigatório em Letras, o ato de suspeitar deve ser visto em via de mão dupla: tanto para o acadêmico estagiário (e futuro professor), quanto para o aluno. A escola, como espaço heterogêneo e dinâmico, abre-se involuntariamente para a circulação de diversas ideologias e discursos,

também a produção de enunciados antagônicos que se chocam e tentam se eliminar e/ou engolir uns aos outros, caminhando, portanto, às situações de exclusão. Servir aos interesses do professor e do aluno, significa que a hermenêutica da suspeita aponta para uma formação que "eduque" ambos os olhares para as diferenças que emergem de ambos os lados. Sendo assim, suspeitar dos sentidos que cada sujeito traz de seus contextos pessoais, familiares, ideológicos por natureza, "abriria espaço para possíveis questionamentos, problematizações, resistência e transformação dos sentidos historicamente consagrados, ou seja, viabilizaria lugar para outros sentidos (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019, p. 28).

4. Letramento crítico

> Muitos advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com os desenvolvimentos de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse pelos estudos sobre letramento crítico, reconhecendo-se que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional. (MONTE MÓR, 2013, p. 31)

A preocupação com a criticidade atualmente perpassa por vários projetos que tratam de diversas questões, desde a globalização até influências das linguagens tecnológicas na sociedade digital. Desse modo o chamado *criticism* precisa ser trabalhado de modo que não seja apenas uma crítica especializada por profissionais, mas que seja, de fato, uma crítica social onde os cidadãos tenham um espaço de desenvolvimento crítico na formação educacional (MONTE MÓR, 2013, p. 34-5).

O letramento crítico (JORDÃO, 2017; MONTE MÓR, 2013, 2014a, 2014b; MONTE MÓR; MORGAN, 2014; SOUZA, 2011) surge como proposta no desenvolvimento de cidadanias que levem os sujeitos a entenderem os processos de produção dos textos, bem como o papel das linguagens e recursos linguísticos usados na produção e circulação de discursos e ideologias. Ao tratarmos do letramento crítico, devemos nos atentar para não enxergá-lo como solução garantida dos problemas encontrados no atual cenário pedagógico do país.

Duboc (2017, p. 219) traz dois questionamentos principais para uma maior elucidação do que é, de fato, letramento crítico: "letramento crítico seria sinônimo de pedagogia crítica? E ainda, o letramento crítico consiste em um método de ensino? Com relação ao primeiro ponto, a autora esclarece que o termo "crítico" aqui, difere da definição de Freire

quando propôs sua então chamada "pedagogia crítica". Para Freire, crítico se referia a uma ideia emancipatória para o indivíduo, uma libertação e empoderamento social, porém hoje o termo crítico é usado no sentido de problematização, ou seja, desenvolver no aluno habilidades que o capacitem a ler criticamente o mundo ao ler um determinado texto, prevendo os contextos de produção e recepção do mesmo.

Com relação a ser o letramento crítico um método de ensino, (COMBER; GREEN; WOOLDRIDGE *apud* DUBOC, 2017), esclarecem que o letramento crítico não é um método, um conjunto de técnicas ou estratégias para o ensino e sim um aspecto que abrange uma postura mais filosófica (DUBOC, 2017, p. 220).

> O letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo porque um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais. (SOUZA *apud* DUBOC, 2017)

De acordo com Jordão (2017), "quando um leitor está nessa perspectiva de letramento crítico, o processo de leitura e construção de sentidos não se restringe ao processo de escritura unicamente, ou seja,75, o leitor atribui sentido ao texto a partir da sua própria bagagem, do seu próprio conhecimento de mundo, de textos que ele já conhece. Ao fazer isso ele constrói sentidos próprios e não simplesmente capta os sentidos que já estão no texto que foi escrito por outra pessoa" (JORDÃO, 2017, p. 200).

Nessa perspectiva os textos vão adquirindo sentidos durante o processo de leitura. Sendo assim, é a leitura que constrói o texto e não o contrário. Porém, os sentidos não podem ser construídos sozinhos, não podemos atribuir ao texto os sentidos que quisermos, pois o processo de leitura é um processo coletivo e social, ou seja cada sujeito faz parte de uma determinada comunidade interpretativa. Comunidade essa que quase sempre compartilha os mesmos procedimentos de construção e atribuição de sentidos assim como determinados elementos discursivos. Desse modo as impressões coletivas serão muito semelhantes, causando a impressão de que estamos interpretando os textos da mesma maneira entre nós (JORDÃO, 2017, p. 200).

Segundo Souza (2011), a leitura crítica do mundo parte da ideia de que as leituras depreendidas pelos sujeitos não são fixas em suas origens, pois a leitura seria um processo ativo (de apreensão e de construção

de significados) desempenhado pelo leitor. Os sentidos que emergem de uma leitura crítica correspondem a um entendimento de pertencimento sócio histórico (SOUZA, 2011), tanto daquele que lê quanto daquele que produziu. Ainda no citado autor, ler criticamente é reconhecer que os sentidos (lidos e produzidos) e os discursos (do texto e do leitor) estão localizados num determinado tempo e espaço, inseparáveis dos sujeitos participantes:

> Ler criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio histórico está *inseparável*de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos. (SOUZA, 2011, p. 132)

A formação do aluno está para além dos muros da escola. Ela implica engajamento social e participação ativa do sujeito em sua comunidade e em contextos globais, ou seja, há a necessidade de pensarmos a respeito de uma noção de cidadania engajada e crítica assim como apontam Monte Mór e Morgan (2014).

Promover uma cidadania crítica, portanto, é um trabalho que pode ser realizado pelo professor em sala de aula ao levar o sujeito a perceber as diferentes leituras e a sua agência como força motriz em questões sociopolíticas (MONTE MÓR; MORGAN, 2014). Também, segundo os autores, é desconstruir noções universais de cultura e valores, permitindo ao sujeito seu engajamento e o uso de sua "voz" nas relações sociais. Nessas situações ocorrem trocas de sentidos, sendo inevitável o conflito de diferenças entre sujeitos e/ou grupos, pois "preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objeto pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico" (SOUZA, 2011, p. 129).

Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira passa a ter um caráter extremamente relevante no que concerne ao desenvolvimento de criticidade no estágio obrigatório de Letras, pois ao aprendermos uma língua, recebemos com ela sua bagagem histórica, cultural, identitária e ideológica, contribuindo para que o aluno tenha essa percepção de contextos mais globais, como citado acima, e possa assimilar melhor essa diversidade em seus mais variados aspectos (DUBOC, 2017, p. 210).

De modo geral, o papel da educação e das políticas pedagógicas é promover novos entendimentos sobre o mundo, não mais fixando o olhar

do sujeito e da sociedade em conceitos dados e pré-construídos que não se encaixam mais nos "novos" contextos (meios digitais, práticas multimodais de linguagem, "novas" plataformas e gêneros textuais), considerando, portanto, que sempre há uma abertura para a (re) interpretação (MONTE MÓR; MORGAN, 2014, p. 25).

5. Os documentos oficiais e o letramento crítico

Voltamos agora a nossa atenção para o documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e "Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental" (BRASIL, 2017, p. 87). Segundo a BNCC, as linguagens devem ser compreendidas como "construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais" (BRASIL, 2015, p. 63). Essa visão corresponde àquela que explicitamos aqui, de uma linguagem heterogênea e dinâmica (BAKHTIN *apud* TAKAKI, 2017), responsável pela (re)produção de discursos e sentidos fundamentados em valores culturais, sociais, políticos, econômicos.

Outro ponto que a BNCC traz é a questão do uso das tecnologias de comunicação digitais presentes em diversas práticas sociais e escolares. Trata-se de sua utilização "crítica, significativa, reflexiva e ética" (BRASIL, 2017, p. 87). O documento também prevê a produção de conhecimentos e a resolução de problemas, apelando para a agência coletiva e/ou individual dos sujeitos (BRASIL, 2017).

O engajamento do sujeito nas práticas sociais (sejam elas globais, comunitárias ou individuais) evidencia sua agência e sua autonomia na produção dos sentidos e na própria realização dessas práticas, além de colocarem o sujeito numa posição de relação com o outro, pois identificam a interdependência entre os homens e destes com o mundo. Revela, portanto, uma condição humana de pluralidade (ARENDT, 2007), na qual nenhum sujeito se iguala a outro, cujas diferenças devem ser olhadas como um fenômeno de identificação do *eu* com o *outro*.

> A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja extremamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir. (ARENDT, 2007, p. 16)

A pluralidade de identidades implica a pluralidade de sentidos. O mundo, portanto, é construído e reconstruído sobre as diferenças e ações

humanas, estas são ligadas a contextos sócio históricos que por sua vez são transformados conforme os sentidos/significados são projetados. Por transformação, entendemos como "mais uma questão de mudança criativa do que se restringir a projetos existentes de significado"[159] (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 203).

A capacidade do sujeito em aplicar suas leituras e refletir sobre elas não é algo que fique somente no "querer fazer", mas aparece como força motriz para sua ação sobre ideologias e discursos. Projetos sociais, como datas comemorativas (Dias das Mães, Natal, Páscoa, Dia da Independência), podem ser repensados a partir de ações que levem a mudanças capazes de (re) criar sentidos. A agência do sujeito, portanto, pode ser ativada a medida que lhe são oferecidos recursos para refletir; e a escola, de modo geral, tem um importante papel em uma formação crítica que leve o aluno a questionar as leituras que surgem tanto em contextos locais, quanto globais.

Nós humanos seríamos "organicamente intelectuais e agentes" (MONTE MÓR, 2013, p. 127), uma vez que nascemos com a capacidade de pensar, refletir e agir no mundo. Entretanto, em muitos casos essa "*agência orgânica"* não é evidente, pois ela se revelaria com maior intensidade no desenvolvimento de nossas habilidades críticas a partir da educação (MONTE MÓR, 2013, p. 127). Vemos, portanto, a importância de se pensar uma educação linguística baseada nas orientações epistemológicos do letramento crítico baseada nos preceitos do letramento crítico.

> Ou seja, humanos têm as habilidades ou capacidades de criticar e fazer uso de suas agências latentes, mas por algum motivo isso nem sempre ocorre, aparece ou ainda não foi ativada ou feita suficientemente social e culturalmente visível.[160] (MONTE MÓR, 2013, p. 127)

Ainda na esteira dos documentos oficiais, podemos analisar as OCEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que destacam a importância do ensino de línguas estrangeiras dentro das perspectivas do LC. Sendo assim, é "de extrema importância entender os

[159] Tradução nossa do original: "[…] transformative in this sense being more a matter of creative change than sticking to existing Designs of meaning." (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 203).

[160] Tradução nossa do original: "That is, humans do have the abilities or capabilities to critique and to make use of their latent agency, but for some reason, this either does not always occur, show, or has not yet been activated or made sufficiently socially and culturally visible.".

pressupostos e as implicações da prática docente, visto que têm impacto sobre as aulas e sobre a vida dos alunos" (JORDÃO, 2015, p. 195).

A citada autora ressalta que a recomendação dos documentos oficiais (OCEM) para se adotar o LC nas escolas brasileiras deve ser visto como meio de valorização dos conhecimentos dos professores e alunos com o objetivo de trazer o máximo de respeito e engajamento às diferenças.

Nas propostas pós-modernas de educação, nas quais se inserem o letramento crítico, a ênfase é justamente nessa diversidade de saberes, ou seja, diversidades linguísticas e culturais, onde o que se aprende na escola pelos alunos passa a ser problematizado. (DUBOC, 2017, p. 218)

Monte Mór (2013, p. 32) nos aponta que Institutos brasileiros, tais como a FGV e o INEP e internacionais como o PISA, relatam que o número de alfabetizados aumentou nas últimas décadas, porém destes, muitos apresentam características de "analfabetos funcionais", ou seja, a pessoa sabe ler e escrever mas não ocorre uma prática social da linguagem.

Pensando nesse formato de ensino, ou seja, onde um posicionamento mais crítico seja instigado por parte dos docentes em relação aos alunos, Monte Mór (2013) entende que há dois tipos de criticidade: um deles seria relacionado aos níveis mais altos de escolarização e o outro estaria relacionado à percepção crítica do próprio cidadão.

Barthes (*Apud* MONTE MÓR, 2013) explica o fato de que: "o objeto da crítica não é o mundo, mas o discurso de um outro". Nesse caso, a crítica é tida como uma profissão, a do crítico literário. Barthes afirma que há dois tipos de crítica: a universitária e a ideológica. A primeira, baseada na objetividade e no rigor no estabelecimento dos fatos e a segunda nos conceitos marxistas, psicanálise, fenomenologia e existencialismo (MONTE MÓR, 2013, p. 35).

Monte Mór (2013) afirma ainda que a questão da crítica, recentemente, está sendo analisada sob a ótica do letramento como prática social, ao contrário da visão convencional que vê a relação língua-linguagem apenas em uma perspectiva de valor linguístico e dessa forma restringe sua atuação. Essa visão vem da ideia de que somente em ambiente escolar é possível uma percepção crítica, porém com estudos feitos em leitura crítica, isso vem mudando com o passar do tempo, pois a questão com a qual nos deparamos é se "quem não ascende a um determinado grau de escolaridade, não se torna crítico?" (MONTE MÓR, 2013, p. 37)

A referida autora considera necessário ser levado em conta que o aluno é um sujeito que tem sua própria bagagem, história de vida e conhecimentos de mundo. Não é possível ignorar esse conhecimento, e sim utilizá-lo juntamente com o conhecimento acadêmico. Ocorrerá então uma junção dos dois mundos no sentido de uma construção conjunta, onde o repertório do indivíduo e criticidade acadêmica irão caminhar em prol de um mesmo ponto de vista.

> Os alunos sabem coisas e essas coisas são importantes, precisam ser valorizadas e valem a pena ser compartilhadas ; ampliar o leque de procedimentos significa entrar em contato com outros conhecimentos não porque sejam considerados melhores do que os que já temos ou sabemos que os alunos já têm [...] mas porque quanto mais variado for nosso leque de procedimentos interpretativos e conhecimentos, melhores condições teremos para estabelecer novas práticas e aumentar a possibilidade de construção de sentidos. (FERRAZ *apud* JORDÃO, 2015, p. 202)

Podemos perceber que certos valores culturais, comportamentais, pensamentos e decisões variam, ou seja, não são homogêneos, os valores ideológicos divergem uns dos outros. Para trabalharmos essa pluralidade/ heterogeneidade da linguagem na educação, precisamos interagir com outras ferramentas para que possamos trabalhar, por exemplo, com as modalidades visuais, os sons, entre outros onde o aluno/sujeito possa caminhar na construção de sentidos, mas esse assunto (multimodalidade) ficaria para um próximo artigo.

6. Considerações finais

De acordo com pesquisas feitas por instituições brasileiras e avaliações institucionais, foi possível perceber o quão distante os alunos estão de uma autonomia para uma criticidade que desenvolva em seu modo de ser um engajamento social e evidencie sua agência dentro e fora do espaço escolar. Diante disso a problemática com a qual nos deparamos é como trabalhar as situações que emergem no ambiente de ensino.

Acreditamos que a mudança deva começar por meio de propostas que aproximem a Escola e a Universidade, por meio de diálogos e estratégias que não mais separem a teoria da prática no desenvolvimento de uma educação que leve o aluno a despertar o pensamento crítico. O letramento crítico, portanto, revela-se como importante caminho para se formar um leitor, mais que mero leitor um agente crítico. Mas devemos ter em mente que o LC não garante resultados, do contrário, eles revelam caminhos que elucidem práticas educativas formadoras de alunos críticos

e atento aos sentidos que surgem em contextos locais e globais. Para tanto, uma base teórica que traga atualização epistemológica crítica poderá ser útil na formação cidadã.

Percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, porém com a leitura e o entendimento das teorias aqui trazidas, poderemos nos aproximar dos caminhos que levem a uma formação crítica do aluno e seu entorno antes mesmo de iniciar o Estágio obrigatório de Letras. Nesse processo a cooperação de alunos, docentes e Universidades, Escola, autoridades, desenhistas de currículos e sociedade é imprescindível, uma vez que a formação do cidadão é constante, complexa e transcende os muros do espaço escolar. A educação, seja ela formal ou informal, participa ativamente da constituição do *eu*, seus valores e entendimentos do *outro* e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, p. 196, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de abr. 2019.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences*: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading *on-line*, V. 4, n. 9, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 218-220.

JORDÃO, C. M.Birdsofdifferentfeathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 3. ed., p. 195-207, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: *TESOL* quarterly, V. *35*, 537-560, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy. Acesso em 23 jun 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramento crítico: Reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Língua Estrangeira e Formação cidadã*: por entre discursos e práticas. V. 33. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada)

MONTE MÓR, W. Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". In: *Polifonia*. Cuiabá, V. 21, n. 29, p. 234-53, 2014.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing 'Activism' and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? Interfaces Brasil/Canadá, V. 14, n. 2, p. 16-35, 2014.

SOUZA, L. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs). Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco, 2011

TAKAKI, N. H. Futebol, Linguagens e Sociedade. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2017. p. 25-42

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. In: *Pensares em Revista*: São Gonçalo, p. 22-45, 2019.

ESTEREÓTIPOS DA IDENTIDADE ACRIANA EM *MEMES* SOBRE O ACRE

Anyelle Samy Costa de Oliveira (UFAC)
anyellesamy@gmail.com
Silvirlene Lopes de Moura (UFAC)
silvirlene@gmail.com
Siméia da Silva Souza (UFAC)
simeiasilva855@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar estereótipos presentes na construção de texto multimodal do gênero meme relacionado às temáticas da identidade acriana, publicados nas redes sociais *Instagram* e *Facebook*, por meio da página "DesACREditados" e "AcreMEMES". Os *memes*, também, são maneiras deanalisarmos a linguagem em uso (ROJO, 2011); de igual modo, percebemos alinguagem verbal correlacionada a imagens como instrumento de propagação dediscursos reprodutores de estereótipos (HALL, 2016) sobre o Acre. A razão pela qual elegemos estes *memes* para analisar se justifica pelo fato de serem um meio de fácilreverberação de ideias estereotipadas (eurocêntricas), contra a origem geográfica e delugar (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017), o clima do local e a exacerbação de suapaisagem tida como exuberante, exótica e selvagem. Levando em consideração anatureza do objeto, nossa abordagem metodológica está pautada numa análise qualitativa interpretativa.

Palavras-chave:
Linguagem. *Meme*. Identidade acriana.

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo investigar los estereotipos marcados en la construcción de texto multimodal de género *meme* relacionado a las temáticas de la identidad acriana, que circulan en las redes sociales Instagram y Facebook, en los perfiles "DesACREditados" y "AcreMEMES". Una vez que podremos analizar el lenguaje en uso (ROJO, 2011) a través de los memes; pues de igual manera, la percepción de lenguaje verbal se presenta correlacionada a imágenes como herramientas de propagación de discursos reproductores de estereotipos (HALL, 2016) sobre el Acre. Se justifica elegir esos *memes* para análisis debido a su característica de fácil repercusión de ideas estereotipadas (eurocéntricas) contra el origen geográfica y de lugar (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017), el clima de la localidad y la exacerbación de su paisaje vista como exuberante, exótica y salvaje. Considerando la naturaleza del objeto, nuestro abordaje metodológico se basa en una investigación cualitativa interpretativa.

Palabras clave:
Lenguaje. Meme. Identidad acriana.

1. As iniciais

Este artigo foi apresentado na I Semana de Estudos Linguísticos e Literários dos Grupos de Pesquisa Descrição das Línguas Faladas na Amazônia e Descrição e Análise da Língua Portuguesa: Fonética, Fonologia, Variação e Ensino, ambos da Universidade Federal do Acre, evento que ocorreu simultaneamente à XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. O trabalho foidesenvolvido a partir da percepção das constantes transformações que modificam a convivência social, acentuadas pela massificação e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

A crescente difusão das mídias digitais em nosso cotidiano e a forma como as relações sociais tem se estabelecido no representativo espaço virtual – redes sociais na internet, destaca o fenômeno da alta popularidade para a disseminação de ideias e discursos, por meio dos *memes.*

Nas redes sociais, os *memes* são uma ferramenta que faz uso de várias modalidades de texto e de linguagem, na maioria das vezes, de forma clara e objetiva, seja com tom humorístico, crítico, social ou reflexivo. São estes meios de fácil propagação e possuem grande alcance, tendem a ampliar e repercutir um discurso, dando características globais e representativas a um tema.

Assim, nos propomos a apresentar uma análise na construção destes textos multimodais, gênero *meme* relacionados às temáticas da identidade acriana, publicados nas redes sociais Instagram e Facebook, por meio das páginas DesACREditados e Acrememes. Considerando dois eixos para análise: a linguagem em uso e a propagação de discursos estereotipados.

Antes de adentrar às especificidades deste estudo contextualizemos o *corpus*.

Figura 1; Perfil: "DesACREditados" no *Instagram*.

Fonte: "DesACREditados" no *Instagram*[161].

A figura 1 faz referência ao Acre e inclui representações do imaginário do que foi construído como identidade social para o Acre, a partir de uma produção de humor. A foto do perfil remete à associação das cores da bandeira Acre e traz o elemento representacional, o dinossauro. E remete ao jogo de ideias da imagem com um lugar inexistente, relacionando com a (in)existência da espécie jurássica e, muito embora, haja evidências dos fósseis, a verdadeira natureza dos dinossauros não foi reconhecida. Ademais, é curioso observar, também, que a representação cultural da palavra "dinossauro" é comumente usada para descrever algo obsoleto ou fadado à extinção.

Ao reproduzir as representações de imaginários contidas nas ideias de que o Acre não existe validamos e propagamos, este discurso. Quando produzimos, reproduzimos, compartilhamos, republicamos mídias, nos apropriamos e reforçamos narrativas de uma identidade herdada culturalmente. Queirós e Mendes tratam desta questão de forma pontual evidenciando como ocorre a manutenção desta imagem e das representações, dos imaginários e de estereótipos sobre o local:

> No caso do Acre, a sua "não existência" revela essa necessidade de atribuição de significado para que o estado, então, passe a existir. Porém, o processo de significação o mantém no patamar dos lugares "não exis-

[161] Disponível em: <https://www.instagram.com/desacreditadosoficial/?hl=pt-br>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

> tentes". É um ciclo. Todas as vezes que se tenta atribuir sentido ao local, ele ganha sentido que o inferioriza, mantém a ideia de exotização e o conserva a margem da história. Isso acontece ora porque o processo de conceituação é feito pelo 'outro', o 'estrangeiro', aquele que não conhece muito bem a localidade a ser definida e a quem não interessa esclarecer certos aspectos, ora porque a conceituação é feita pelo autóctone, que já tem internalizado alguns conceitos atribuídos pelos "outros" como sendo verdades contundentes. (QUEIRÓS; MENDES, 2018, p. 29)

Figura 2: Perfil: "DesACREditados" no *Facebook*.

Fonte: "Desacreditados" oficial no *Facebook*.[162]

O perfil do "DesACREditados" no *Facebook* (figura 2) tem a mesma construção do perfil no Instagram, no que se refere às representações e identidade social. Destaca-se a autodescrição e alerta para o conteúdo de cunho humorístico: "Zoeiras com o Acre, as melhores. ESTA PÁGINA É CONTRAINDICADA EM CASO DE MIMIMI". A página continua ativa, porém as atualizações mais recentes são republicações compartilhadas do Instagram. Em outubro de 2019, o perfil possuía 105 mil seguidores.

[162] Disponível em: <www.facebook.com/desacreditadosoficial>. Acesso: 05 de set. 2019.

Figura 3: Perfil: "Acre MEMES" no *Facebook*.

Fonte: Acre MEMES no Facebook.[163]

Na figura 3, observamos que o perfil da página "Acre MEMES" representa o Estado do Acre pelas cores verde e amarelo e o símbolo estrela (na cor vermelha) que compõem sua bandeira. Observamos, ainda, que essa bandeira se apresenta na forma de pintura num rosto masculino com uma expressão facial de desespero ou medo. As postagens são sempre feitas pela rede social *Facebook*, pois o "Acre MEMES" não possui perfil no *Instagram*. O perfil se auto descreve como um Blog pessoal e geralmente, aborda conteúdos de humor sobre figuras políticas e cotidiano do Acre. Em outubro deste ano registrava um número de 7.158 adeptos.

É neste contexto que trataremos as questões levantadas inicialmente para desvelar o que a linguagem em uso, nos memes, traz de sentido para a nossa realidade na seção a seguir.

[163] Disponível em: <www.facebook.com/acrememes>. Acesso: 05 de set. 2019.

2. Memes linguagem em uso

O contexto de globalização e de pós modernidade, associado ao surgimento e ampliação contínua da tecnologia, são um dos principais agentes responsáveis pelas mudanças sociais, culturais, políticas e ideológicas da sociedade contemporânea, estimulando, portanto, a necessidade e a aparição de novas formas de comunicação. Nesse sentido, as intensas transformações nas mais diversas esferas da atividade humana têm propiciado o aparecimento de uma linguagem multimodal.

Dessa forma, os conceitos básicos sobre a linguagem, vistos por Saussure e por outros teóricos do século passado, apesar da grande contribuição, estão ultrapassados e cada vez mais ineficientes, justificado pelo fato de não serem mais capazes de corresponder as necessidades atuais. (RAJAGAPOLAN, 2003). Isso porque, estamos inseridos em uma sociedade cuja a linguagem tem sido cada vez mais permeada pelo hibridismo, favorecendo assim, a aparição de múltiplas formas na qual ela se apresenta, seja ela falada, escrita ou visual.

Seguindo essa perspectiva de que a linguagem tem sofrido forte influência do cenário globalizado e tecnológico, devemos considerar que tais modificações favoreceram o surgimento e a expansão de novas composições textuais, identificados principalmente pelos textos multimodais. Rojo (2011), define a multimodalidade como a forma em que as diferentes linguagens presentes dentro de um mesmo texto podem interagir. Desse modo, para Ferraz (2008) a multimodalidade pode ser caracterizada como aquela na qual o significado acontece por mais de um código semiótico, ou seja, por meio da utilização de diferentes recursos para produzir sentidos, sejam sonoros, visuais, de animações e entre outros.

Nesta perspectiva, os memes como um exemplo de gênero da multimodalidade, nitidamente presente nas práticas comunicativas das pessoas, possuem uma livre difusão e circulação nas redes sociais. Assim, as ilustrações de teor humorística consistem em um suporte lúdico e popular, capaz de propiciar facilmente a produção e a reprodução de algumas ideologias estereotipadas com alcance imediato de um grande número de pessoas.

Calixto (2017), em sua dissertação intitulada *Memes* na *internet*: Entrelaçamento entre Educomunicação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais, conceitua a expressão "meme", a partir da definição dada por Richard Dawkins, autor do livro O Gene Egoísta (1976). Etimologicamente, a palavra meme tem origem no grego da palavra *mi-*

mene e significa imitação. A palavra original grega *mimene*, foi propositalmente reduzida por Dawkins para que houvesse uma semelhança maior entre as duas palavras *meme* e *gene*. Para o referido autor, se os genes são os responsáveis nesse processo de formação das nossas características físicas, os memes são então, os encarregados de exercerem a função de transmissores culturais.

Conforme Araújo (2012), um meme pode ser uma foto, um vídeo ou uma frase que possua bastante circulação na internet, principalmente nas redes sociais aqui analisadas, *Facebook* e *Instagram*, com o principal objetivo de divertir os internautas. No entanto, apesar dessa essência humorística atribuída aos memes, sabemos que eles são imbuídos de significados e de representações, podendo ser utilizados como recursos discursivos e ideológicos para propiciar uma reprodução de ideias estereotipadas.

3. Identidade acriana: discursos estereotipados

Primeiramentetrataremos aqui de apreciar alguns conceitos incutidos em nosso imaginário.

Para a construção do sentido de identidade, como aquele que se diz ser ou aquele que outrem presume que seja, propomos um contraste com o par oposto alteridade, sob a perspectiva sociológica.

Destarte, enquanto a noção de identidade parte do entendimento de mesmo grupo, o termo alteridade refere-se ao grupo do outro. Na psicologia a expressão *alter ego* que tem origem no Latim, pode ser traduzida como o outro eu. Essas visões de mundo opostas, quando ocasionam choque cultural permitem uma via de mão dupla, uma vez que todo grupo social que tenha uma identidade, também, estranha a identidade do outro, e se permite ser estranhado.

Fechar os olhos e estranhar as diferenças é garantir o equilíbrio e organização da razão, de certo modo, é manter a previsibilidade de tudo que pode acontecer.

A organização de vínculos que reúnem indivíduos ou traços em comum constituem a identidade individual ou social. Como já dito, outra forma de organizar essa constituição é estabelecer a diferença e os limites da identidade. E, esses limites tendem a se transformar de acordo com as experiências, reflexões e trajetórias individuais de vida.

Para uma sociedade globalizada, validar a afirmação de sua identidade e de elementos que a reforçam, expressa com grande importância a fundamentação de demarcação de cultura, arte, prática social de forma conectada com a perspectiva global.

Quanto à identidade específica atribuída a uma determinada nação (seja um povo, uma região, certo estado e até um país), cabe dizer, a partir das contribuições de Hall (2006, p. 52), que ela resulta das histórias que são contadas sobre a nação, das memórias que conectam presente e passado. Assim, como também, remontam a panoramas, símbolos, rituais, eventos históricos e imaginário identitário, sob a perspectiva de um conjunto de práticas que buscam articular certos valores e normas de comportamento, por meio da repetição. E, não menos por acaso, o corpus deste artigo tende a reforçar, de forma bem-humorada, os estereótipos acerca do Acre.

Enfatizar a percepção de identidade nas origens, na tradição herdada e nos aspectos que perpassam a longo de todo o tempo, é assumir que permanecemos imutáveis suscetíveis a qualquer intempérie da natureza, como a onda de calor ou a alta pluviosidade característica da região em que vivemos. De maneira que na constituição do discurso, a construção de uma identidade social, deve ser compreendida como representação imaginária, que ora pode ter explicação histórica ou não. E por mais que essas representações se vinculem às tradições ou à história, podem ser facilmente desconstruídas, uma vez que há no Brasil lugares que registraram temperatura muito mais alta do que comumente é a medida no Acre, a saber por exemplo, a cidade de Sobral no Ceará que já registrou temperatura de até 43,9º em janeiro de 2015.[164]

Além disso merece destaque a nova abordagem dos estudos culturais que nos permitem contestar as referências:

> [...] posto que sempre devemos interrogar nossas fontes e colocá-las sob o crivo de constante problematização, podemos imaginar o quanto nossas narrativas de pertencimento a identidades nacionais, regionais, locais estão impregnadas dessas fantasias criadas por sujeitos de diferentes espaços/ tempos, impondo suas invenções como nossos referenciais de marcos fundadores, tecendo nossas noções acerca de uma palavra (Amazônia), que não encontra referente no "mundo real" de nossas existências. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 77)

[164] Revista EXAME (versão digital). Editora ABRIL. Publicada em 21 jan 2015.

Dessa forma, os discursos de representação do Acre estão em grande parte atrelados à ideia de um discurso repetitivo e caricatural, carregado de uma carga negativa reducionista que deprecia na maioria das vezes o local.

Outro aspecto bem interessante trabalhado por Glissant (2005, p. 27) é uma perspectiva ampliada sobre o conceito de identidade, quando evidencia que a identidade de raiz única, exclui o outro; e propõe, ainda, a noção de contemporaneidade à concepção de identidade como rizoma, assim, deixando de ser uma raiz única para ser uma raiz que busca encontrar outras raízes para uma compreensão plural.

Nenevé e Sampaio (2015, p. 29) apontam, também, a conveniência que devemos ter com a visão do colonizador, despertando nossos sentidos quanto a produção e reprodução de ideias que corroboram com o preconceito. Assim, abandonemos as raízes do preconceito e conheçamos as diferentes realidades, para perceber que as questões de identidade nos distanciam e nos limitam, enquanto indivíduo e sociedade.

As marcas que fortalecem a representação de um imaginário de identidade para um povo são puramente construções simbólicas, artefatos que sedimentam a delimitação do sujeito ou de um grupo, mas não dizem da pluralidade de ideias de uma cultura. O sotaque, os costumes, as questões culturais do acriano ou de qualquer outra nação encaixadas pelo encurtamento e isolamento da identidade cultural, são questões que podem ser absorvidas muito rapidamente por qualquer pessoa ou em qualquer parte do mundo. Brequemos as atitudes reducionistas de um povo a um estereótipo de identidade, enfrenta diretamente a convicção de intolerância e superioridade de alguns indivíduos ou povos, quanto aos traços: de caráter, físicos, de manifestações culturais ou religiosas, dentre outras características.

Considerar os textos humorísticos como um material rico para analisar e refletir a construção de identidade social, verificamos que comumente temos uma imagem sedimentada com alguns aspectos negativos para as pessoas de origem do Estado do Acre.

Vale ressalvar sobre a seleção das postagens usadas neste artigo, que estas somente servem para ilustrar a análise, a partir da atribuição de duas ideias: a) a linguagem em uso; e b) propagação de discursos estereotipados (eurocêntricos).

Da construção da identidade social de estado inexistente, enten-

damos alguns dos motivos que figuram essa questão como objeto de piada, de igual maneira, também, tentemos encontrar ou não respaldo histórico que explique essa construção identitária. A concepção histórica para a inexistência deste rincão, reside no entendimento de que o estado está situado muito distante dos grandes centros mais conhecidos no Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Distrito Federal. E da literatura de viagem do século XVII com a constituição de um imaginário – por meio de uma narrativa lenta e densa, que tomamos compreensão de uma representação, exclusiva, como justificativa para a relação de inexistência da região amazônica, a Terra sem história por Euclides:

> Naqueles lugares, o brasileiro salta: é estrangeiro, e está pisando em terras brasileiras. Antolha-se-lhe um contra-senso pasmoso: à ficção de direito estabelecendo por vezes a extraterritorialidade, que é a pátria sem a terra, contrapõe-se uma outra, rudemente física: a terra sem a pátria. É o efeito maravilhoso de uma espécie de imigração telúrica. A terra abandona o homem. Vai em busca de outras latitudes. E o Amazonas, nesse construir o seu verdadeiro delta em zonas tão remotas do outro hemisfério, traduz, de fato, a viagem incógnita de um território em marcha, mudando-se pelos tempos adiante, sem parar um segundo, e tornando cada vez menores, num desgastamento ininterrupto, as largas superfícies que atravessa. (CUNHA, 1999, p. 5)

Por outro lado, lembremos que o discurso por si só infere um efeito constitutivo; através da repetição naturalizamos uma afirmação à nossa existência, o que se observa em: o Acre é muito quente, logo todos os acrianos sofrem com o calor; o dado de condições climáticas – temperaturas altas, é um fenômeno naturalizado a todos os que são acrianos, muito embora essa afirmação não signifique, de fato, a verdade.

Assim, como forma de resistência a naturalizar os discursos dados, tomemos como elemento norteador transformando o nosso discurso:

> Precisamos produzir essas outras escritas, social e eticamente comprometidas com as lutas para mudar a aparente "ordem natural" da história de violências e injustiças contra as humanidades e naturezas dos espaços/ tempos que habitamos. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 28)

No que se refere à imagem de identidade do homem em detrimento do clima, fator atribuído na Imagem (4) ao trocadilho "Calordapeste" característico do Acre, com o nome da cidade húngara Budapeste, revisitando a narrativa dos escritos literários de Mário de Andrade encontramos:

> Aliás, essa história de calor, a gente mais ou menos se acostuma. Não se acostuma por causa dos naturais desta terra, que não se esquecem de nos dizer todo dia e todo o dia, que "no dia de hoje está fazendo um calor

excepcional". (ANDRADE, 2015, p. 137)

Ocorre que as condições climáticas e atmosféricas de uma região ou local estão relacionadas às condições meteorológicas ao longo dos anos. E, não é condição exclusiva de vivência para o povo que habita a região do Acre. Sendo assim, conhecer a dinâmica climática das diferentes partes do mundo é muito importante para contrapor ideias de que o calor não está relacionado à identidade.

A noção de nossa própria identidade é permitida pelo sentido da consciência de saber quem somos e da sensação de pertencimento, relacionado com as questões sobre a forma que a cultura nos restringe ou nos mantem em caixas – grupos, com todo o sentido da palavra: delimitados, restritos.

4. Análise dos memes

Figura 4: Publicação "DesACREditados": *Meme* estereótipo de clima quente.

Fonte: "DesACREditados" no Instagram.

Na representação visual (figura 4) o tema tratado associa realidades geográficas extremamente distintas, através da comparação de paisagens similares para rirmos de nossa condição climática "muito quente". O emissor trabalha o campo imaginativo e detém-se na exploração de possibilidades, de situações improváveis e de combinações de ideias, embora, saiba de outras realidades para este contexto, desperta o aspecto cômico das situações imaginárias – que o Acre é o único lugar do mundo a passar por fortes ondas de calor.

Figura 5: Publicação “Acre MEMES”: estereótipo quanto à origem geográfica.

Fonte: Acre MEMES no *Facebook*

Na figura 5, há duas imagens em que a primeira, introduzida pela legenda “Como vc pensa que o Acre é:”, aparece a figura de um dinossauro, remetendo, assim, ao estereótipo de um lugar remoto, não “evoluído”. Na segunda, legendada por “Como realmente ele é:”, são adicionadas as imagens de um ser humano pré-histórico, uma nota de três reais e uma espaçonave. O homem pré-histórico reforça o estigma de que no Acre as pessoas não são “evoluídas”, ou seja, são atrasadas. No tocante as figuras da nota de três reais e da espaçonave, estas fazem alusão ao discurso de que o Acre é um lugar não existente, ou que é “coisa de outro mundo”.

Figura 6: Publicação "DesACREditados": estigma do Acre enquanto lugar distante.

Fonte: "DesACREditados" no *Facebook*

No tocante ao meme da figura 6, identificamos a reprodução de um discurso que o Acre é um lugar distante, isolado, de difícil acesso, a ponto de ser excluído de promoções em que não é cobrada tarifa de frete para entrega de produtos comercializados via internet.

Os memes em questão, trazem a unidade identitária tida como regionalizada constituída, ainda, a partir da percepção do olhar eurocêntrico, que defende definições e descrições do que é a "realidade" regional e sua população. A intenção é dialogar no sentido de alertar quanto ao discurso da criação e sedimentação de uma visão depreciativa e preconceituosa.

5. Considerações finais

A proposta de analisar a representação de uma identidade social para o Acre, a partir da construção presente nas mídias digitais (redes sociais), refletiu conceitos identitários como um processo cultural fundado na representação do imaginário, a respeito do local. Para compreender o contexto de formação das interações sociais foi necessário compreender que este processo se dá através da transmissão cultural e da difusão da informação, fundamentado na imitação, cuja replicação é massificada no universo virtual.

Neste sentido, notemos que, enquanto sociedade, criamos e cristalizamos ideias como se fossem artefatos para produzir sentido aos nossos pensamentos. Construímos/reconstruímos sentidos quando nos expressamos como objetos estereotipados, estigmatizados, quando produzimos e reproduzimos mídias, quando nos comunicamos através da mídia,

quando consumimos objetos culturais, quando nos apropriamos e reproduzimos narrativas de uma cultura herdada e não contestada. Os *memes* em questão, trazem a unidade identitária tida como regionalizada constituída, ainda, a partir da percepção do olhar eurocêntrico, que defende definições e descrições do que é a realidade regional e sua população. Embora, sutilmente diluída em doses de humor ou piada, a ideia de Acre/acriano relacionado a atraso, inexistência se difundem e são reforçadas. Mas para desatar amarras e reconstruir a representação de uma auto identidade, se faz necessário dialogar no sentido de alertar quanto ao discurso da criação e sedimentação de uma visão depreciativa e preconceituosa que trazemos até nossos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar*: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2017.

ALBUQUERQUE, Gerson. Amazonialismo. In: ALBUQUERQUE, Gerson; PACHECO, Agenor Sarraf. *Uwa'kürü Dicionário Analítico*. Rio Branco-AC: Nepan, 2016.

ANDRADE, Mário. *O Turista Aprendiz*. Brasília-DF: Iphan, 2015.

ARAÚJO, Juliana Xavier. *MEMES*: a linguagem da diversão na internet análise dos aspectos simbólicos e sociais dos ragecomics. Publicado em 2012.Disponível em <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/428/5/JXAraujo.pdf> Acesso em 30 de nov. 2019.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. *Memes na internet*: entrelaçamentos entre educomunicação, cibercultura e a 'zoeira' de estudantes nas redes sociais. Publicado em 2017. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01112017-102256/publico/DOUGLASDEOLIVEIRACALIXTO.pdf> Acesso em 30 de nov. 2019.

CUNHA, Euclides. *À Margem da História*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia. Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região. In: ALBUQUERQUE, Gerson; NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia. *Literaturas e Amazônias*: colonização e descolonização. Rio Branco: Nepan, 2015.

QUEIRÓS, Francisco Aquinei Timóteo; MENDES, Francielle Maria Modesto. *Caudal identitário*: representação, imaginário e estereótipo no documentário O Acre Existe. Verso e Reverso, 32(79):25-33, janeiro-abril 2018. Unisinos – doi: 10.4013/ver.2018.32.79.03

RAJAGAPOLAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem e identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. Moura. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2011.

SANTOS, Valmaria Lemos da Costa; SANTOS, José Erimar dos. *As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas*. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1936>. Acesso em: 02 set. 2019.

ESTRATÉGIAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Carmem Cesarina Braga de Oliveira (UFAC)
carmembraga12@hotmail.com
Antônia Mikelce Souza da Silva (UFAC)
mikelce@gmail.com
Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)
gidilima7@gmail.com

RESUMO

O trabalho com a leitura do texto literário constitui um desafio que precisa ser (re)visitado como procedimento metodológico, visto que promove a construção dos sentidos, expressos nessa atividade regular de sala de aula. Além disso, é um movimento que articula diferentes estratégias para despertar no leitor o prazer e o envolvimento com o texto. Nesta abordagem, procedemos o relato de uma aula ministrada para uma turma de 9° ano, na qual executamos uma sequência de atividades com o conto "A coroa de orquídeas", de Nelson Rodrigues. As experiências desenvolvidas nesta produção pretendem demonstrar possibilidades que combinam leveza e operacionalização, a fim de tornar a leitura uma prática motivadora, que referencie e aprimore os processos de ensinar e aprender. O aspecto central do planejamento foi a aproximação texto-leitor, compreendendo a literatura como aporte para diversas nuances do ser: ética, histórica, ideológica, social, estética, existencial, entre outras, bem como possibilitar a ressignificação e ampliação de saberes e experiências. O suporte teórico adotado foi Cosson (2006), com a sequência básica do letramento literário e Barthes (2007), com as três forças da literatura: Mathesis, Mimesis e Semiosis, na análise do conto utilizado. Aplicamos ainda considerações de Candido (2011), que enfatizou a literatura na sua tarefa de humanização, atribuindo ao indivíduo a condição de agente fundamental para a efetivação do princípio de humanidade. De outra parte, atua como legitimadora ou oposição, em suas diversas configurações, haja vista suas potencialidades em apoiar, denunciar, combater, incutir valores estético e ideológico, dentre outras possíveis representações e concepções.

Palavras-chave:
Estratégias. Literatura. Texto literário.

ABSTRACT

Working with reading the literary text is a challenge that needs to be (re)visited as a methodological procedure, since it promotes the construction of the senses expressed in this regular classroom activity. In addition, it is a movement that articulates different strategies to arouse in the reader the pleasure and involvement with the text. In this approach, we report on a class given to a 9th grade class, in which we performed a sequence of activities with the tale "A crown of orchids", by Nelson Rodrigues. The experiences developed in this production aim to demonstrate possibilities that combine lightness and operationalization, in order to make reading a motivating practice

that references and refines the teaching and learning processes. The central aspect of the planning was the text-reader approach, understanding literature as a contribution to various nuances of human being: ethical, historical, ideological, social, aesthetic, existential, among others, as well as enabling the resignification and expansion of knowledge and experiences. The theoretical support adopted was from Cosson (2006), with the basic sequence of literary literacy and Barthes (2007), with the three forces of literature: Mathesis, Mimesis and Semiosis, in the analysis of the tale used. We also applied some considerations from Candido (2011), who emphasized the literature in its humanization task, attributing to the individual the condition of fundamental agent for the implementation of the humanity principle. On the other hand, it acts as legitimizing or opposing, in its various configurations, considering its potentialities to support, denounce, combat, instill aesthetic and ideological values, among other possible representations and conceptions.

Keywords:
Strategies. Literature. Literary text.

1. Introdução

Ler é uma atividade essencial para o ser humano, pois o introduz numa esfera privilegiada: a cultura letrada, a qual lhe possibilita o acesso a um vasto universo de conhecimentos e informações, que viabilizam envolvimento com as diferentes práticas de letramento, ultrapassando as que são caracteristicamente do âmbito escolar, ao mesmo tempo em que ampliam o seu universo cultural e suas interações.

Neste sentido, Magda Soares (2010, p. 21) enuncia uma fala bastante pertinente, quando enfatiza que "letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida [...]".

Considerando esses pressupostos, podemos atestar que a leitura em sala de aula constitui um mecanismo importante para a aprendizagem e progressão do processo de letramento, iniciado desde a infância, e entendido como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos", conforme salienta Kleiman (2004, p. 19). Outrossim, ler compreende a construção de sentidos e o compartilhar das experiências e perspectivas de mundo, produzidas ao longo do tempo, em múltiplos espaços de convívio (COSSON, 2006). O conjunto desses elementos perfaz um repertório e resulta no estabelecimento de um acervo próprio de cada indivíduo, no qual estão implícitas suas referências e interpretações, decorrentes das interações vivenciadas e leituras efetuadas. Esses variados movimentos irão estruturar no sujeito a condição de leitor proficiente, capaz de enten-

der o que lê, posicionar-se sobre e ainda assumir uma atitude crítica quanto ao que lhe for inquirido.

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] de tudo o que sabe sobre a língua [...] Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. [...] a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar- se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69)

A escola é o espaço da leitura por excelência, haja vista o seu papel como agência de letramento, colaborativamente ao acesso e contínua atividade que promove relativo a essa prática. Ademais, ler é uma ação que integra a realidade de todos repetidamente, nas diversas situações do cotidiano. Aliando esse elenco de aspectos, dentre outros, Neves (2011) destaca que é necessário "formar leitores [...] e o ato de ler precisa ser ensinado".

Diante disso, emerge ainda o trabalho com o texto literário, que constitui objeto de ensino, abordado no eixo da leitura, segundo consta no Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). No referido documento é orientado procedimento de execução do ensino a partir de gêneros, situados nesta dimensão e explicitados mediante um quadro sugerido, considerando o ano de escolarização.

Com base nestas conduções, empreendemos algumas discussões em torno de conceitos e concepções envoltos no âmbito das práticas que permeiam a formação e consolidação das habilidades de leitura, necessárias à construção do sentido do texto e sua aprendizagem, bem como apresentaremos uma aula vivenciada, na qual estão propostas diversas estratégias visando despertar o prazer da leitura, aproximando o texto de seu leitor, como enfatiza Barthes (1987, p. 23), enquanto denomina "Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.".

Utilizamos ainda para fundamentar a análise efetuada na obra es-

pecificamente selecionada para uma vivência com os alunos, a concepção barthesiana das três forças da literatura, a saber: *mathesis* – que acolhe os diferentes saberes presentes no texto literário; *mimesis* – a recriação da realidade, no contexto da literatura; e *semiosis* – o jogo dos signos, a plurissignificação presente no universo do texto literário.

No que concerne às atividades dispostas no momento da prática realizada, objetivamos suscitar algumas alternativas de atuação com o texto literário para empreender com o aluno em sala de aula, buscando arrebatar o leitor para um envolvimento entusiástico diante da leitura, utilizando como suporte os estudos de Cosson (2006) e a sua sequência básica para o letramento literário. O anseio final é colaborar para dispor ao professor um catálogo de recursos e propostas metodológicas para sua prática docente, na ação que desenvolve com os seus alunos/leitores.

2. Literatura e leitura literária no contexto escolar

Em primeiro lugar, antes da abordagem que tematiza o tópico, evocamos o conceito de literatura, destacado por Candido (2011, p. 176) em *O Direito à Literatura*, que insere nesta esfera:

> [...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 176)

Por este ângulo, explicita-se a concepção de que "a literatura é uma arte que utiliza, como modalidade de expressão, a língua – prática social que subjaz às interações humanas". (ZINANI, 2012, p. 111). O referido pensamento é fortalecido por Todorov (2009, p. 76), quando se manifesta em resposta à indagação sobre a capacidade que envolve a literatura:

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão, quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76 ()

Maia (1996, p. 46) assinala que o ensino de literatura precisa ter como substância central o texto, possibilitando ao seu leitor o desenvolvimento da criticidade através do conhecimento que terá acesso pelo ci-

tado instrumento, o qual manifesta-se para que o homem (re)conheça a si mesmo e ao mundo que o circunda.

Em se tratando da reflexão gerada pela literatura, desvela-se o autoconhecimento que o leitor experimenta, mergulhando em si e no seu universo intrínseco. De outra parte, o movimento inverso também é ativado, haja vista que "o sujeito experiencia a realidade de maneira direta e incorpora os dados obtidos a seu repertório, para utilizá-los posteriormente" (ZINANI, 2012, p. 111).

Na escola, a leitura dos textos literários, via de regra, acontece em atendimento a uma exigência do currículo, dentro dos estudos dos gêneros textuais, de modo que a atividade frequentemente realizada se concentra na perspectiva da interpretação e reconhecimento dos aspectos estruturais e linguísticos, que envolvem a produção lida.

Outro fator importante que permeia este âmbito é a própria escolha do texto/obra que, quase sempre, segue exclusivamente a preferência do professor, alicerçada no que estabelecem os documentos oficiais do sistema adotado, bem como o livro didático, que norteia as práticas docentes, conjuntamente. A associação desses dispositivos remete-nos à reflexão do que declarou Todorov (2009), ao enfatizar a antipatia ou mesmo rejeição dos jovens pela atividade da leitura, o que tem desencadeado, há algum tempo, o baixo desempenho na proficiência leitora dos estudantes.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação – MEC, em seu site, na página do INEP, os resultados da avaliação do SAEB 2017, demonstraram que o Brasil apresentou um total de 60,51% dos alunos de 9º ano com nível insuficiente de proficiência em Língua Portuguesa, enquanto 36,62% ficaram no nível básico e somente 2,87% atingiram o nível adequado. (BRASIL, 2019

Com base nos dados mencionados, observa-se que é preciso centrar-se em elementos mais potentes, que possam contribuir para agregar a identificação do leitor com aquilo que se pretende propor que execute neste campo para, assim, potencializar sua competência leitora e envolvimento com o texto. Nesse sentido, Dalvi *et al.* (2013, p. 23) evidenciam que:

> É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histori-

> ca: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização. (DALVI *et al.*, 2013, p. 23)

O ensino nas escolas precisa ser canalizado para um veio que impulsione essa dimensão da literatura como processo de comunicação, estimulando um contingente de leituras que desvelem e sensibilizem para o estudo do texto literário, com vistas a deflagrar os múltiplos sentidos que o mesmo absorve, ao mesmo tempo em que considere as estruturas conceituais existentes, a observação da narrativa, apreciação poética, a síntese presente e, por fim, sua articulação com o contexto. (ZINANI, 2002, p. 113).

É imprescindível conduzir o estudo da literatura pela leitura do texto literário e não através da história da literatura, como em geral se procedeu. Somente com uma mudança nessa tendência poderemos provocar a curiosidade dos leitores e envolvê-los na leitura, de modo que o texto possa tornar-se um dispositivo de contato, prazer, entretenimento, erudição, interesse, fruição, entre outros. Rangel (2009) enfatiza um pouco como se efetiva esse processo:

> [...] o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acaba, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo. (RANGEL, 2009, p. 27)

Dessa forma, urge a mudança nos paradigmas do ensino da literatura em sala de aula, adotando o texto literário como fundamento central nos procedimentos de leitura e construção de sentidos.

3. O lúdico no texto literário

A despeito da abrangência da literatura e do que o texto literário pode ser/representar no que concerne à expressão do pensamento e construção de sentidos, deparamo-nos com o desafio de torná-lo agradável, envolvente e essencial no desenvolvimento da sociedade e das relações humanas. Neste sentido, um mecanismo que pode ser adotado para al-

cançar este propósito é utilizar a ludicidade como um dos componentes da leitura em sala de aula, considerando que através desse tipo de atividade "o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino–aprendizagem e sua autoestima" (Neves, 2007, p. 3).

O termo "lúdico", de acordo com o que expressa o dicionário, provém do latim *ludus*, que significa jogo, divertimento, distração. Huizinga (2007, p. 24) retrata uma definição para jogo, em que o explicita como:

> uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2007, p. 24)

No ensino, de modo mais frequente, associamos esta terminologia ao trabalho desenvolvido com crianças em fase inicial de escolarização, todavia, é viável o emprego de atividades nesse formato lúdico para todas as faixas etárias, sempre observando a sua adequação ao nível dos alunos com os quais se atua. Por proporcionar leveza e criatividade, a ludicidade como procedimento metodológico aplicado ao texto literário se configura em um suporte útil para a aprendizagem dos conceitos e conhecimentos nele envolvidos. De outra parte, a plurissignificação do texto literário favorece a inserção de estratégias dessa natureza, considerando que contribuem para uma maior motivação e interação do aluno quanto à leitura que se propõe.

Friedmann (1996, p. 41) evidencia a repercussão de uma prática conduzida por esse movimento:

> Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMANN, 1996, p. 41)

D'Onofrio (2005, p. 23) salienta, entre as funções da literatura, a estética e a lúdica, ambas preponderantes na constituição do sentido do texto literário, haja vista que cooperam para suscitar no aluno o prazer pela leitura, enquanto exploram diferentes formas literárias e jogos lúdicos por meio de efeitos estéticos e jogos de palavras (sonoridade), entre outros.

Evocamos Cândido (2004, p. 172), em uma reflexão pertinente, na qual destaca que as produções literárias, nas suas diferentes configura-

ções, atendem os quesitos essenciais do indivíduo, em todas as suas dimensões e contornos, especialmente no que tange às suas representações que, de modo geral, ampliam nossos conhecimentos e construtos.

4. Uma proposta didática (e lúdica) de leitura literária na escola

A orientação didática da leitura literária na sala de aula sempre constitui um desafio para o professor do ensino fundamental. De fato, o trabalho de ensino de leitura já é, em si, desafiador, mas devemos reconhecer que, ao se tratar do texto literário, as dificuldades podem tornar-se ainda maiores. Seja porque na literatura, como indica Cosson (2017, p. 52), os meios e as formas assumidas pelo discurso literário [...] tornam o texto literário um espaço complexo e multifacetado"; seja pela própria tradição do ensino da literatura na escola, que reduz a riqueza de sentidos, formas e funções do texto literário exclusivamente ao contexto de estudo de leitura e escrita ou da historiografia dos períodos literários.

Não é raro o desinteresse de alunos pelas aulas de literatura. Em geral, essas aulas são consideradas enfadonhas, monótonas e com pouco ou nenhum significado para a vida do estudante-leitor. Na contramão dessa tradição didática e com vista à superação do desafio já explicitado, sugerimos aqui uma sequência de atividades de leitura do conto "A coroa de orquídeas" de Nelson Rodrigues, para ser desenvolvida no 9° (nono) ano do ensino fundamental. Nesta proposta, procuramos aliar conhecimentos e metodologias que considerem, basicamente:

a) a interação do leitor com o texto, priorizando como forma de estimular a participação da turma a utilização da leitura protocolada – um método estruturado de aula apontado por Cosson (2017), para estabelecer um maior diálogo entre os envolvidos no processo de leitura, tendo o professor como mediador entre o leitor e o texto para facilitação do entendimento ali manifesto, que se realiza por meio de inferências e explícitos. Nesse método, planejam-se pausas durante a leitura do texto, para a realização de predições, de discussões, de inferências e de verificações acerca do que se deduziu;

b) a aplicação de estratégias didáticas de leitura que colaborem para a compreensão do texto, como as propostas por Solé (1998): a ativação de conhecimentos prévios, a definição de objetivos da leitura, o estabelecimento de previsões sobre o texto ou partes dele, a mobilização de compreensão por meio de inferências locais e/ou globais, bem como o

reconhecimento da ideia global do texto;

c) a proposição da sequência básica do letramento literário, sugerida por Cosson (2016), a qual se constitui em quatro passos: a *motivação*, que visa estimular o aluno para iniciar a leitura do texto; a *introdução*, cujo objetivo é apresentar o autor e a obra, a *leitura*, que prevê mediação e intervenção pedagógica do professor e a *interpretação*, que parte do entrelaçamento dos enunciados para a construção de sentidos em um diálogo estabelecido entre os participantes no processo de leitura: autor e leitor/ turma/comunidade;

d) a literatura representada pela visão de Barthes (2012), a qual se constitui em três forças libertárias: a *Mathesis*, que se refere à presença de múltiplos saberes no texto literário; a *Mimesis*, que remete à tentativa de representação da realidade; e a *Semiosis*, que alude à arte do dizer, ao jogo de entretecimento das palavras, típico da literatura.

Em tal perspectiva, faz-se imprescindível mencionar o motivo que conduziu à seleção do texto de Nelson Rodrigues. O conto "A coroa de orquídeas", como os outros contos da antologia intitulada "A vida como ela é", apresenta uma combinação de conhecimentos históricos, socioculturais de uma época, da sociedade típica dos anos 50, aspirando a representação dessa realidade. Quanto à linguagem, possui uma articulação discursiva acessível, uma trama bem elaborada, ao passo que se configura em uma estrutura textual singular, que mais se assemelha a um roteiro teatral, diferenciando-se das estruturas canônicas do gênero conto. Estas e outras características do referido texto correspondem à presença das forças libertárias da literatura que são defendidas nesse artigo, assim como a possibilidade de propiciar deleite, reflexão e transformação – três importantes qualidades do texto literário indicadas por Iser (1996).

4.1. Sequência de atividades de leitura literária

Público-alvo: 9° ano

Conto: A coroa de Orquídeas

Autor: Nelson Rodrigues

Atividade 1: Motivação

a) Apresentação dos objetivos da atividade:

Hoje iremos participar de uma aula de leitura, que tem como objetivo a apreciação do texto literário, de sua linguagem, de suas estratégias de construção do enredo e de sua relação com a vida em sociedade.

b) Procedimento de motivação:

Antes, porém, que façamos a leitura, trouxemos uma adivinha, que pode nos ajudar a descobrir um importante elemento do texto que leremos.

c)

Cruzadivinha: O que é?... O que é?...

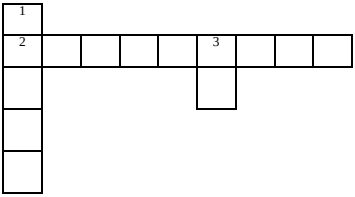
1) Está na cabeça do rei, na cabeça da rainha e sobre o caixão do defunto.

   Representa a glória suprema, mas também a morte terrena. O que é?...

2) Esta não é de ouro, nem de prata, tampouco de espinhos.

   Feita da flor mais delicada, tão rara quanto diversa em formas, tamanhos e cores. Que flor é?...

3) Com duas letras apenas faz-se uma forte aliança entre outras palavras. É origem e é pertença. Que palavra é?



d) Indicação da resposta da adivinha, projetando a imagem no quadro.

Agora, observem a fotografia.

Fonte: https://www.apontador.com.br/

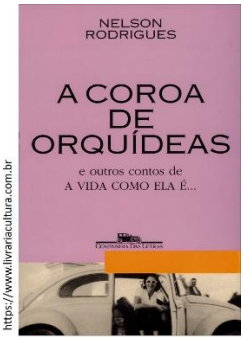
e) Após expor a imagem de uma coroa de orquídeas, perguntar:

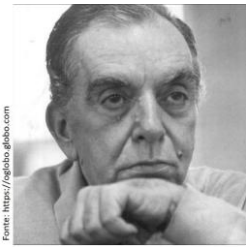
- *Era o que imaginavam?*
- *O que este objeto representa para nós?*
- *Em que situação da vida ele costuma ser utilizado? Com que fim?*

Atividade 2: Introdução

a) Apresentação da obra e do autor para mobilizar conhecimentos prévios acerca do contexto de produção:

O texto selecionado para a nossa aula de hoje foi o conto "A coroa de Orquídeas", do escritor e dramaturgo Nelson Rodrigues. E fora escolhido entre os textos do livro que apresenta contos da série "A vida como ela é". Vamos conhecer um pouco da vida e obra do autor. (Apresentar informações técnicas do livro – ilustrações, edição, sumário, etc. – e uma breve biografia do escritor, citando informações que tenham relação direta com o contexto de produção do conto).





O livro O autor

Atividade 3: Jogo de predições e checagens

a) Informação à turma sobre a realização de um jogo de apostas, que será feito em três rodadas. (Apresentar o cartaz com a imagem de uma roleta e as fichas-tarjetas coloridas);

b) Como a atividade do jogo será em grupo, organizar a turma em trios e entregar uma ficha-tarjeta de cor diferente para cada grupo, a cada nova rodada;

c) Orientar que, a partir do título e das informações prévias sobre o conto e o autor, registrem uma aposta sobre o que o grupo imagina que acontecerá no texto. Em seguida, instruir que cada grupo leia sua aposta, ao colocá-la na roleta.

Atividade 4: Leitura

a) Entregar cópias do texto aos alunos para realização a leitura silenciosa e, em seguida, a colaborativa, sob a mediação da professora.

b) Realizar pausas estratégicas a cada subtítulo para promover novas antecipações e checagens de hipóteses:

- ***Primeiro subtítulo: Dor autêntica****:*

– Até aqui, o que imaginavam sobre a história está se concretizando? O que acharam do personagem e de sua dor? Ela é de fato autêntica? E agora? O que poderá acontecer?

Ouvir as respostas e proceder a leitura normal do 2º subtítulo: Saudade.

- ***Terceiro subtítulo: Câmara-ardente****:*

– Pelos indícios que o texto apresentou até aqui, vocês continuam com a mesma aposta, ou preferem mudá-la?

(Entregar novas fichas aos grupos)

– Ao final da parte, questionar: Há alguma informação que não entenderam até aqui? Vocês sabem ou entenderam o que seria câmara-ardente?

Sequenciar com a leitura colaborativa do 4º subtítulo: Às coroas.

- ***Quinto subtítulo: Surpresa:***

(Substituir essa parte do texto por uma lacuna) ler o subtítulo e informar que essa parte do texto foi suprimida propositadamente para que eles façam uma nova aposta. Mas, antes de procedê-la, deverão ler a última parte do texto.

- ***Sexto subtítulo: Drama****:*

Orientar todos a lerem o último subtítulo para descobrir o que

acontece no desfecho e deduzir o que aconteceu no momento anterior.

– O próximo momento inicia com o subtítulo drama. O que seria esse drama? A que drama se refere o texto?

– O que mais lhe chamou atenção nessa parte do texto? Que novo elemento foi acrescentado à história.

• ***A terceira aposta****:*

– E agora, após ler o final do texto, quais serão suas apostas para o que pode ter motivado a brusca mudança de comportamento do viúvo?

– O que estaria escrito na legenda da coroa?

– Escrevam suas apostas, pensando no que pode estar escrito no fragmento que fora retirado do texto, relativo ao 5º subtítulo – Surpresa.

De que surpresa o texto está falando?

c) Apresentação das apostas pelos grupos;

d) Entrega do fragmento suprimido do texto (Surpresa).

e) Leitura dos fragmentos escritos pelos grupos e revelação do grupo que mais se aproximou do conteúdo do texto. (Sugestão de premiação aos grupos: moedas de chocolate).

Atividade 5: Interpretação

a) O momento da interpretação visa a percepção das forças libertárias do texto literário (*Mathesis, Mimesis, Semiosis*), mas também materializa um ato de construção de sentidos dentro da comunidade/turma. Por essa razão, nesse ponto, além da interpretação interna, dos indivíduos e dos pequenos grupos, precisamos valorizar as apreciações externas, coletivas, por meio do compartilhamento de inferências, de comparações, de verificações no texto, sem perder de vista a coerência com o teor textual.

Para isso, iniciamos apresentando um desafio diferente a cada grupo:

Grupo 1: Releia o texto, identifique e liste os principais comportamentos retratados nesse conto, que revelam atitudes humanas bastante comuns.

(Enfatizamos aqui que a *Mathesis* se referência pela caracterização do contexto histórico e social apresentados no conto, evidenciando esses dois saberes mencionados, além do aspecto cultural próprio da época retratada.

A *Mimesis*, por sua vez, se revela por meio da representação que se faz da vida e dos comportamentos humanos: dor, amor, solidariedade, medo, desconfiança, ira, revolta, traição, entre outros. Todas essas percepções ficam patente através da leitura do texto).

Grupo 2: O conto lido faz parte de uma antologia de textos da série "A vida como ela é". O fato narrado no conto poderia representar alguma situação ocorrida na vida real? Cite exemplos.

(Novamente se verifica a *Mimesis* sobressaindo, conforme anteriormente indicado, em uma clara afirmação da representação do real).

Grupo 3: O que o grupo considera que, de fato, tenha causado tanta revolta no viúvo? Busque indícios no texto.

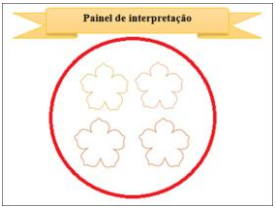
(Mais uma questão que procura explorar a *Mimesis* e que abarca também a *Semiosis*, quando utiliza o trabalho com a linguagem para narrar e descrever as situações geradas e emoções do personagem, destacadas no conto – o texto enquanto campo metodológico).

Grupo 4: Vocês concordam que houve adultério por parte da mulher? Que indícios do texto podem induzir à comprovação da traição?

(Outra vez resgatamos as três forças libertárias: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis* no conjunto de informações e contextos que envolvem a resposta a essa questão).

b) Entregar tarjetas no formato de flores para que os grupos façam seus registros.

c) Ao socializarem as respostas, expor as tarjetas com os registros em um "Painel de interpretação".



***Observação pedagógica*:**

É muito importante que durante o processo de checagem de hipóteses, o professor oriente os alunos a comprovarem suas inferências com base em pistas que o próprio texto apresenta. Os alunos precisam perceber que há limites que precisam ser respeitados nas interpretações, a fim de evitar equívocos e transgressões no que se entende do texto, durante o processo de exploração e extrapolação do seu conteúdo.

5. Considerações finais

A abordagem de ensino da literatura na escola a que nos propomos com este trabalho se alinha com as atuais proposições para que seja instaurada na escola uma educação literária, que não se limite a apenas usufruir da estrutura textual como pretexto para o ensino de leitura, escrita, gramática ou da historiografia literária, como tradicionalmente se fez na educação básica.

Tratamos aqui, com certa ênfase, de propostas metodológicas que não só motivem o interesse dos estudantes pelo texto literário, mas do próprio professor para um novo olhar sobre o ensino da literatura. Pretendemos, embasados pela teoria de Barthes (2012), Cosson (2016), contribuir para a desmistificação de paradigmas pedagógicos que priorizam métodos tradicionais, pouco significativos ou atrativos ao estudo e que *superficializam* o teor, a natureza e a finalidade do texto literário.

Nessa perspectiva, visamos à valorização da literatura no âmbito da sala de aula do ensino fundamental; sem, contudo, abandonar o trabalho de investimento em proficiência leitora, uma vez que nossa proposta é possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades leitoras, como a de inferência, de apreciação estética, ética- e político-social do texto; extrapolando, assim, os limites da decodificação.

Acreditamos, portanto, que a combinação entre as indicações teóricas aqui referenciadas e o uso didático de estratégias de leitura e lúdicas possam favorecer pedagogicamente a formação de bons leitores. Mais do que isso, cremos que tal ajuste contribua para adaptarmos a educação literária escolar àquilo que a literatura é, efetivamente, fora da escola: um universo de possibilidades para ler e compreender o mundo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França*. Trad. de Izidoro Blikstein, de *Éléments de Semiologie*. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

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

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola.* [S.l: s.n.], 2013.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*. V. 1. São Paulo: Ática, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar*: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura.5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_ publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262>. Acesso em: 12-10-2019.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário*: Perspectiva de uma antropologia literária. Rio de janeiro: EDUERJ, 1996.

KLEIMAN, Ângela. O que é letramento. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAIA, João Domingues. *Literatura: textos e técnicas.* São Paulo: Ática, 1996.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al*. *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

NEVES, Olinda Roberto Neves. O lúdico nas interfaces das relações educativas. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do; TEZZARI, Neusa dos Santos. (Orgs). *Cultura, leitura e linguagem*: discursos de letramentos. Porto Velho: Edufro, 2007.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola*: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Porto Alegre: Armed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZINANI, Cecil Jeanini Albert (Org.). *Transformando o ensino de língua e literatura*: análise da realidade e propostas metodológicas. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2012.

ZINANI, Cecil Jeanini Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Ensino da literatura: lugar do texto literário. In: ZINANI, C.J.A. *et al. Transformando o ensino de língua e de literatura*: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul-RS: Educs, 2002.

Site:

http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206.

EXPECTATIVA X REALIDADE: A LIDA COM O TEXTO POÉTICO, NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA

Mônica Assunção Mourão (UFT)
monicamourao_15@hotmail.com
Márcio Araújo de Melo (UFT)
marciodemelo33@gmail.com

RESUMO

Pretendemos expor, neste artigo, um recorte delineado a partir de um Projeto de Pesquisa, vinculado ao PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica) UEMASUL-MA, intitulado "Poesia nossa de cada dia". Destarte, o objetivo deste estudo foi o de verificar como um texto poético pode assumir um papel de protagonismo nas séries do ensino médio e, em específico, no transcorrer de algumas das aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, para desenvolvê-lo e alcançá-lo ou não, a metodologia foi aplicada e dividida em dois momentos: o primeiro versou sobre a pesquisa bibliográfica para o levantamento e leitura do aporte teórico em torno do estudo do texto poético, sua escolarização adequada e o dialogismo Bakhtiniano. Já o segundo, foi o da pesquisa qualitativa, com um viés de pesquisa-ação, contando com a análise literária, no ambiente escolar, sugerindo uma interação e a utilização de um *corpus* construído com a seleção de poemas de escritores modernos e contemporâneos. Observamos, pois, com a interpretação dos dados gerados, que ainda há uma tendência, principalmente, por parte dos discentes, em caracterizar a literatura muito mais como fruição e/ou entretenimento do que como uma disciplina componente do currículo escolar.

Palavras-chave:
Ensino. Literatura. Língua Portuguesa. Texto poético.

ABSTRACT

We intend to expose, in this article, a cut off outline extracted from a research project, linked to PIBIC (Scientific Initiation program), UEMASUL-MA, entitled "Our daily poetry". Thus, This study aimed at verifying how a poetic text can take a prominent role in high school grades and, in particular, in the flow on of Portuguese classes. This way, to developing and achieve it or not, the methodology has been applied and splited into two moments: the first has reflected about the bibliographic research aiming collect theorical material for reading around the poetic text, its appropriate schooling and Backtinian dialogism. Secondly, it has been applied the qualitatitive research with an action-research bias, added by literary analisys, in the schooling environment, suggesting an interaction and the use of an structured corpus with the selection of poems by modern and contemporary writers. So, We have Noted that, after the generated data's analysis, there has been yet trend, especially, among the learners, in characterizing the literature much more as an enjoyment and or entertainment instead than a curricular subject, component of the school curriculum.

Keywords:
Literature. Teaching. Portuguese language. Poetic text.

1. Introdução

Este artigo é fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos Literários e Linguísticos – GELITI, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras – CCHSL, Curso de Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. O objetivo geral foi o de proporcionar uma reflexão acerca dos estudos literários numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006, p. 117) entre Língua Portuguesa e Literatura, bem como com as demais áreas do conhecimento e, em específico, por meio da leitura e da análise de obras literárias, neste caso, numa proposta de protagonismo do texto poético, de escritores modernos e contemporâneos, pois entendemos por leitura a concepção de sentido atribuída aos pensamentos expressos graficamente, ao estimarmos as experiências vivenciais e afetivas do leitor, bem como sua capacidade inata de abstrair. Sendo assim, a competência de ler um texto literário é parte integrante do processo de aprendizagem em geral, haja vista a relação imbricada entre saber-linguagem-escrita, linguagem essa, por sua vez, aprimorada no âmbito escolar, mas inerente à condição humana.

Diante do comentado, ao discutirmos o ensino da leitura como também o acesso ao conhecimento, principalmente por uma via pública e igualitária, não podemos deixar de mencionar as contribuições fomentadas por Paulo Freire. Em consonância com o pedagogo da cidadania, antes de tudo, "a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra". (FREIRE, 1989, p. 14). Observamos, com isso, a necessidade da alfabetização ir além da escrita e da leitura enquanto atos "mecânicos", aprendidos/ apreendidos no início da formação escolar de cada aluno.

Nessa trajetória do ensino, há pouco mais de uma década de docência na Graduação, no Curso de Letras, com a disciplina de Estágio de Língua e Literatura no Nível Médio, na IES, já mencionada, determinados relatos compartilhados por um percentual expressivo dos discentes suscitaram-nos inquietações. Alguns abordaram que nas escolas estaduais onde ocorreram as observações obrigatórias para o cumprimento dos

créditos da disciplina de Estágio, a carga horária semanal alusiva às aulas de Língua Portuguesa era quase unânime em relação à dedicada para as aulas de Literatura e de Produção Textual. Dessa forma, o ensino da gramática normativa pareceu estar mais evidenciado e, de acordo Raquel Trentin Oliveira (2016, p. 75):

> Ao abordar o texto literário, o professor muitas vezes negligencia a base linguística da literatura; por sua vez, é comum o professor de língua desconsiderar a potencialidade do texto literário para a análise linguística. Tal divórcio não é arbitrário, responde a comportamentos e a bases conceituais que se enraizaram na história das letras e, por conseguinte, na rotina escolar. A divisão, porém, não é inócua, podendo intervir negativamente na formação do aluno e na sua cidadania linguística. (OLIVEIRA, 2016, p. 75)

Nesse sentido, Marisa Lajolo enfatiza que "ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum" (LAJOLO, 2008, p. 15), ou seja, toda atividade própria à condição de ser humano, e incluímos, nesse cenário, o ato de ler, processa-se mediante a convivência com o mundo, com o estar no mundo e, sobretudo, com outras vozes e percepções acerca do mundo.

Compreendemos, pois, a importância da busca pelo equilíbrio entre ensino de Literatura e o da Língua Portuguesa, haja vista que "não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes" (SOARES, 2010, p. 20). Dentre essa tríade elencada por Magda Soares está a leitura mesmo direcionada, didatizada, escolarizada e obrigatória, a ganhar fôlego ao perpassar pela fruição, chegar à análise e aportar para a contínua (re)significação do texto literário, permitindo, assim, ao leitor-aluno adotar uma competência essencial, porquanto passa a ser o principal sujeito atuante na construção do (s) sentido (s) do texto, inserindo-se também num processo comunicativo-argumentativo, no qual o leitor-aluno aprende a se portar como um "interlocutor ativo", aquele capaz de interagir em conjunto com o mundo das palavras a circundá-lo.

No entanto, para que isso ocorra, a contento, é fundamental o acompanhamento de um professor capaz de apontar/ofertar quais os caminhos didático-metodológicos mais apropriados para cada uma das jornadas rumo aos universos textuais-abstratos dos sem-fins, ao passo que para os estudiosos Luíza Helena Oliveira da Silva e Márcio Araújo de Melo, "ler é então verbo transitivo que pressupõe distintos objetos, a demandar diferentes saberes para um sujeito em constante aprendizado, o que nos remete ao conceito de letramento" (MELO; SILVA, 2015, p. 124). Se é verbo exige ação. Se é ação gerará uma reação. Se é reação

acarretará em uma "desordem" criativa por se tratar de um objeto subjetivo e camaleônico. Literatura e Letramento andam de mãos dadas enquanto a Língua Portuguesa, meio de longe, as observa e permanece, por vezes, em sua impávida existência canônica.

2. O Texto Literário e a Poesia Nossa de Cada Dia

Segundo Magda Soares (2010, p. 20), há uma tendência à "literazição do escolar" ao passo,

> [...] que não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar" se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2010, p. 20)

Sob o ponto de vista do contexto escolar (macro) e da sala de aula (micro), muitas vezes, percebemos que o professor tende a direcionar as atividades relacionadas à literatura e a língua portuguesa seguindo aquilo que lhe foi repassado, por exemplo, pelos agentes das parcas formações continuadas. Ressaltamos a não pretensão de generalizarmos a eficácia de tais cursos, contudo algumas das atividades advindas dessas formações anuais são propostas como sendo as mais adequadas para a prática docente na educação básica, ou seja, o conteúdo de um livro didático, escolhido em conjunto com outros colegas, por vezes, no início do ano letivo e a ser cumprido *ipsis litteris* com a aplicação dos seus capítulos, no decorrer dos bimestres, a conter, em sua extensão, alguns fragmentos de romances, de contos e de poemas, como se fossem as únicas fontes possíveis e acessíveis de explanação/apresentação do conteúdo programático. Contudo, conforme Oliveira (2016):

> [...] a literatura, em geral, problematiza e desafia o senso comum; promove a criatividade e a imaginação pela projeção de mundos fantasiosos/virtuais; favorece a empatia do leitor frente ao texto, pela experiência sensorial e afetiva humana; aproveita e, ao mesmo tempo, deturpa a gramática ou a norma linguística. (OLIVEIRA, 2016, p.76)

É, em consequência, "considerar que a função crítica da literatura é a de não constituir um lugar especificamente literário, mas de deslocar todos os lugares teóricos e literários" (SOUZA, 2002, p. 84). É atribuir sentido (s). Desalojar o Ser e o Estar. Problematizar o Ser em detrimento do Ter. Corroborando, assim, com os pesquisadores Márcio Araújo de Melo e Luíza Helena Oliveira da Silva (2015, p. 127) entendemos que " a produção de sentidos pela leitura literária não parece encontrar lugar, ob-

servada a vocação pragmática que subsidia teoricamente as práticas de ensino da língua materna", visto que a primeira é livre e subversiva ao passo que a segunda é assentada em um mote de tradições e regras.

Ante a um impasse que perdura desde o momento em que a Literatura passa de "estado da arte" para exercer a função de um conteúdo didático inserido nas aulas de Língua Portuguesa, "devemos preferir uma perspectiva integradora, adequada à unidade da pessoa, que é o destinatário do ensino, valorizando o pensamento da complexidade, interdependência e coalescência" (OLIVEIRA, 2016, p. 82), e, em concomitância, nos perguntarmos: Qual o espaço reservado ao texto literário no contexto escolar? O que damos conta de entender e de compartilharmos com nossos (as) alunos (as) sobre o "texto literário"? Como podemos desenvolvê-lo em sua essência? Ou ainda qual (is) procedimento (s) podemos utilizar para acessarmos o seu cerne? Como atribuirmos sentido (s) a algo ainda rotulado, seja pelo livro didático, seja pela instituição escola, como menos necessário do que a aquisição das habilidades da leitura e da escrita no âmbito da alfabetização decodificada? Esses e outros tantos questionamentos podem ser atenuados quando nos deparamos com uma fala de Rildo Cosson (2012) ao pontuar que é:

> Na leitura e na escrita do texto literário onde encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2012, p. 17)

Assim sendo, a Literatura associada às práticas de leitura e de escrita pode ser encarada como o fio condutor entre concreto e o abstrato, entre o real e o imaginário, ao passo que exige o afastamento do leitor cada vez mais da superficialidade do texto literário, pois tem a capacidade de lhe apresentar condições para lê-lo em suas entrelinhas, em suas tramas e em seus meandros. Ao referir-se ao trabalho com a Literatura Lajolo (2008), ressalta:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se um usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Pontuamos que um desses cenários abrangentes de leituras frisados por (Lajolo, 2008), contava com um importante canal de acesso, voltado ao ensino básico público, conhecido por PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola), onde um grupo de professores especialistas na área de Literatura era convidado com o objetivo de selecionar títulos de literatura clássica e infanto-juvenil para serem distribuídos para as bibliotecas escolares de todas as regiões do país. Em razão dessa iniciativa, notamos que a falta do material no que tange ao livro literário foi abrandada. Todavia, desde o ano de 2016 o programa foi extinto pelos sucessivos governos eleitos ou não e, com isso, os acervos não foram mais renovados. Percebemos, então, o retrocesso das políticas públicas de incentivo à leitura em nosso país, e o quanto essa atitude foi prejudicial e reacionária.

Por conseguinte, a fala de Paulo Freire (1989) ecoa na de Roxane Rojo em "o ato de ler pressupõe não só o conhecimento das letras, para que haja compreensão se faz necessário o conhecimento de outras experiências" (ROJO, 2009, p. 44). Experiências essas ressaltadas pelo diálogo da Literatura com as demais manifestações artísticas como o cinema, a pintura e a escultura ao passo que são inseridas no conteúdo programático abordado nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Munidos, portanto, desse suporte teórico sobre a leitura literária, o letramento literário e o ensino de literatura, brevemente exposto, nos dispomos a desenvolver a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, com um viés interpretativo, contendo como culminância uma proposta de uma intervenção didático-metodológica a partir da análise dos dados gerados com o uso de determinados instrumentos como: observação, entrevista semiestruturada e elaboração de um diário de campo. A abordagem qualitativa, como considera Creswell (2010, p. 209), é "[...] uma forma de investigação interpretativa, em que os investigadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem".

Logo, com a consciência de que a diversidade pode ser levada em conta em uma averiguação de um ambiente múltiplo como o escolar, optamos pela pesquisa qualitativa e de campo. Flick (2009, p. 23) assevera que "[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convincentes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas". Para esse mesmo autor (2009), este tipo de pesquisa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. Neste recorte, essas esferas podem ser compreendidas como a escola, a família em seus variados arranjos, em voga, e a sociedade em geral. Um dos motes deste estudo é o

de engendrar um diálogo mais constante entre elas, porquanto tendo essas informações advindas de um *locus* "diverso" e polifônico (BAHKTIN, 2006), o aluno-leitor poderá obter melhores resultados em se tratando de sua lida com o texto poético.

O lugar da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual, de médio localizada na periferia do município de Imperatriz, situado à oeste do Maranhão. A turma escolhida foi a do 2º ano B do ensino médio, no turno matutino, a conter cerca de 37 alunos. A bolsista de iniciação científica teve o cuidado de explicar todos os pormenores e etapas do estudo com a exposição do projeto em uma conversa prévia. Feito isso, passamos para a fase das observações. A bolsista se fez presente por 12 (doze) semanas consecutivas, estando em sala de aula 01 (uma) vez a cada semana, em um dos períodos correspondentes à carga horária de língua portuguesa. Nesse ínterim, tivemos acesso ao livro didático utilizado pela professora.

Questionada sobre a "repartição" tripla (Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual), do componente curricular de Língua Portuguesa, a professora respondeu, com veemência, trabalhá-la, em toda a sua extensão no livro didático, apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia, entre elas, a mais recorrente foi a indisciplina e, em segunda instância, o aparente desinteresse (cansaço, apatia) por parte significativa dos alunos ao receberem propostas de leitura literária, por exemplo. Na fala da nossa colaboradora tivemos: "Alguns não vão concluir nem o ensino médio. A pressão para que arranjem um emprego é muito grande. Acho que nem é só pressão. É necessidade de ajudar na renda da família". Não trazemos, com esse relato, uma nova informação sobre o cenário da educação básica no Brasil, e sim, reafirmamos as reais situações promovidas por um sistema neoliberal, onde o cidadão pobre carece se desdobrar entre a dupla jornada de um estudante-trabalhador / trabalhador-estudante.

Posteriormente, avançamos na escolha do *corpus* composto por poemas de alguns escritores não tão usuais pelos livros didáticos como Manuel Bandeira e Cecília Meireles (sem desmerecê-los, é óbvio). Essa fase teve a cooperação da docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, da bolsista e da professora orientadora desta pesquisa. Em parceria, analisamos o livro didático e constatamos a fragmentação de boa parte dos textos literários (prosa e poema). Em vista disso, acordamos pela inserção de alguns textos poéticos, na íntegra, para o desenvolvimento das atividades de intervenção.

Uma das nossas escolhas foi a poética de Arnaldo Antunes por adotar um padrão criativo ao "brincar" com a palavra em um jogo frenético de cri-ação e re-criação. Forma e conteúdo estão sempre a dizer algo em um baile caleidoscópico. Segundo a Crítica Literária e os estudos contemporâneos, sua obra literária segue a corrente Neoconcretista, portanto, está inserida em um modelo estético diferente de um soneto (estilo clássico) de Vinícius de Moraes (1913-1980), poeta este assaz presente em coletâneas de Língua Portuguesa voltadas ao ensino médio da educação básica. Antunes, ao contrário, tem alguns poemas curtos, estruturalmente, entretanto, plurissignificativos do ponto de vista conteudístico.

O jogo de palavras e a uso maciço da metáfora, da assonância, da aliteração entre outras figuras de linguagem, são algumas das principais características observadas como o produto "não-final" do processo de criação do referido poeta. Seu primeiro livro publicado "Psia" data de 1986. Da edição de 1989 retiramos o exemplo, a seguir:

> Psia é feminino
> de psiu;
> que serve para chamar a atenção
> de alguém, ou para pedir
> silêncio.
> Eu berro as palavras
> no microfone
> da mesma maneira com que
> as desenho, com cuidado,
> na página.
> Para transformá-las em coisas,
> em vez de substituírem
> as coisas,
> Calos na língua; de calar.
> Alguma coisa entre a piscina e a pia.
> Um hiato a menos. (ANTUNES, 1989)

Propusemos à professora colaboradora uma prática de leitura literária semelhante à sequência didática de Rildo Cosson (2014), apresentada em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*. Diante disso, dividimos nossa metodologia em 04 (quatro) componentes ministrados em 04 (quatro) semanas sucessivas, para que o aluno tenha o tempo necessário para conceber o universo literário em seus nuances e exigências relacionadas à habilidade de abstrair a partir da concretude da temática (s) inserida (s) no contexto escolar. Assim, respeitando o planejamento semanal da nossa colaboradora e dialogando com ele em determinados pontos, tivemos:

Palavras às cegas: sem ter ainda acesso ao poema, algumas das

suas palavras escritas em letra de forma foram distribuídas, em aleatório, entre os alunos, em folhas de papel A4: "Psia", "hiato", "microfone" e assim por diante. Com elas em mãos foi solicitada à turma a atribuição de um conceito, não de um advindo do dicionário ou da gramatica normativa e sim de um significado a partir do senso comum, de suas vivências e olhares. Em cerca de 20 minutos começaram a surgir ideias os seguintes comentários:

"Psia é um desses nomes diferentões ou apelido de alguém, professora". (aluno 1)

"Só lembro do hiato naquele negócio dos encontro vocálicos. (aluna 2)

"A mão do meu avô é que tem calo". (aluna 3)

Dos 37 (trinta e sete alunos), obtivemos esses 03 (três) excertos. Logo, verificamos que o número de participação por meio das respostas, até certo ponto criativas, como é o caso do excerto da aluna 3 ao fazer uma associação entre o vocábulo "calo" e a figura do seu avô e relacionadas às experiências advindas de momentos outros (uma aula sobre os encontros vocálicos) como também de contextos além dos muros da escola (a maneira informal como os adolescentes se intitulam) é salutar, contudo contradiz, em certa medida, a afirmação da professora quando, na entrevista, verbalizou ministrar, "com veemência", o conteúdo alusivo à Literatura. Para a conclusão dessa etapa foi sugerido aos alunos que pesquisassem poemas, vídeos no *YouTube* e músicas de Arnaldo Antunes como atividade extraclasse.

Entre vozes e leituras: na semana seguinte, como acordado, a professora perguntou se alguém tinha lido, visto ou escutado algo de Arnaldo Antunes. Em meio a conversas paralelas alguns alunos levantaram as mãos, outros acenaram afirmativamente com a cabeça e a maioria não se manifestou a respeito. Obtivemos duas participações do aluno 22 e da aluna 30 aqui transcritas:

"*Vi um vídeo dele no YouTube. Achei bom. É assim estranho! Me lembrei da abertura da novela. (aluno 22)*

"*Tava assistindo e meu pai passou perto e me disse que esse Arnaldo Antunes era de uma banda chamada Titãs. Meu pai perguntou porque eu estava vendo. Daí eu disse que era tarefa de casa. Meu pai me mostrou um vídeo de uma música "Amor, I love you", anotei aqui. Fiquei emocionada!" (aluna 30)*

No excerto do aluno 22 percebemos uma competência dele ao relacionar o vídeo à abertura de uma novela. Embora vocábulos como "bom" e "estranho" sejam uma visão superficial de acordo com os preceitos teóricos para se proceder uma análise literária, reforçamos a importância de valorizarmos o "conhecimento de mundo" bem como "o lugar de fala" dos nossos alunos e alunas. O envolvimento dos adolescentes com as mídias e com as redes sociais é algo inegável e do qual o professor não tem como se esquivar. Em vista disso, o mais adequado é aproveitar esse conhecimento prévio para proporcionar uma gradativa evolução de leitura e análise do texto literário. Na fala da aluna 30 temos que ressaltar a presença da figura paterna mesmo que de relance ou de modo despretensioso.

A participação dos responsáveis legais no processo de formação educacional será sempre algo a mais. Será sempre um complemento de suma relevância, pois um ambiente familiar dialógico vai reverberar em um desempenho mais embasado desse aluno, no ambiente escolar, que recebe informações significativas também de membros de sua família e não apenas das redes sociais. Aproveitamos a deixa e dissemos à aluna 30 para ler a obra Primo Basílio, de Eça de Queiroz, porquanto o texto declamado por Arnaldo Antunes na canção "Amor, I love you" é um fragmento do referido romance da Literatura Portuguesa.

Após essas exposições, o poema "Psia" foi entregue, a leitura silenciosa iniciada, objetivando aos alunos um novo contato com as palavras distribuídas na aula anterior e um prévio com o poema e, em seguida, a professora conduziu a leitura em voz alta, com a participação de 05 (cinco) leitores mais alvoraçados, principalmente, por conta da presença da bolsista (uma estranha no ninho). Assim, não houve dificuldade por parte da turma em ler o texto e seguir os comandos dados pela professora, pois a maioria das palavras do poema já faziam parte do campo semântico dos alunos. As estranhas a eles, como "Psia" e "hiato" foram destacadas para serem analisadas posteriormente. A professora fez a chamada e o horário da aula encerrou mais cedo, pois houve uma palestra do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na escola.

As ressignificações do texto poético: seguindo nosso roteiro metodológico, propusemos aos alunos e em parceria com a professora da turma, uma conversa meio direcionada por algumas questões elaboradas previamente. A saber:

1. Ao ler um poema o que você sente?
2. É importante em que sentido para você o contato com esse tipo de texto?
3. Conhece outros (as) poetas?
4. Qualquer tema cabe em um texto poético?
5. É estranha a ausência da rima no poema? Por quê?
6. A leitura desse poema fez você lembrar de outros textos?
7. Qual o espaço da literatura em sua formação escolar?

A dificuldade dos alunos em participar das aulas por conta de conversas paralelas ainda é algo persistente e comprovado no período em que a bolsista esteve a observar as aulas de língua portuguesa e na fase da intervenção. Não é uma tarefa simples manter a atenção de 37 (trinta e sete) adolescentes durante, em média, 90 (noventa) minutos. E o contraditório é a substituição da euforia pela timidez na hora de participar de um debate como o promovido na terceira etapa da leitura literária. As carteiras foram dispostas em forma de meia lua. O roteiro de perguntas entregue aos alunos. E a professora iniciou a conversa falando de sua sensação ao ler um poema. Após, solicitou a participação dos alunos.

Um silêncio sepulcral invadiu a sala de aula. Tal silêncio era quebrado vez ou outra por risos nervosos ou sussurros de *"fala, ai", "fala tu".* O aluno 15 levantou a mão e disse:*" Sempre achei que poema só falava de amor, de declaração de amor. Esse que a senhora trouxe pra gente eu nunca tinha visto nada parecido. Ele na primeira leitura nem faz sentido. E não ter rima eu achei estranho. Quando eu era criança eu fazia poema no dia das mães na escola pra homenagear minha mãe. (risos).* Neste excerto notamos quão cristalizado se encontra o conceito sobre o texto poético no âmbito escolar. A visão unívoca de que se é poema, necessariamente, falará de amor e sobre o amor, a estranheza pela ausência das rimas, a escrita de poemas com um objetivo específico de comemorar uma efeméride. Enfim, tendo tais respostas nos conscientizamos ainda mais que para se chegar à abstração exigida pela leitura literária esses conceitos engessados necessitam passar também por uma ressignificação.

A Hora e a Vez da Poesia: embora o foco desta pesquisa tenha sido a leitura do texto literário, em seu percurso, decidimos incluir como a etapa de culminância, a criação de textos poéticos à quatro mãos, ou se-

ja, os alunos que se sentiram confortáveis com a ideia, trabalharam em dupla na produção de poemas com temas livres. Esses textos foram expostos para toda a escola na forma de um mural móvel já existente no pátio.

Apenas 07 (sete) se mostraram arredios e optaram por não fazer parte da oficina. Logo, pudemos formar 15 (quinze) duplas de onde "nasceram" 15 (quinze) poemas, em sua maioria, curtos como o de Arnaldo Antunes trabalhado no início do processo de intervenção desta pesquisa. Abaixo temos alguns exemplos. A primeira dupla optou por um assunto voltado para o sentimento, para o lirismo, para o cerne do texto literário. Já a segunda dupla parte de uma rotina cotidiana e a transforma em algo subjetivamente poético. Depreendemos, com isso, que embora as falas tenham sido tímidas na terceira etapa do projeto, a oficina de produção literária se mostrou eficaz ao estabelecer um espaço de mais protagonismo do texto literário no decorrer das aulas de língua portuguesa:

Poema 01
Saudade

A saudade é uma sensação boa
Mas que maltrata o coração
A gente gosta de sentir
De chorar e de sorrir
Parece até um furacão
Confusão!

Poema 02
Lá em Casa

Todo dia é a mesma coisa
Minha vó acorda cedo
Meu avô vai pescar
O cuscuz fica na mesa
eu me levanto pra estudar.

3. Considerações finais

Uma das compreensões buscadas neste artigo foi a de que nem a Literatura nem esta pesquisa acadêmica, aqui recortada, tiveram a pretensão de dar conta das inúmeras problemáticas enfrentadas pela educação básica em se tratando da lida com a leitura em seu viés argumentativo ou em seu viés subjetivo, em específico, nas séries do nível médio. Reiteramos o nosso objetivo principal: proporcionar ao texto poético um papel

de protagonismo no transcorrer de algumas das aulas de língua portuguesa, haja vista a carga horária semanal dessa disciplina curricular ser uma das mais extensas tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Ressaltamos a não intenção de induzirmos a professora colaboradora a um trabalho onde literatura e língua portuguesa insiram-se em uma constante celeuma. Pelo contrário, nossa finalidade foi a busca por um diálogo cada vez mais enriquecedor entre ambas bem como entre as diversas áreas do conhecimento, uma vez que acreditamos ser a interdisciplinaridade uma ferramenta eficiente para tal interação entre quaisquer das áreas do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica presente, neste artigo, nos assegurou uma fundamentação teórica relevante sobre a leitura, o letramento literário e a leitura literária. Isso nos apontou caminhos para a estruturação e consequente desenvolvimento da nossa metodologia por meio de uma pesquisa de campo. No período de duração da pesquisa qualitativa bem como da proposta de intervenção dividida em etapas subsequentes, estivemos inseridos no "chão da sala de aula", ou seja, a oportunidade de termos um contato mais próximo com a *práxis* se tornou viável com a escola tendo aceitado ser nosso *locus* de pesquisa. Assim, presenciamos situações já conhecidas como também abordadas em diversos estudos em se tratando da educação, em nosso país, como a falta de interesse e de atenção por parte de alguns alunos e alunas, o alto índice de conversas paralelas, o manuseio recorrente dos aparelhos celulares e de fones de ouvido, a utilização de um livro didático quase como única fonte de pesquisa, entre outras.

No entanto, além desse cenário desafiador também fomos surpreendidas pela aceitação da oficina de produção de poemas por uma parcela significativa, cerca de 30 (trinta) alunos e alunas da turma. Surpresas por quê? Ora, a etapa intitulada "Ressignificações do texto poético" não foi aceita como as pesquisadoras e a professora colaboradora esperavam. O silêncio ruidoso no debate a partir dos questionamentos lançados gerou um desconforto. Atribuímos esse comportamento um tanto tímido ou mesmo inibido ao momento pelo qual estão passando os alunos e alunas dessa etapa da educação básica, ou seja, a adolescência. Já sabemos ser esse um período de inseguranças, contradições e, por vezes, de medo de se envolver em situações vexatórias.

Assim, se expressar diante da turma de colegas de aula talvez não seja algo natural como é para a professora colaboradora. Por outro lado, a oficina de produção, em dupla, de poemas obteve textos como os Poemas

01 e 02. Digamos que semelhantes quanto a forma e conteúdo ao "Psia", de Arnaldo Antunes, porém nos trouxeram um avanço considerável no tocante ao manuseio com as palavras, ao ato de expressão individual e coletivo, quando, por exemplo, classes gramaticais como o artigo e o substantivo vestiram-se de uma roupagem mais plurissignificativa.

Diante, pois, dos resultados alcançados, principalmente, por meio da oficina de produção dos poemas, estimamos que há um espaço propício para se estabelecer um papel de protagonismo em algumas das aulas de Língua Portuguesa referentes à carga horária semanal sem ser necessário recorrer ao texto literário como suporte para o ensino de regras gramaticais ou mesmo o ensino historicista da literatura. Fruição, leitura compartilhada, leitura em voz alta, discussões temáticas, escrita ou reescrita do texto poético são métodos simples e possíveis. Afinal, o simples é o mais complexo de ser instituído. O mirabolante e o inovador ecoam com muito mais intensidade em performanices de professores-*shows*. O trivial nem sempre é sinônimo de simplório. E na relação entre a língua portuguesa e a literatura a busca cotidiana é muito mais pelo equilíbrio do que pela supremacia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Arnaldo. *Psia*. São Paulo: Iluminarias, 1989.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, .2012.

CRESWELL, JOHN W. *Projeto de pesquisa*: método qualitativo, quantitativo e misto; Trad. de Magda Lopes. Magada Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 296 páginas, 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

L. H. O. Silva, M. A. Melo. *O que pode o leitor?*. Ano: 2015 | Volume: 6 Número: 2 http://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/entreletras/issue/view/166

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Raquel Trentin. In: Felippe MARTINI, Marcus de. Renata Farias de. *Literatura na escola*: teoria, prática e (in)disciplina. – 1. ed- Santa Maria: UFSM, PPGL – Editores, 2016.

SOARES, Magda. In: Aracy A. M. Brandão, Heliana Maria Brina. Machado, Maria Zélia Versiane. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, de Maria Eneida. *Crítica Cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

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

ZILBERMAN, Regina. In: MARTINI, Marcus de Felippe, Oliveira, Raquel Trentin Renata Farias de. *Literatura na escola*: teoria, prática e (in)disciplina. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2016.

FORMAÇÕES DISCURSIVAS DA IMAGEM INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: DOS ESTEREÓTIPOS DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA AOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS E PEDAGÓGICOS DO PNLD E DA BNCC

Camila Rodrigues Viana (UFT)
camila.rodrigues@ufma.br
Carla Bastiani (UFT)
carlabastiani@gmail.com
Elem Kássia Gomes (UFT)
Ekg04@hotmail.com
Witembergue Gomes Zaparolli (UFMA)
wgzaparoli@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo traça um diálogo entre a Historiografia Linguística da construção da imagem indígena nos Livros Didáticos (LD), os registros de estereótipos, e as (re)formulações desse recurso didático pautadas nos documentos legais: Plano Nacional de Material e Livro Didático (PNLD) e Base Nacional Comum e Curricular (BNCC). Desse modo, pretende-se analisar a representação do Índio nos LD a partir dos critérios avaliativos do PNLD e pedagógicos da BNCC e identificar os tipos de formações discursivas nos registros históricos acerca da representação do índio no LD, pois nota-se que as fontes de informação são uma poderosa ferramenta de construção de identidade e manutenção ou exclusão das memórias de um povo e que o LD é um recurso de sistematização e propagação de saberes. Tem-se, desse modo, uma pesquisa ancorada nas concepções qualitativas, do tipo documental. Contribui-se, com o empoderamento do protagonismo indígena que vem sendo silenciado nos LD, rompendo paradigmas culturais, transcendo conceitos e atitudes responsivas e pedagógicas. Assim, problematiza-se, a (in)visibilidade indígena nas orientações curriculares e de como o educador pode ressignificar sua prática docente, não se tornando refém do LD.

Palavras-chave:
BNCC. PNLD. Livro didático. Protagonismo indígena

ABSTRACT

The present study traces a dialogue between the Linguistic Historiography of the construction of the indigenous image in the Textbooks (LD), the stereotype records, and the (re)formulations of this didactic resource based on the legal documents: National Material Plan and Textbook (PNLD) and Common Nationaland Curricular Base (BNCC). Thus, we intend to analyze the representation of the indian in the LD from the PNLD and pedagogical criteria of the BNCC and to identify the types of discursive formations in the historical records about the representation of the indian in the LD, since it is not ed that the sources of information is a powerful tool for building

identity and maintaining orde letting the memories of a people, and that LD is a resource for systematization and propagation of knowledge. Thus, there is a research anchored in qualitative conceptions, the documentary type. It contributes to the empowerment of indigenous protagonism that has been silenced in LD, breaking cultural paradigms, transcending responsive and pedagogical concepts and attitudes, thus, it is also problematized the indigenous (im)visibility in the curricular orientations and how the educator can resignify his teaching practice, not becoming a hostage of the LD.

Keywords:
BNCC. PNLD. Textbook. Indigenous protagonism.

1. Primeiras impressões

> "*Imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu no mato, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jací e que fala Tupi e permanece predominantemente, tanto na escola como nos meios de comunicação.*" (GRUPONI, 1995, p. 483)

No contexto escolar brasileiro, muitos temas sobre a questão indígena têm sido frequentemente utilizados como recursos pedagógicos e como material primário para a publicação de coletâneas de "lendas indígenas" ou de livros de história para crianças. Entretanto, observa-se que nos Livros Didáticos (doravante LD) os índios são abordados como a infância e mitos da humanidade de forma secundária e que há disseminação de heróis e vilões, noções de cultura, identidade, pluralidade, diversidade de forma estereotipada na educação.

A presença indígena na história da formação do Brasil é um tema obrigatório[165] no currículo de todo o país e assunto tratado, com mais predominância, nos LD de História e Geografia. Nesse contexto, analisa-se as formações discursivas da historiografia indígena da representação indígena nos LD, tecendo um diálogo com os critérios avaliativos do Plano Nacional do Livro e do material Didático (PNLD) e os pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[165] BRASIL. Lei nº 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena". República Federativa do Brasil. Brasília, 2008, CNE.

Tem-se, as orientações linguísticas do LD como base de análise, visto que esse recurso são os materiais impressos mais utilizado no sistema educacional, uma fonte para a formação da imagem do outro e "representa para o aluno uma autoridade, tanto em sala de aula quanto em seu universo letrado" (GRUPIONI, 1995, p. 14). Por meio do LD, com textos e imagens, são passadas ideias a respeito de como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se (re) constituiu e se transformou até os dias atuais.

Nessa perspectiva, a sociedade cria estereótipos sobre a representação do índio, especialmente no contexto educacional. Assim, pretendemos protagonizar a representação indígena que vem sendo silenciado nos LD, rompendo paradigmas culturais e transcendo conceitos e atitudes responsivas e pedagógicas, especificamente no âmbito educacional.

2. Registros de estereótipos: a construção da identidade indígena

> "*A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si*." (POLLAK, 1992, p. 204)

Falar de memória e identidade é entrelaçar valores de uma sociedade e cultura que, muitas das vezes, são silenciadas por terem suas histórias contadas por outras vozes e com discurso de autoridade, desse modo, registros de verdades absolutas. Ao longo dos anos, a formação da identidade indígena foi registrada nos LD na visão do outro, por sujeito que catequizaram e colonizaram esses povos. Então, podemos perceber que a partir das relações de poder existentes, em cada período histórico, nas sociedades, que se foram definidos quem era o opressor e o oprimido. Vale pontuar que os sujeitos sociais produzem significados daquilo que foi registrado (BAKHTIN, 2011).

Os primeiros registros de estereotípicos dos indígenas começaram a ser construídos tendo como base os relatos e as crônicas de viajantes, como a Carta de Pero Vaz de Caminha (CAMINHA, 2000). O discurso de Caminha transmite uma imagem de um índio como um ser vulgar, anormal e selvagem, dentre outros termos que configura como um ser di-

ferente. Vale destacar, que a presença indígena ainda provoca estranhamento e suscita preconceitos.

Tal relato e construção de identidade foi descrita pelo autor apenas por um lado da história, a visão dos europeus, não tendo espaço para a visão do índio em relação aos europeus. É curioso pensarmos que o ser estranho poderia ser os ditos brancos, visto que os vestuários, forma de se alimentar, crenças eram distintas dos nativos, assim são formas que causa impacto para os dois povos.

De acordo com Fiorin (2000, p. 38) os cronistas e viajantes "revelam total incompreensão do comportamento dos indígenas", alguns "chocam-se com a antropofagia[166], que não é vista em seu contexto simbólico", outros parecem perceber "o valor simbólico da antropofagia para os indígenas", mas "desqualificam esse simbolismo, como coisa não verdadeira" (FIORIN, 2000, p. 36).

Esse mesmo pensamento foi demonstrado no relato de viagem de Gaspar de Carvajal[167,] os nomeando como exóticos, nas obras dos padres jesuítas[168], [e],assim podemos perceber que "as formas heterogêneas de construção dos objetos do discurso, ainda que aparentemente contraditórias [...] não conseguem deixar de trazer julgamentos sempre depreciativos em relação ao inesperado, ao radicalmente diferente" (KOCH; BENTES; FIGUEIREDO, 2000, p. 86-7). Desse modo, faltou "aos Jesuítas uma dimensão antropológica na sua maneira de ver o outro" (BRANDÃO, 2000, p. 116).

Ao longo do tempo, as fontes de informação foram criando estereótipos dos indígenas que perduram ainda na modernidade[169], como o ser que anda nu, usa arco e flecha, selvagens, mora em oca. Outros regis-

[166] Um ato ritual de comer uma parte ou várias partes de um ser humano. A antropofagia era praticada em rituais com a finalidade de incorporar as qualidades do indivíduo que é comido. Acreditava-se que a bravura e a coragem, por exemplo, de um guerreiro derrotado seria transferido para o alimentado. Vale esclarecer, que a antropofagia registrada historicamente está diretamente ligada a atos ritualísticos, no sentido de incorporar características do outro e não ao canibalismo que come como forma de sobrevivência, alimentando as necessidades vitais.

[167] Considerado pelos historiadores um clássico da literatura dos descobrimentos.

[168] Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre José de Anchieta (1554-1594) e "Diálogos sobre a conversão do gentio", de Padre Manuel da Nóbrega.

[169] Apesar dos avanços dos direitos adquiridos nos aspectos legais.

tros são representados nas obras de Laura de Mello e Souza, *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*[170] em que o indígena era compreendido pelo colono como uma espécie de besta ou monstro, além de ser caracterizado como selvagem, com atitudes irracionais, e com características de inferioridade. Já na obra de Tzvetan Todorov, *A conquista da América: a Questão do Outro*[171], o autor relatou as diferenças, especificamente entre os colombos e os índios, e o descobrimento da América, entretanto a visão dos europeus ainda prevaleceu.

Em contrapartida, teve-se uma visão considerada inovadora pelos historiadores, a de Ronaldo Vainfas, na obra intitulada de *A Heresia dos índios, catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial*[172], em que abordou tanto com o modo como os índios eram compreendidos pela Inquisição, como também apontava algumas características da relação entre eles e os europeus. O real avanço foi no sentido de trazer a visão indígena acerca da catequização e as formas de como se sentiam dominados.

O marco histórico que foi considerado um divisor de águas nas questões indígenas foi a partir da década de 80 em que historiadores, antropólogos e linguísticos pesquisaram sobre esses povos e assim disseminaram seus resultados de modo que alertou a sociedade que os discursos contados nos LD precisariam de uma nova estruturação e interpretação (TASSANARI, 2001).

Os nativos, quando aparecem, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa, estereotipada e até mesmo cômica. Percebemos que os papeis foram invertidos e fica as reflexões, por quem realmente o Brasil foi encontrado? Por que quem viveu mais tempo no país não pôde contar sua própria história? Quem foram os verdadeiros protagonistas da história do país, o colonizado ou colonizador?

---

[170] Conf. SOUZA, L. M. S. ***O diabo e a terra de Santa Cruz:*** *feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. São Paulo: companhia de letras. 1986.

[171] Conf. TZVETAN, T. ***A conquista da América:*** *a Questão do Outro*. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2º edição, 1996.

[172] Conf. VAINFAS, R. ***A Heresia dos índios, catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial.*** São Paulo: companhia das letras.1995.

Posto essas obras, fica evidente que o imaginário europeu[173] se pendurou como fonte de informação primária para ser utilizada como base na elaboração dos materiais didáticos. O LD, especialmente o de História e Geografia, ainda adota concepção positivista da historiografia brasileira, e tendo sua escolha linguística e estética a partir dos registros predominantes ao longo da formação do país, ou seja, o discurso dos ditos brancos e colonizadores, tornando protagonista desse cenário com seus próprios heróis nacionais.

3. A representação do Índio brasileiro nos Livros Didáticos

> "*No dia 19 de abril, o índio, essa entidade abstrata, emerge de sua invisibilidade cotidiana para ser apenas ridicularizado e mostrado como um ser imbecil. A comemoração do dia do índio é uma brincadeira de faz-de-conta. E a escola, cujo fim é educar e informar, é o veículo principal da ideologia de uma sociedade dominante que vem massacrando os índios ao longo dos séculos. O livro didático e a desinformação dos professores (salvo exceções, evidentemente) são os veículos principais para que isso se reproduza no tempo*." (FERNANDES, 1993, p. 143)

A origem do LD está diretamente ligada à cultura escolar, mas foi apenas com a invenção da imprensa, no final do século XV, que os livros "tornaram-se os primeiros produtos feitos em série" e a concepção do livro "como fiel depositário das verdades científicas universais" foi se concretizando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36). Nomenclaturas como Manual Escolar, Manual de Texto, Material Didático, Livro Escolar ou Obras de Referências são outras fontes de informação[174] onde perduram estereótipos sobre os indígenas por longos anos. Vale ressaltar que todos esses termos são destinados para fins educativos.

---

[173] A História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o '*descobrimento*" é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos *´civilizados´*, moldados segundo o modelo ultramarino (BITTENCOURT, 2009, p. 23).

[174] Considerados nesse texto como uma forma de documentos e ressalta-se que os documentos são gerados por instituições que têm o poder de produzir efeitos sociais (FREITAS, 2012).

O LD, constitui-se, de modo geral, "como uma única fonte de informações sobre outras culturas e povos, contribuindo significativamente para a formação de uma imagem sobre o outro" (GRUPIONI, 1995, p. 486). Dessa forma, compreendemos que a identidade indígena nos LD foi construída a partir do discurso do "outro", ou seja, da classe dominante e não mediram esforços para atingirem seus objetivos, como o de expansão colonial. Os estereótipos foram formados para expor os discursos de uma suposta superioridade dos colonizadores e não hesitaram em atribuir às indígenas diferenças raciais que os rebaixavam e excluíam até os dias atuais.

Nessa época, ou na atualidade, raça pode ser vista como uma "construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo" (HALL, 2012, p. 66). Já "a etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas" (HALL, 2012, p. 67).

Nessa perspectiva, tendo como base os estudos de Barros (2000), ao analisar as representações indígenas nos livros de História, percebemos que a maioria das obras analisadas na sua pesquisa revelam os povos indígenas como pré-históricos, não civilizados, preguiçosos e que apenas os livros mais recentes, em sua minoria, "apresentam o índio como anti-sujeito duplamente espoliado pelos portugueses, pois perde terras e liberdade, e que lutou para não ser privado desses valores ou para recuperá-los" (BARROS, 2000, p. 152).

Destacamos, também, que a autora afirma que os papeis históricos dos indígenas são apagados nos LD de forma intencional. Assim, reitera-se que o apagamento ou silenciamento foi outra estratégia discursiva utilizada pelos colonizadores para exterminar os povos indígenas da história do país, consequentemente manipulando registros nos LD.

Toda essa influência veio do período de colonização, demarcada "pela imposição de uma cultura, com predominância de saberes e modelos educacionais europeus nos materiais aplicados na catequização dos indígenas" (RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 27). Desse modo, podemos afirmar que o LD é "um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p. 167 *apud* RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 27).

Pode ser visto, também, "como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade" (STRAY, 1993, p. 69 *apud* RODRIGUES-SILVA, 2015, p. 30). Por isso, o LD torna-se uma memória coletiva, como uma agência portadora de verdades e em função de uma política de dominação veiculam-se imagens distorcidas sobre o índio (CORACINI, 2002).

É perceptível que nas elaborações dos LD não houve interesse "em se conhecer a realidade indígena, seus costumes, sua sabedoria, na medida em que esse conhecimento poderia colocar em cheque toda a 'civilização' dos brancos (FERNANDES, 1993, p. 15). No LD, na década de 80, os índios eram representados "recorrentes e redundantes: em todos, semelhantes, privilegiando os mesmos aspectos de uma sociedade tribal", com imagens e textos que relatavam " índios em canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca"; não era destacado suas "concepções de mundo, ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência" (GRUPIONI, 1995, p. 430).

Assim, apesar de alguns direitos sendo conquistados, como a aprovação da lei nº11.645/2008, houve pouco avanço na organização dos LD, no que tange os aspectos culturais e étnicos. Um exemplo é nos livros de História que no período da contemporaneidade, no Brasil, o indígena sequer aparece na discussão ou nos conteúdos selecionados.

De acordo com Araújo (1999, p. 237 *apud* SANTIAGO, 2007, p. 24), "ainda são marcantes as lacunas e descompassos entre os novos paradigmas historiográficos e o que se vincula enquanto conteúdo dos manuais escolares de História". Acrescenta que o LD "continua com um forte caráter alienador, já que se constitui em canal de transmissão e manutenção de mitos e estereótipos que povoam a História ensinada". Em suma, de modo geral, os Índios nos LD são representados:

a) De forma cômica, genérica, senso comum, imaginário popular e como figuras folclóricas;

b) Um ser inferior, que vive da caça e da pesca, mora na oca ou na casa de palha, aculturado, que usa tanga e cocar com penas coloridas;

c) Em função do colonizador, a história é estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia;

d) Sem valorização de traços culturais, omissão ou com generalizações da diversidade que sempre existiu entre esses povos;

e) Como se houvesse uma dicotomia de índios puros vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização.

Em consonância, José Ribamar Bessa Freire nos esclarece cinco equívocos mais predominantes nos registros, especialmente nos LD, acerca dos indígenas:

1) O índio não é "genérico" – Cada tribo tem seus costumes, crenças e culturas. São 200 etnias, que falam 188 línguas diferentes.

2) As culturas indígenas não são atrasadas – Os povos indígenas produzem saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião.

3) As culturas indígenas não são congeladas – Pensar que todo índio deveria andar nu ou de tanga é um equívoco tão grande que quando vemos o contrário tem gente acha estranho.

4) Os índios não fazem parte apenas do passado – Como mostramos aqui, eles estão aí defendendo sua cultura. Também é errado pensar que a cultura deles é contraria à evolução e a tudo que é moderno.

5) O brasileiro é índio sim! – Muitos têm a ideia de que o povo brasileiro foi só formado por nações europeias e africanas. Na verdade, a origem vem de todos, mas o brasileiro tende a se identificar com a origem europeia que foi a principal colonizadora.

Todo esse enredo, com fios de ideologias dominantes, provocaram o silenciamento do protagonismo indígena. Fica notório que os LD reproduziram a identidade indígena por meio das memórias trazidas para legitimar os sentidos das visualidades, entretanto, a mediação dos conteúdos pode mudar esse cenário. Cabe ao educador romper esses estigmas.

4. Registros das Políticas Públicas: dos critérios pedagógicos da BNCC aos avaliativos do PNLD

Uma das mudanças significativas, dentre os direitos garantidos pela Constituição de 1988, foi que os povos indígenas tiveram direito a uma educação diferenciada, com a inclusão das línguas indígenas no currículo da Educação Indígena. Nas escolas regulares foi inserido como tema transversal a questão da pluralidade cultural e nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam, especialmente para o ensino fundamental, que o educando deve "conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações" (BRASIL, 1997, p. 190).

Outro avanço, foi quando os LD começaram a ter autorias indígenas e não indígenas, editadas em parceria com o Ministério da Educação e o conceito de Educação indígena teve uma nova configuração, ou seja, uma visão de

> [...] espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (GOMES, 2016, p. 200)

Nesse momento, rompe-se alguns estigmas das fontes de informação e esses materiais passam a ser de suma relevância por (des) construir o discurso do colonizador, demonstrando a incorporação de novos valores, ou seja, ressignificando os valores preexistentes e colocando o índio como protagonista dentro da sua própria história. De acordo com Gomes (2016),

> Esta nova etapa da educação escolar indígena é marcada pela produção de materiais didáticos e programas de educação bilíngue que já reconhecem o direito de tais povos de fortalecer suas particularidades socioculturais e seus pertencimentos identitários, inclusive, e sobretudo, nos processos educativos, sendo que o bilinguismo, nesse sentido, ganha o reconhecimento de ser um importante instrumento de continuidade cultural dos grupos indígenas. (GOME, 2016, p. 138)

Assim, a escola indígena passa a ser pensada na sua função de trabalhar com valores, práticas e saberes tradicionais da comunidade, garantindo acesso a conhecimentos da sociedade envolvente, efetivados por atividades curriculares significativas e contextualizadas às experiências dos estudantes e suas comunidades.

Com a promulgação da BNCC as políticas públicas de Livro Didático e as diretrizes voltadas para a educação básica tiveram que incluir

as novas recomendações tanto no aspecto linguístico dos LD como nos currículos das etapas de ensino.

No que tange as questões indígenas, de modo geral, a BNCC apresenta as temáticas voltadas para "a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos" (BRASIL, 2016, p. 26). O documento reconhece que na formação da sociedade brasileira tem "a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades" (BRASIL, 2016, p. 28)

Por esse viés, a educação é defendida como"um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (BRASIL, 2016, p. 18). Exemplifica-se no Quadro 1 o modo que as questões indígenas são recomendas pelo documento.

Quadro 1: Recomendações pedagógicas da BNCC.

Ensino Fundamental anos finais	
Área/objeto de conhecimento	**Competências específicas**
Artes / Matrizes estéticas e culturais	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços.
Educação física / Jogos e brincadeiras	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
Ciências/ Terra e Universo	Identificar a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades
Geografia / Escalas e conexões	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
História / linguagens e culturas	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
Ensino religioso	Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades

/ Ancestralidade e tradição oral	indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

Fonte: BRASIL, 2018.

Tendo como base o Quadro 1, notamos que os assuntos relacionados a questão indígena podem ser abordados praticamente em todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica. É observado, também, que as recomendações podem ser ministradas de forma interligada, interdisciplinar, tendo passarelas entre as disciplinas.

Apontamos que essa organização, unidade temática ou habilidade apresentada no Quadro 1, como um avanço na representação indígena no ensino, visto que o objetivo da base é propor"o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções" (BRASIL, 2018, p. 419).

Ao longo do documento, é perceptível o reconhecendo de apreender as histórias do Brasil e do mundo, "levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia"(BRASIL, 2018, p. 478). Conforme a BNCC, as diversidades devem ser ensinadas a partir de possíveis possibilidades de concepções, não limitando as versões, além de se comprometer em"reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas" (BRASIL, 2018, p. 45).

Assim, o aluno terá um leque de histórias contadas com verdades dos manuscritos e/ou povos, bem como capacidade argumentativa para comparar, questionar e analisar os fatos como (in) verídicos ou disseminação de valores manipulados.

Um avanço expressivo nos currículos da educação básica foi a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena. A base-assegura que essa iniciativa só terá efeito se a mediação do ensino "ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil" (BRASIL, 2018, p. 402). A relevância da história desses grupos humanos reside na

possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alterida-

> des presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BRASIL, 2018, p. 403)

A partir desse posicionamento e orientações proposto pela Base, o atual PNLD deve que passar por uma reconfiguração para atender as novas demandas da educação. Assim, cria-se critérios avaliativos específicos para a organização linguística do LD.

Vale apontar que anteriormente os critérios do PNLD eram norteados pelos Parâmetros Curriculares (LDB) e pela Lei de Diretrizes e Base (LDB), tendo mudanças pós implantação da BNCC. No atual PNLD são inseridos as exigências da Base, tendo como avanço a inclusão de obras literárias que abordam exclusivamente sobre a cultura e história dos povos indígenas.

Tendo uma visão panorâmica das Políticas Públicas, BNCC e PNLD, nota-se que os documentos recomendam critérios com a tentativa de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

4. Últimos registros

Concluímos, que as fontes de informação são uma poderosa ferramenta de construção de identidade e manutenção ou exclusão das memorias indígenas, além de sua dimensão material, possuem uma dimensão histórica, o que favorece a produção de sentidos através da linguagem e dos discursos.

Dessa forma, concordamos que o desafio do contexto atual de ensino e aprendizagem, bem como a elaboração/organização linguística dos LD é "romper com o projeto neocolonial mais geral de ocidentalização do mundo, exigindo a tarefa de descolonização das paisagens mentais que implica uma revisão radical dos cânones epistemológicos das ciências (CARVALHO, 2001, p. 111).

Espera-se que a partir da historiografia linguística e dos novos postulados da BNCC, o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, sobre as coisas do passado e do presente, bem como construir explicações, desvendar significados e (de)compor interpretações.

As políticas públicas voltadas para a educação, especialmente o PNLD que rege o LD e a BNCC que orienta as práticas da educação básica, apesar de serem superficiais no que versam sobre os indígenas, fornecem orientações para a inclusão de novos debates e porque não um novo recomeço de nossa própria história, entretanto, o que se observa é uma pseudoreflexão das novas versões contadas nos LD.

É importante que os educadores possam assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.Então, almejamos que os professores, não apenas os indígenas, possam romper paradigmas ao abordar a questão indígena em sala de aula e não apenas discutir em datas comemorativas. O professor pode questionar a visão dos LD e criar suas próprias concepções e desse modo, não sendo meros reféns desse recurso didático com verdades absolutas que sistematiza os saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, Mikhail. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Esta é outra mesma história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento*: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000, p. 131- 155.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: ____ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Catequese e colonização no discurso jesuítico. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento*: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000, p. 103-17

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC.SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. 2018.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*: o descobrimento do Brasil. Porto Alegre: L & PM, 2000.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CORACINI, Maria José (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

DURIGAN, Marlene; GUERRA, Vânia Maria Lescano. Entre o "Estatuto do Índio" e a "I Conferência Regional": o processo identitáriodo indígena de Mato Grosso do Sul. In: POSSENTI, Sírio; BARONAS, Roberto Leiser (Orgs). *Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2008.p. 133-158.

FERNANDES, Joana. *O índio*: esse nosso desconhecido. Cuiabá: UFMT, 1993.

FREIRE, José Ribamar Bessa. "Língua Geral: a História de um esquecimento". In: ____; ROSA, M. Carlota (Orgs). *Línguas Gerais*. Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

FREITAS, Lídia Silva de. Documento e poder: uma arqueologia da escrita. In: *Morpheus*: revista eletrônica em Ciências Humanas, V. 9, n. 14, p. 58-73, 2012.

FIORIN, José Luiz. Identidade e diferenças na construção dos espaços e atores do novo mundo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento*: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000. p. 27-49

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. A descoberta do Brasil pela Amazônia: o relato de viagem de Gaspar de Carvajal. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (Org.). *Os discursos do descobrimento*: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: FAPESP: EDUSP, 2000. p. 69-87

GOMES, Witembergue Zaparolli. *Educação escolar Apinayé*: Tradição oral, Interculturalidade e Bilinguismo. Doutorado (Tese). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA,

Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília-DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, V. 5, n. 10, p. 200-12, 1992.

RODRIGUE-SILVA, Camila. *Diálogo entre os critérios de avaliação do PNLD e o tratamento didático em livro didático*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2015.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/ Mari/Fapesp.

FORMAS LINGUÍSTICAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vilma Nunes da Silva Fonseca (UFT)
vilmanunes@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma reflexão acerca do posicionamento da voz autoral do aluno-mestre (AM) na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), através da análise dos modos de citação do discurso do outro nesses materiais. Os textos analisados foram produzidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), ofertadas na Licenciatura em Letras (LL), do *Campus* de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Através desse estudo documental, objetivamos descrever como ocorre o engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido a luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, considerando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES. Por essa razão, adotamos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (2014) como suporte teórico-metodológico para uma abordagem descritiva da língua, particularmente, apoiando o exame da materialidade textual nas categorias semântico-discursivas propostas por Martin e White (2005) no Sistema de AVALIATIVIDADE. O estudo aponta uma significativa adesão e ratificação das vozes de terceiros, tomadas como discursos de autoridade que visam a estabelecer credibilidade aos textos produzidos pelos AM.

Palavras-chave:
LSF. RES. Engajamento discursivo.

ABSTRACT

In this article, we present a reflection about the positioning of the student-teacher authorial voice (ST) in the writing of Supervised Internship Reports (SIR), by analyzing the modes of quotation of the other's discourse in these materials. The texts analyzed were produced in the disciplines of Supervised Internship (SI), offered at Language Arts (LA) of the Campus of Araguaína of the Federal University of Tocantins (FUT). Through this documentary study, we aim to describe how discursive engagement occurs from the theoretical device developed in the light of studies on APPRAISAL, considering the mapping of the cited text and its functionality in the construction of the SIR. For this reason, we adopted Halliday's Systemic-Functional Linguistics (SFL) (2014) as the theoretical-methodological support for a descriptive approach to language, particularly supporting the examination of textual materiality in the semantic-discursive categories proposed by Martin. and White (2005) in the APPRAISAL System. The study points to a significant adherence and ratification of the voices of third parties, taken as authoritative speeches aimed at establishing credibility to texts produced by ST.

Keywords:
SFL. SIR. Discursive engagement.

1. Introdução

Esta pesquisa consiste numa investigação no âmbito da Linguística Aplicada que discute o posicionamento da voz autoral do aluno-mestre (AM) na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), através da análise dos modos de citação do discurso do outro nesses textos. Os RES em questão foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), ofertada na Licenciatura em Letras (LL), do Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Com este estudo, objetivamos descrever como ocorre o engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido à luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, considerando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES. Para isso, recorremos à literatura científica produzida na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), com interesse particular no Sistema de AVALIATIVIDADE, desenvolvido por Martin e White (2005), linguistas que propuseram uma expansão das investigações em torno da Metafunção Interpessoal, estabelecida por Halliday (2014)[175]. Situamos o presente recorte teórico para delimitar a proposta de análise textual-discursiva apresentada.

Este texto está organizado em três seções, além da Introdução, Considerações finais e Referências. Na primeira, apresentamos a abordagem metodológica empregada na realização da pesquisa, discorrendo sobre o método, os instrumentos e os procedimentos de análise. Na segunda, mobilizamos o arcabouço teórico da LSF e, conjuntamente, realizamos a análise de fragmentos textuais para evidenciar o posicionamento do aluno-mestre nos RES em questão.

2. Conhecendo a pesquisa

Neste estudo de natureza documental e de abordagem qualitativa, o *corpus* de análise é composto por 10 (dez) RES que foram produzidos pelos AM durante o ESC–I. No contexto da licenciatura investigada, os acadêmicos realizam 4 (quatro) etapas no ESC, são elas: ESC–I (observação e diagnóstico), ESC–II (pesquisa com intervenção), ESC–III (regência no Ensino Fundamental) e ESC–IV (regência no Ensino Médio).

[175] M. A. K. Halliday criou um modelo teórico tri-estratal e multifuncional para explicar o funcionamento da língua a partir da concepção de metafunções da linguagem (Ideacional, Interpessoal e Textual).

A nossa opção pelos textos elaborados no ESC-I, deu-se em razão de essa ser a fase na qual o AM é orientado a redigir um texto denso e em linguagem acadêmico-científica, em obediência às normas exigidas pela academia. Portanto, o RES do ESC-I corresponde ao primeiro registro que revela o contato inicial do AM com a escrita acadêmica, considerando o aspecto autoral dessas produções textuais.

Devido à extensão dos RES, foram extraídos para análise alguns recortes discursivos (RD) representativos das regularidades linguísticas tomadas como objeto desta investigação. Tais RD compõem diferentes partes dos textos examinados (introdução, desenvolvimento e considerações finais), sendo identificadas na descrição dos RD. O procedimento de análise consistiu em três etapas distintas: organização dos RD nos RES selecionados, mapeamento do léxico avaliativo e classificação dos recursos semântico-discursivos que evidenciam o Engajamento. Os textos apresentados neste estudo não passaram por revisão linguística, por parte da pesquisadora.

O acesso aos RES foi possível devido à existência do Centro Interdisciplinar da Memória dos Estágios Supervisionados (CIMES), setor da UFT/Câmpus de Araguaína, que possui a salvaguarda desses documentos e que constitui num espaço de referência local, para o arquivamento dos RES e para fins do desenvolvimento de pesquisas científicas. Os RES são textos públicos e estão disponíveis para livre consulta (formato digital ou texto físico), no próprio CIMES, ou através do endereço virtual no sítio http://www.uft.edu.br/cimes/index.php.

1. Percurso teórico-analítico

A AVALIATIVIDADE envolve particularmente o campo social das relações entre os indivíduos e a forma como os falantes (enunciadores) manifestam opiniões em suas interações responsivas, por isso os estudos desenvolvidos nesta vertente teórica são concebidos como uma expansão da LSF a partir da Metafunção Interpessoal. O Sistema de AVALIATIVIDADE é composto pelos seguintes recursos semântico-discursivos: Subsistema de **Atitude**, Subsistema de **Engajamento** e Subsistema de **Gradação**. No quadro 1, apresentamos a classificação dos desses subsistemas seguida das características sociodiscursivas definidas por Martin e White (2005).

Quadro 1: Sistema de AVALIATIVIDADE.

Sistema	Subsistemas	Características sociodiscursivas
AVALIATIVIDADE	ATITUDE (Eu)	"Atitude está relacionada com os nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35; tradução nossa).
	ENGAJAMENTO (Outro)	"Engajamento lida com atitudes primárias e o jogo de vozes em torno de opiniões no discurso" (Ibidem)
	GRADAÇÃO (Intensificação /Atenuação)	"Gradação serve ao propósito de classificação de fenômenos em que os sentimentos são amplificados e as categorias são turvas" (Ibidem)

Fonte: Adaptado de SILVA-FONSECA (2015, p. 166)

Para discutir o posicionamento da voz autoral do AM nos RES, recorremos às categorias léxico-semânticas, disponíveis no Subsistema de Engajamento, uma vez que visibilizam a posição assumida pelos enunciadores dos RES, evidenciando a relação contratual estabelecida no jogo discursivo. Neste sentido, o Engajamento discursivo pode ser definido como espaço dialógico, no qual locutores e interlocutores negociam sentidos na troca de mensagens, num circuito que envolve a aceitação (total ou parcial) ou não dos discursos produzidos por diferentes vozes que venham a compor o contexto da interação.

Conforme Martin e White (2005), o Subsistema de Engajamento é composto por dois campos de articulação: **Monoglossia** e **Heteroglossia**. Ao desenvolver uma abordagem teórica para os estudos acerca dos "posicionamentos assumidos pela voz textual" (NININ; BARBARA, 2013, p. 130), os linguistas aproximaram suas proposições às investigações bakhtinianas em torno do dialogismo e da heteroglossia, conforme afirmam:

> [...] nossa abordagem é informada pela ampla influência das noções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin/Voloshinov, sob as quais toda comunicação verbal, escrita ou falada, é "dialógica" [...]. (MARTIN; WHITE, 205, p. 92; aspas no original). (NININ; BARBARA, 2013, p. 130)

Bakhtin [Volochínov] (2006) afirma que os discursos são construídos dialogicamente nas interações com 'o outro' e são polifônicos.

Ou seja, sofrem as interferências de uma cadeia de diferentes vozes (sociais, históricas, culturais etc.), que atravessam os enunciados produzidos, revelando o pensamento do homem sobre o mundo e sobre as pessoas em diferentes situações, sem imparcialidade.

No contexto desta análise, interessa-nos tematizar essa assunção de posturas dos professores em formação inicial ou AM a partir da análise dos enunciados heteroglóssicos, uma vez que o discurso citado pressupõe uma retomada na forma de reação à fala autorizada. No campo da heteroglossia, os discursos podem ser manifestados de acordo com dois movimentos dialógicos: **Contração** e **Expansão**. No Quadro 2, destacamos os campos de representação discursiva e léxico-gramatical do Subsistema de Engajamento, considerando apenas a articulação heteroglóssica.

Quadro 2: Subsistema de Engajamento.

Articulação heteroglóssica	Recursos semântico-discursivos	Subcategorias	Possibilidades de realizações léxico-gramaticais
Contração dialógica	**Refutação**	**Negação**	*Não, nunca, jamais...*
		Contestação	*Apesar de, embora, mas, entretanto...*
	Ratificação	**Concordância**	*Naturalmente…, é claro…, obviamente…, reconhecidamente… etc .*
		Pronunciamento	*Eu afirmo…, a verdade é que… não pode haver dúvida que ... etc.*
		Endosso	*X demonstrou que ...; Como o X mostrou ... etc.*
Expansão dialógica	**Acolhimento**	**Probabilidade**	*Parece que, sugere, aparentemente, talvez, talvez seja possível, suspeito que, acredito que, provavelmente, é quase certo que...*
	Atribuição	**Reconhecimento**	*X disse ..., X acredita ..., de acordo com X, na visão de X...*
		Distanciamento	*X afirma que, há rumores de que...*

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 97-8) e de Pinton e Pereira (2017, p. 272).

De acordo com a Quadro 2, a **Contração dialógica** possui duas possibilidades de realização: a **Refutação** e a **Ratificação**. Através da **Refutação** o sujeito se posiciona negativamente em relação à proposição,

rejeitando-a por meio de uma **Negação** ou uma **Contestação**, evidenciando uma contraposição ao dito. Nos textos analisados, não foram encontrados enunciados caracterizadores de Refutação aos discursos citados. Ou seja, a varredura realizada nos RD selecionados revelou que as citações textuais não foram utilizadas para que o AM aponte discordância, ainda que parcial, com os discursos teóricos mobilizados.

A **Ratificação** evidencia uma validação do enunciado expresso, visto ser considerado confiável e/ou convincente, fato que resulta numa **Concordância**, **Pronunciamento** ou **Endosso**. Logo, o conteúdo veiculado no enunciado é altamente garantido, estando, ambos, o locutor e o interlocutor em pleno acordo. Portanto, a voz textual não abre espaço para posições contraditórias ou pontos de vista alternativos. No RD1, apresentamos um fragmento textual no qual é possível reconhecer a Contração dialógica > Ratificação > Pronunciamento.

Embora haja uma imagem idealizada de escola garantida pelas leis que regem a Educação Nacional, **podemos afirmar** que "a garantia de padrão de qualidade" como um princípio da educação nacional, assegurado pela LDB, não é presente em grande parte das escolas da rede pública.
[C. – RES – ESC (I) – Introdução]

No RD 1, existe um trecho em destaque que remete ao texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O uso das aspas serve para referenciar o discurso citado da LDB. A expressão "podemos afirmar", constituída pela locução verbal, formada pelos verbos modal "poder" e dicendi "afirmar", alude à evidência do texto expresso na LDB, confirmando-a. No entanto, há o registro do posicionamento do AM em relação à contradição entre o que está prescrito na LDB e a real situação do sistema educacional brasileiro. O AM não se coloca em desacordo com a citação, mas a utiliza para contrapor o discurso oficial, que trata de "garantia de padrão de qualidade", com a realidade de muitas escolas. No RD2, destacamos um exemplo de Contração dialógica > Ratificação > Endosso e de Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Devemos concordar que ao entrar na escola, o aluno, **segundo os PCNs**, já possui "competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia" (BRASIL, MEC, 1998, p. 24), e além disso:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, MEC, 1998, p. 25)

[R. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

No RD2, a locução verbal "devemos concordar" que possui a mesma estrutura linguística vista no RD1, ou seja, verbo modal+verbo dicendi, em ambas situações há um fechamento para alternativas dialógicas, visto existe o sentido firmado de concordância com os textos oficiais que orientam e determinam os rumos da educação brasileira, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Devemos ressaltar que, à época na qual os RES foram elaborados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido homologada. Em "segundo os PCNs", temos uma Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento, visto que o AM atribui toda a responsabilidade enunciativa ao texto citado, se isentando de qualquer emissão de ponto de vista.

A citação integral do trecho dos PCN, vista no RD2, toma todo o espaço da discussão do tópico apresentado pelo AM. Nesse momento, o AM limita-se a expor um pensamento do qual não diverge, mantendo-se na penumbra do discurso de autoridade que representa o texto dos PCN. No RD3, apresentamos um caso de Contração dialógica > Ratificação > Endosso.

(...) saímos destas observações acreditando ainda mais num ensino interdisciplinar e contextualizado. As relações no mundo fora da escola são feitas como redes que se interligam, e o conhecimento cada vez mais se constrói desta forma, a escola enquanto instituição social formadora não pode negar esta realidade, e continuar fragmentando o conhecimento, e privando seus alunos de plena participação social. Diante disso, ao analisarmos a importância da educação, **concordamos com Craveiro** (1997, p. 2) para quem "A educação deve ser pensada com o compromisso de preparação do aluno para a vida como um todo, nos seus aspectos individuais e coletivos".

[A. – RES – ESC (I) – Considerações finais]

A função da citação incorporada ao texto, em RD3, é validar o posicionamento do AM. O discurso de Craveiro (1997) ilustra e corrobora com a visão que o AM possui sobre o compromisso que a escola deve ter com a formação dos alunos. Ao afirmar "concordamos com Craveiro", o autor do RES elimina a possibilidade de inserção de alternativas contrárias. Esse fragmento textual revela a incursão do AM na construção de uma reflexão sobre o papel da escola, sobrepondo, inclusive, a sua própria voz ao texto de Craveiro, que é utilizado para reforçar um argumento do autor do RES, fato que evidencia a autoria do acadêmico. No RD4, verificamos exemplos de Contração dialógica Ratificação > Concordância e também de Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Contração dialógica > Ratificação > Confirmação de Expectativa
Ao estudar as proposições que os **PCNs** e **alguns especialistas** fazem a respeito do ensino de gramática, **podemos concluir** que nas primeiras séries do ensino fundamental é importante que a criança tenha contato com "diferentes atividades linguísticas (orais, escritas, de produção e leitura de textos, ou mesmo outros exercícios que a imaginação construa), em que os princípios e regras da modalidade culta ou padrão se evidenciem e se comparem com os da modalidade coloquial" (FRANCHI, 2006, p. 30), **porém**, isso não deve se estender a toda vida escolar do aluno. **Segundo Carlos Franchi** (2006, p. 32), é importante também não excluir "o interesse pelo aprendizado dessa gramática, enquanto ciência de um aspecto da linguagem, em momentos mais avançados da escolaridade".
[S. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

O RD4 traz uma referência aos PCN, embora isso não apareça explicitamente na forma de texto, fato que mostra uma considerável adesão do autor do RES às discussões circunscritas no documento. Ao mencionar "alguns especialistas" a informação aparece generalizada, embora a presença de Franchi (2006) tenha amenizado a lacuna pontuada. A Contração dialógica > Ratificação > Concordância é representada pela construção linguística "podemos concluir" (verbo modal+verbo dicendi). A citação de Franchi (2006) ocupa boa parte do texto produzido e é caracterizada como um seguimento textual que remete a Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento, pois existe a indicação de autoria e o reconhecimento marcado pelo termo "segundo Carlos Franchi (2006)". O

RD4 apresenta um texto construído, basicamente por citação, no qual a parte não atribuída à voz de autoridade, que agrega valor ao RES, reflete a ratificação ao discurso mobilizado. No entanto, existe uma Refutação > Contestação no emprego do "porém" que revela certa discordância em relação ao texto expresso na fala de Franchi.

A **Expansão dialógica** (ver Quadro 2) apresenta uma abertura do espaço discursivo para possíveis trocas de significados, ou seja, revela a adesão as vozes textuais externas. É um recurso semântico-discursivo de efeito oposto à **Contração dialógica** e é representada pelo **Acolhimento** da proposição – trazida ao texto pelo discurso alheio, identificado na subcategoria de **Probabilidade –**, e pela **Atribuição** da autoria da proposição.

O Acolhimento evidencia a produção de um enunciado fundamentado pelo discurso do outro, sendo marcada, explicitamente, a responsabilização pelo texto, ainda que seja sugestionada no campo da probabilidade. Dessa forma "a voz textual representa a proposição apenas como uma de uma gama de possíveis posições – ela entretém ou invoca essas alternativas dialógicas" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 98).

A Atribuição representa a responsabilidade enunciativa que é atribuída à subjetividade a uma voz externa, sendo a voz textual aberta às invocações dialógicas. A Atribuição apresenta dois recursos linguísticos, são eles: o **Reconhecimento** e o **Distanciamento**. O Reconhecimento "possibilita ao produtor do texto não expressar explicitamente o seu posicionamento em relação à posição de valor que apresenta no texto, mas faz isso pela voz do outro" (VIAN JÚNIOR, 2010, p. 37). No Distanciamento, o locutor minimamente assume a responsabilidade enunciativa. Portanto, distancia-se da proposição de forma explícita, deixando que a responsabilização dos enunciados recaia sobre a voz externa trazida ao texto. No RD5, podemos verificar Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

> Da mesma forma, **segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)**, a linguagem é "uma atividade discursiva", e o ensino de Língua Portuguesa deve então, estar focalizado na produção de atividades discursivas através de:
>
> (...) prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a

matéria gramatical (BRASIL, MEC, 1998, p. 27).

Partindo dessa reflexão, pode-se afirmar que as aulas observadas tiveram em parte a capacidade de cumprir com tais exigências, visto que a leitura e interpretação de textos foram bastante valorizados. Porém, a produção escrita se baseava nas respostas às atividades do livro didático e nos roteiros e resumos que os alunos escreviam sobre os livros de literatura juvenil que liam, e a produção oral dos alunos se restringia à leitura em voz alta de algumas passagens de textos do livro didático. Cabe aqui analisar com maior afinco alguns pontos essenciais para o ensino de Língua Portuguesa que foram observados durante as aulas. É importante, neste ponto fazer reflexões mais detalhadas sobre a prática pedagógica observada, no que diz respeito à produção textual, produção oral, gramática e variação linguística.

[F. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

No RD5, constatamos que a função da citação é explicitar o discurso de autoridade que evidencia algumas orientações em relação aos aspectos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, visibilizados pelos PCN, que, no entanto, não tiveram força para modificar a prática dos professores observados no contexto do Estágio Supervisionado Curricular realizado pelo AM. O recurso semântico-discursivo que afere a Expansão dialógica é caracterizado pela Atribuição > Reconhecimento, e está localizado na expressão "segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)". Salientamos que o texto dos PCN é retomado nas reflexões do AM, que analisa os encaminhamentos propostos nos PCN, realizando comparações com o trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Básica, com as práticas de linguagem em sala de aula. Dessa forma, observamos uma repercussão do texto citado no discurso do RES produzido pelo AM, assim como o eco dos novos paradigmas de ensino de Língua Portuguesa. No RD6, destacamos um exemplo de Expansão dialógica > Atribuição > Distanciamento.

O espaço físico e outras condições e situações observadas na escola servem para uma reflexão a respeito da qualidade do ensino público no Brasil, sobre isso, cabe aqui destacar **o pensamento de Lima (1995)** que argumenta a respeito da má qualidade do ensino público após a entrada das classes mais baixas na escola, segundo ele, "ao relembrar a escola pública do passado e a de hoje, vê-se que ela é reflexo da hierarquia de poderes: quando atendia à elite era objeto de valor e seus ambientes eram conservados e diversificados, porém, ao atender a população menos favorecida, a filosofia da escola pública é mudada e, assim, ela passa a ser representada por um conjunto de salas, construídas de forma rápida e barata, desde que atenda à demanda social, mesmo que isso signifique uma tentativa de resolver a questão escolar em termos quantitativos apenas" (LIMA, 1995 *apud* MIRANDA; GOMES, 2002, p. 64) .

[M. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

O RD6 apresenta um trecho do RES, no qual são problematizadas as más condições de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, além da relação entre as precariedades das unidades educacionais com a baixa qualidade de ensino que é ofertado às pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sociocultural, sociopolítica etc. Embora o texto apresente uma implicação do AM através dos comentários tecidos, dado o envolvimento e a assimilação das palavras do autor citado, a Atribuição incide sobre o produtor da citação. Nesse caso, o recorte é marcado pelo Distanciamento verificado na entrada da citação em "o pensamento de Lima (1995)", deixando a voz textual externa nitidamente delimitada e distanciada da responsabilidade do AM.

2. Considerações finais

Neste texto, descrevemos como ocorre o Engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido à luz dos estudos sobre A-VALIATIVIDADE, evidenciando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES.

Através da análise dos recursos de Atribuição, observamos que o locutor pode se isentar de qualquer responsabilidade sobre os conteúdos expressos no texto. Portanto, há uma máxima Responsabilidade Enunciativa na Contração Dialógica e uma mínima Responsabilidade Enunciativa na Expansão Dialógica. No primeiro caso, o locutor está comprometido, ou seja, engajado com o discurso. No segundo caso, o seu posicionamento no texto é reconhecido por uma baixa subjetividade autoral, uma vez que são as vozes externas que configuram e marcam os enunciados valorativos.

O estudo do Subsistema de Engajamento permitiu que identificássemos o posicionamento da voz textual e sua relação com o conjunto de vozes que perpassam as intersubjetividades possíveis na construção dos RES, possibilitando a caracterização do modo de adesão ou não aos discursos instaurados.

Através da pesquisa apontamos uma significativa adesão e ratificação das vozes de terceiros, tomadas como discursos de autoridade que

visam a estabelecer credibilidade aos textos produzidos pelos AM. Identificamos que, em alguns momentos, essas vozes externas foram colocadas em primeiro plano, frente ao discurso do AM. A análise mostrou ainda que há uma necessidade de legitimação do texto escrito, uma validação do RES como gênero acadêmico. Por isso, há a inserção de citações, algumas extensas, a maioria marcada por verbos dicendi, das vozes que compõe a literatura produzida pela tradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation*: appraisal in English. London: Palgrave Macmillan, 2005.

NININ, M. O. G.; BÁRBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, V. 1, n. 52, jan/jun, p. 127-46, 2013.

PINTON, F. M.; PEREIRA, G. E. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. In: *Entrepalavras*, Fortaleza, V. 7, p. 266-82, ago./dez. 2017.

SILVA-FONSECA, V. N. A escrita de diários de campo em ambiente virtual no estágio supervisionado curricular da licenciatura em letras: análise do potencial de avaliatividade no subsistema de engajamento. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. M. C.; SILVA-FONSECA, V. N. (Org). *Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade*. São Paulo: Fonte, 2015.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FRASEOLOGIAS NA CHULA VOCABULÁRIO DO SERTÃO

Joana Angélica Santos Lima (UNEB)
joanalimma@yahoo.com.br
Adriana Jesus da Silva (UNEB)
jesusadriana299@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe realizar uma análise linguística enfatizando a presença das fraseologias na chula regional *Vocabulário do sertão*, retirada do DVD Vocabulário do sertão de autoria da dupla de sambadores Roque Trabuco e Pedrito, os irmãos Trabuco. O objetivo deste estudo é avaliar a linguagem da região de Boa Vista do Tupim através da referida chula buscando descrever, interpretar e analisar as fraseologias presentes na mesma, pautando-se nas orientações de Corpas Pastor (1996). Para seu desenvolvimento, parte-se de uma pesquisa documental fundamentada nos teóricos Bagno (2011), Mascarenhas (2006), Bevilacqua (2004), Krieger e Finato 2004, Cansanção (2015), dentre outros. Os resultados apontam que (a) a chula Vocabulário do sertão é desenvolvida de forma simples carregada de expressões regionalistas e estruturadas através de diferentes tipos de fraseologias; (b) as principais unidades fraseológicas presentes nas chulas são as parêmias distribuídas em 7 enunciados de valor específico e em apenas um provérbio.

Palavras-chave:
Samba chula. Linguagem. Unidades fraseológicas.

ABSTRACT

The present work proposes to perform a linguistic analysis emphasizing the presence of the phraseologies in the regional shula *Sertão Vocabulary*. This vocabulary was taken from songs DVD of written by the sambadores brothers Roque Trabuco e Pedrito. The objective of this study is to evaluate the language of this Brasilian region of Boa Vista do Tupim through this shula vocabulary, to describe, interpret and analyze the phraseologies present in it, based on the guidelines of Corpas Pastor (1996). For its development, it starts from a documentary research based on the theorists Bagno (2011), Mascarenhas (2006), Bevilacqua (2004), Krieger and Finato 2004, Cansanção (2015), among others. The results indicate that (a) The chula Vocabulary of the Sertão is developed in a simple way loaded with regionalist expressions and structured through different types of phraseologies; (b) the main phraseological units present in chula are paremias distributed in 7 statements of specific value and in only one proverb.

Keywords:
Samba chula. Language. Phraseological units.

1. Introdução

Chula é uma dança representada pelo samba de roda, da língua quimbundo de Angola do termo "semba" que significa samba. Configura-se uma forma de dança e canção portuguesa que se disseminou no Brasil de variadas maneiras. Trata-se de um canto de uma estrofe composta por dois até quatro versos, entoado por uma parelha (dupla vocal) quase sempre de homens. Geralmente, a chula tende a transmitir uma mensagem clara ou simbólica, "como metáfora ou poesia livre, cujo significado, em alguns casos, se perdeu no tempo ou só se faz compreender entre os mais velhos" (DÖRING, 2010 *apud* GRAEFF, 2015).

Esta manifestação cultural possui forte influência dos povos africanos, que também deixaram seus hábitos, seus costumes, suas ideologias e suas religiões como: o candomblé, orixás e o espírito africano e outros. As chulas samba fazem parte atualmente da cultura afro brasileira, pois representa os negros, mestiços, e fazem referências não só aos negros mais também ao samba, a capoeira, os poetas etc.

Normalmente, a chula tende a apresentar uma linguagem simples torneada de variedades linguísticas diversas traduzindo uma cultura de um povo. Neste estudo, pretende-se analisar a linguagem da chula Vocabulário do Sertão – a primeira das chulas compõem o CD, "Vocabulário do Sertão" de autoria da dupla de sambadores Roque Trabuco e Pedrito Trabuco, os irmãos Trabuco, naturais do município de Boa Vista do Tupim-Ba – intencionando descrever, interpretar e analisar as fraseologias, ou seja, as unidades fraseológicas presentes na mesma, pautando-se nas orientações de Corpas Pastor (1996).

2. Fraseologia

De origem grega (*phrasis* + *logos*), a Fraseologia é a parte da gramática, em que se ocupa em estudar a construção da frase. As primeiras abordagens sobre a mesma teriam sido mencionadas por Ferdinand Saussure em seu livro Cours de linguistique genérale, publicado em 1916, referindo-se às combinações fixas de palavras como elementos pertencentes ao sistema linguístico.

Contudo, o termo fraseologia teria surgido a partir das discussões de seu discípulo Charles Bally, reconhecido como precursor da fraseologia. Ancorados no posicionamento de Bally, descrito em seus trabalhos de estilística: Stylisque Précis (1905) e Traité de stilique, os estudos nes-

ta área foram se ampliando na Europa, sendo, na década de 30, estabelecida como ciência na União Soviética. Enquanto ciência, as primeiras definições da fraseologia são evidenciadas com Polianov (1931), para quem este fenômeno constitui "uma disciplina especial da área da linguagem que ocupa em relação ao léxico a mesma posição que a sintaxe". (POLIANOV, 1931 *apud* ORTIZ ALVAREZ, 2000, p. 70).

Porém, vale salientar que só na década de 40 a fraseologia é reconhecida como uma disciplina autônoma graças ao lingüista russo Vinogradov, o qual teria sido pioneiro na classificação das unidades fraseológicas na perspectiva funcional.

As unidades fraseológicas ou fraseologismos constituem o objeto de estudo da Fraseologia. Estas unidades são também denominadas de fraseologias, assim como se ver em Belviláquia (2006). Segundo a autora, embora as fraseologias designem realidades muito antigas, ainda hoje são definidas de forma muito imprecisa.

Corpas Pastor (1996) especifica o objeto de estudo da Fraseologia como unidades fraseológicas, as quais as define como "unidades léxicas, formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Assim, a autora propõe que numa investigação desta natureza é possível observar (i) os enunciados fraseológicos, fixos na fala, divididos em paremias e fórmulas rotineiras, e (ii) as unidades fraseológicas que constituem enunciados completos, entre as quais distingue as colocações, fixas na norma e as locuções, fixas no sistema da língua.

Vale ressaltar que a autora destaca cinco características essenciais para a determinação de uma unidade fraseológica. Dentre elas: a) ser formada por várias palavras; b) estar institucionalizada, ou seja, convencional devido ao uso frequente; c) possuir estabilidade, visto que seus componentes mantêm certa ordem; d) apresentar algumas particularidades semânticas ou sintáticas; e) ser passível de modificações nos elementos que as integram. Esses critérios de avaliação – também adotados por muitos pesquisadores da área, a saber Lima (2012, 2015), Cansação (2015), Telles; Barreiros (2015), entre outros – são importantes porque permitem discriminar e apontar com maior clareza as unidades. Esses critérios de avaliação são importantes porque permitem discriminar e apontar com maior clareza as unidades.

Kriegere; Finatto (2004) explicam que as unidades fraseológicas integram as comunicações humanas tanto no plano das interlocuções, en-

volvendo as temáticas gerais da língua, quanto no das temáticas especializadas. Assim, esclarecem as autoras, que no contexto comunicativo podem ocorrer fraseologias da língua geral e fraseologias especializadas. Estas referem-se às formas de expressões recorrentes nas comunicações especializadas e integram-se ao quadro de objetos da Terminologia. Portanto, expressões como, **degradação da natureza**, **devastação ambiental**, são inerentes ao campo especializado do Direito Ambiental. Aquelas, ou seja, as fraseologias da língua comum, referem-se às estruturas recorrentes nas comunicações humanas em geral, integrando-se na Lexicologia. Assim, são representadas pelas mais variadas combinações estruturais da língua, como por exemplo: **cabeça na lua**, **variando das ideias** etc. Ressalta-se que neste estudo, limita-se a analisar apenas as fraseologias da língua comum, as quais serão abordadas na seção seguinte.

2.1. Fraseologias da língua comum

A fraseologia da língua comum já se constituía tema para discussão entre linguistas desde a antiguidade. Belviláquia argumenta que a fraseologia da língua comum abarca o estudo de unidades diversas, tais como: provérbios, ditados, expressões idiomáticas, colocações e locuções. Argumenta ainda que os "fatores que permitem sua união sob o hiperônimo fraseologia são de caráter semântico, isto é, sua significação, estabelecida a partir do conjunto dos elementos que as formam, e o seu elevado grau de lexicalização" (BELVILÁQUIA, 2004, p. 79).

Segundo Lima (2015), este tipo de fraseologia é tratado de diferentes formas, dentre elas: locução, enunciado fraseológico, expressão fixa, (ZULUAGA, 1975); fraseologismo, expressão fraseológica (CARNEADO MORÉ; TRISTÁ PÉREZ, 1985); sintagma fixo, expressão idiomática, unidade complexa (FIALA, 1987); expressão idiomática (TAGNIN, 1989); expressão idiomática, expressão congelada ou cristalizada (GROSS, 1996); unidade fraseológica (CORPAS PASTOR, 1996) etc.

Corpas Pastor (1996) apresenta a classificação da fraseologia da língua comum subdividida em três esferas: colocações, locuções e unidades fraseológicas. As colocações constituem sintagmas completamente livres gerados a partir de regras, contudo apresentam grau de restrição combinatória determinada pelo uso. Esses sintagmas podem ser assim formados. As locuções, por sua vez, são combinações de duas ou mais palavras funcionando apenas como elemento oracional. Apresentam tra-

ços de fixação interna, unidade de significado e não constituem enunciados completos. Não se configuram as unidades completas, mas elementos oracionais. Para a autora, as locuções se diferenciam das colocações, fundamentalmente, por sua institucionalização, sua estabilidade sintático-semântica e sua função denominativa.

Já as unidades fraseológicas referem-se a unidades completas constituídas de atos de fala; apresentam fixação interna e externa (unidades de comunicação). Essas unidades subdividem-se em parêmias e formas rotineiras:

a – Parêmias (I- unidades de valor específico: **As paredes têm ouvido**. II- citações: **Atire a primeira pedra.** II- provérbios: **Peixe morre pela boca**.).

b – Fórmulas rotineiras (I- Formas discursivas: **Até logo!** II- Formas psicossociais: **Deus lhe pague.).**

Corpas Pastor (1996) esclarece que as parêmias possuem significado referencial (fixação referencial) e tem autonomia textual, ao passo que as fórmulas de rotineiras apresentam significados do tipo social, expressivo ou discursivo, sendo determinadas por situações e circunstâncias concretas.

Como se pode notar, estas esfera são fixadas na norma (colocações), no sistema (locuções) e na língua unidades fraseológicas. Conforme a autora, essa classificação abrange todas as manifestações discursivas de uma língua como também de seus usuários, haja vista que contempla os aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos da língua. (LIMA, 2015, p. 12).

Como dito anteriormente, esta pesquisa limita-se a analisar a presenças das unidades fraseológicas na letra de uma chula baiana sob orientação de Corpas Pastor (1996).

3. Unidades fraseológicas na chula Vocabulário do sertão

A chula Vocabulário do sertão é uma composição, onde os autores, fazendo jus a seu nome, fazem uma descrição do vocabulário sertanejo supostamente peculiar a sua terra natal, Boa Vista do Tupim (Cf. em anexo). Os autores utilizam um conjunto de variedades expressando regionalismos, ou seja, expressões típicas de uma região, variedades regionais. Geralmente, estas características linguísticas observadas na referida

chula são muito comuns neste tipo de composição. Alem destas variedades linguísticas apreciadas, percebeu-se que a chula analisada foi constituída de diferentes fraseologias, a saber colocação, locução e unidades fraseológicas, dentre as quais apenas estas últimas, ou seja, as unidades fraseológicas serão tratadas, a seguir.

Nesta análise, foram selecionadas as fraseologias da língua comum, aqui denominadas e classificadas à luz de Corpas Pastor (1996). Para esta análise constituiu-se um *corpus* através de oito fraseologias extraídas da chula selecionada. Durante a constituição do *corpus*, foi possível perceber que além destas unidades, foram encontradas nas referidas chulas, outros tipos de fraseologias, ou seja, colocações (pá do cavalo, pé duro, o) e locuções (ternatonte /desde ontem, depois que, pra trás), as quais serão tratadas em outro momento oportuno, visto que não se constituem foco de interesse desta pesquisa em decorrência da sua brevidade.

Observou-se que nesta composição artística há variadas esferas (tipos) de fraseologias, dentre as quais foram destacadas para análise apenas às que se constituem através de frases feitas ou lexicalizadas, consagradas como unidades fraseológicas. Percebeu-se nesta investigação que as paremias foram o único tipo de unidades fraseológicas encontradas na referida chula.

As paremias são expressões caracterizadas pela representação de ideias e/ou pensamentos sob forma figurada; alegoria curta. No sentido de Silva (2006), estas unidades de comunicação se diferenciam das demais unidades pelo seu valor de verdade geral e seu caráter folclórico, etnológico, antropológico e anônimo. Possuem significado referencial e gozam de autonomia textual. Estas expressões se manifestam em forma de unidades de valor específico, citações e refrões (provérbios). Na chula analisada, as unidades fraseológicas foram estruturadas através de enunciados de valor específico e provérbios, não se verificando nenhum caso de citações.

Considerando, as unidades de valor específico, observou-se que na chula "Vocabulário do sertão", os autores utilizam sete enunciados de valor específico. As unidades de valor específicos referem-se às unidades fraseológicas de estrutura oracional com caráter de enunciado. Nestes casos, o núcleo verbal destes enunciados pode ser conjugado de acordo com o tempo, a pessoa e o modo acionados.

No enunciado "**Vim aqui pra dá uma dimão**"**,** a expressão destacada se refere à ajuda, podendo o verbo ser flexionado ou não de acor-

do com seu respectivo sujeito. Este enunciado é muito comum na linguagem do sertão baiano, podendo co-ocorrer com expressões do tipo "dar uma mão, dar uma mãozinha, dar um digitório. Isto é possível porque como corrobora Corpas Pastor (1996), os elementos integrantes das unidades lexicais complexas são passíveis de modificações "derivadas de demandas diversas, culturais, regionais etc". Ver-se claramente que o termo dimão é uma variante de "uma mão". Trata-se, pois de uma manifestação de regionalismo na língua tupiense muito comum na região em questão. O regionalismo significa o emprego de palavras ou expressões peculiares a determinadas regiões, em outras palavras, refere-se a particularidades linguísticas de determinada região.

Nos enunciados "Se você morasse aqui, **ia se acabar de sírrir com Cipriano" e "**O teu fio quase **me matou de sírrir"**, os autores utilizam verbos diferentes para sinalizarem o mesmo contexto em tempos verbais diferentes (matou e ia se acabar). Assim, nestas unidades, eles fazem, igualmente, referência à ideia de rir muito ou rir exageradamente. Observa-se que ainda é possível encontrar variações para estas unidades, pois estes verbos podem co-ocorrer com outros que possuam valor semântico a estes semelhantes, tais como estrebuchar, estatalar-se, chorar: se estrebuchar de rir, se estatalar rir, chorar de rir etc. Verifica-se assim, a presença de uma variação diafásica entre os referidos enunciados, os quais foram produzidos pelos mesmos falantes, ou seja, os compositores da respectiva chula. Este tipo de variação, ocorre em função da situação, ou seja, do contexto comunicativo em que acontece o evento discursivo. Em outras palavras, ocorre quando a mesma pessoa altera sua maneira de falar dependendo do contexto situacional em que se encontra.

É interessante destacar a ocorrência da palavra **sirrir** variando com **sorrir** nestas duas unidades. Este fato sugere um caso de variação lexical, portanto, julga-se interessante investigar se este tipo de ocorrência é recorrente no dialeto de Boa Vista do Tupmi, nas zonas rural e urbana ou quem sabe em apenas uma destas.

Já o enunciado "N**ão falo de ninguém por trás**, está associado ao respeito à ausência da pessoa de quem se fala, ou seja, só se deve falar algo de alguém na sua própria presença etc. Graças à possibilidade de flexão verbal, é comum encontrar na língua comum a variação deste enunciado em diferentes cidades baianas: N**ão se fala de ninguém por trás**.

Estas unidades fraseológicas remetem também a ideia de falsida-

de, ou seja, ser falso com alguém. Ideias estas que parecem ser retomadas pelos compositores ao pronunciarem os seguintes enunciados: **tem que sustentar na tampa, se for macho; não carrego melancia com tampa.** Com o primeiro enunciado, significa dizer sustentar o que diz, não mentir, falar a verdade, e, automaticamente não agir com falsidade. Com o segundo, por sua vez, significa dizer também falar a verdade, não mentir, não falar mentiras, ou mesmo não mascarar ou ocultar os fatos. O valor de falsidade ou inverdade expresso nestas unidades fraseológicas pode ser confirmado ao se observar o contexto: Fale tudo que você quiser aqui; só não pode mentir; tem que sustentar na tampa, se for macho; não carrego melancia com tampa; não falo de ninguém por trás.

Considera-se aqui, portanto, que, situadas no referido contexto, as unidades **tem que sustentar na tampa, se for macho** e **não carrego melancia com tampa**, podem ser também caracterizadas como variantes da oração "só não pode mentir". Tratam-se pois de um caso de variação sintática na língua, visto que se configuram construções sintáticas diferentes com valor semântico semelhante.

Vale acrescentar que o enunciado **só não pode mentir** é aqui considerado também como unidade fraseológica, haja vista que se trata de um enunciado cristalizado na língua, embora utilizado com valor significativo real: não mentir, proibido mentir. Esta unidade é muito comum na língua comum, sendo pronunciada em muitos e variados contextos comunicativos cotidianos. Diferente das demais unidades fraseológicas analisadas acima, as quais foram estruturadas a partir de um sentido conotativo, esta unidade possui sentido denotativo, pois nenhum dos elementos que a compõem foi utilizado com significado figurado. A variação do tipo de significado destes enunciados corroboram a afirmação de Corpas Pastor (1996), dentre outros estudiosos que defendem que as unidades fraseológicas podem ter sentido denotativo ou conotativo.

Como dito anteriormente, além das unidades de valor específico, a referida chula também contou com a presença de provérbios. Segundo Corpas Pastor (1996), estes são a paremia por excelência, e apresentam como principais características: lexicalização, autonomia sintáctica e textual, valor de verdade geral e caráter anônimo.

Quanto ao provérbio, verificou-se que na chula analisada, os autores só utilizaram um provérbio, a saber: não pense que **beço de jegue é arroz doce.** Como se pode notar a unidade "**beço de jegue é arroz doce**" é um enunciado muito produtivo na língua, sendo utilizado em contextos

comunicativos para expressar a dificuldade de uma dada situação. Com esta unidade significa dizer que a situação não é fácil ou não é simples. Como todo provérbio, possui um significado conotativo e por ter um alto grau de cristalização na língua, apresenta um valor semântico fechado, não permitindo, assim, a inserção ou exclusão de algum dos seus elementos constitutivos. Vale dizer que o provérbio apresenta um significado completo, portanto, a substituição de um qualquer um dos seus elemento invalidaria o real significado desta unidade. Assim sendo, enunciados como "**berço de cavalo é arroz doce**" ou **"berço de cachorro é arroz doce**" possivelmente não seriam aceitos com a mesma validade da versão real e original do referido provérbio. Isto ocorre porque pela sua alta frequência de uso, os provérbios se fixam e se institucionalizam na língua.

Percebeu-se com esta investigação que a classificação das unidades fraseológicas não é muito simples e varia muito de acordo com cada pesquisador e com os diferentes métodos investigativos. Muitas vezes suas definições e classificações não contemplam todos os casos de fraseologias contidos num evento comunicativo, seja ele escrito ou oral. A escolha de Corpas Pastor (1906) para a fundamentação desta análise deu-se justamente por entender que sua proposta de investigação destas unidades é mais precisa e coerente dentre os demais métodos de estudo desta área.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa analisou-se a chula Vocabulário do sertão, de autoria dos compositores Roque e Pedrito Trabuco com o objetivo analisar os aspectos linguísticos presentes na mesma, contudo centrando-se numa investigação fraseológica.

A priori, observou-se com esta análise que nesta composição artística foi utilizada uma línguagem simples, coloquial torneada, principalmente, de variedades diatópicas, (**Ambrozo** por **Ambrozio**; **fio**/ **filho**, rapar/raspar; **imboca**; **avia**; **ternatonte** ; **os pé pro ar**, **ia se acabar de sírrir**; **deiz cangaia de mandioca etc**.

Quanto ao olhar lexicológico a que se pretendeu desenvolver neste estudo, sob orientação de Corpas Pastor (1996), constatou-se que as paremias foram o único tipo de unidades fraseológicas encontrado na referida chula, estruturadas apenas através de sete enunciados de valor específico (a exemplo de **Não carrego melancia na tampa**. **Não falo de**

ninguém por trás etc.) e um provérbio (**não pense que berço de jegue é arroz doce**) não se verificando, portanto, nenhum caso de citações.

Verificou-se com esta análise que além de se poder analisar os fenômenos aqui analisados, muitos outros fenômenos poderão ser investigados nesta chula nas diferentes áreas das ciências linguísticas. Espera-se com esta análise contribuir para a ampliação da descrição do português brasileiro, assim como abrir espaço para outras pesquisas linguísticas no ramo da lexicologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS L. L. S.; TELLES, C. M. As unidades fraseológicas no vocabulário de Eulálio Motta. In: *ReVEL*, V. 15, n. 29, 2017. [www.revel.inf.br]

BELVILACQUA. Cleci Regina. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. In: *Revista Língua e Literatura*. Universidade Regional de Integrada do Alta do Uruguai e das Missões. Uruguai: 2004.

CANSANÇÃO, Juliana; MARQUES, Elizabete A. As locuções: uma breve discussão sobre o seu lugar na Fraseologia Idioms: a brief discussion about its place on Phraseology. In: *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*, V. 9, n. 5 (dez. 2015).

LIMA, Joana Angélica S. As unidades fraseológicas em Salvador. In: *Revista Philologus*. Ano 21, n. 63. Anais da X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. p. 636-48

KRIEGER, M. das Graças; FINATTO, M. José B. *Introdução à fraseologia*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MASCARENHAS, João Gilberto Paim; Apresentação do Cotidiano no samba do recôncavo baiano: as letras da chula e o grupo de samba chula de São Brás. In: MASCARENHAS, João Gilberto Paim. Salvador, 2014. 136 f.: il. 2004.

PEDRO, Magali de Lourdes. *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. Dissertação. Universidade de Brasília. Brasília: 2006. SAUSSURE, Ferdnand. Curso de linguística geral. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2001. 312.

SILVA, Moisés B. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. In: *Revista de Letras*. V. 1/2, n. 28, jan/dez. 2015.

ANEXO

Ouça o vocabulário do sertão,
quando a sertanejada se junta pra prosear,
vim aqui pra dá uma dimão;
Tenho dez cangaia de mandioca pá rapar,
o teu fio quase me matou sírrir,
tava cortando tubí,com a cabeça no chão os pé pro ar,
Ternatonte passei lá,
seu Ambrozo mandou eu botar baixo,
Já pegou meu cavalo,
foi marrar, imboca avia,
vai desamarrando o facho.
Fale tudo que você quiser aqui,
só não pode mentir,
tem que sustentar na tampa,se for macho,
não carrego melancia com tampa,
não falo de ninguém por trás,
Se cavou o seu tanque, faço rampa,
não impreste a mulher e nem arma de fogo rapaz,
não pense que beço de jegue é arroz doce,
Levou quem trouxe,
pra diante tá mais cumprido, que pra trás,
quebrado se você morasse aqui, ia se acabar de sírrir com Cipriano do Jaci;
É...outro velho daquele não vem mais.
Se você morasse aqui, ia se acabar de sírrir com Cipriano do Jaci.
É outro velho daquele não vem mais.

GÊNERO CRÔNICA COMO ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO NONO ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DANDA NUNES

Fatima Bernadete Prestes Ribeiro (UEMS)
fadebaprestes@hotmai.com
João Fabio Sanches da Silva (UEMS)
joaofabioss@yahoo.com.br
Vanderlis Legramante Barbosa (UEMS)
vanderlis1@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho, resultado da atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Campo Grande- MS (UEMS), teve como objetivo observar e participar do desenvolvimento de oficinas sobre o gênero crônica, nas aulas de Língua Portuguesa. As aulas foram ministradas pela professora regente para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas foram elaboradas com intuito de participar da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, em parceria com o Ministério da Educação. As oficinas seguiram uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaborada pela professora regente a fim de que os alunos se envolvessem no processo de conhecimento e construção dos sentidos acerca das especificidades do texto literário, do contato com autores e obras da literatura brasileira (JOUVE, 2012; ANTUNES, 2010; MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2001). O objetivo final foi contribuir para a aprendizagem, desenvolvendo o hábito para a leitura e incentivo à escrita, garantindo a participação do Programa Escrevendo o Futuro.

Palavras-chave:
Crônica. Língua Portuguesa. Olimpíada de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work, as a result of the performance ofthe PIBID, linked to the State University of Mato Grosso do Sul – Campo Grande-MS (UEMS), aimed to observe and participate in the development of workshops on the chronicle genre in Portuguese language classes. The classes we retaught by the regent teacher for 9th grade students. The proposed activities were designed to participate in the Portuguese Language Olympics, aninitiative of the Itaú Social Foundation, with technical coordination of Cenpec – Center for Studies and Research in Education, Culture and Community Action, in partnership with the Ministry of Education. The workshops followed a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaborated by the regent teacher in order that the student swere involved in the process of knowledge and construction of the senses about the specificities of the literary text, the contact with authors and works of literature. Brazilian (JOUVE, 2012; ANTUNES, 2010;

MARCUSCHI, 2008; GERALDI, 2001). The ultimate go alwas to contribute to learning by developing the habit of reading and encouraging writing, ensuring the participation of the Programa Escrevendo o Futuro.

Keywords:
Chronicle. Portuguese language. Portuguese Language Olympics.

1. Introdução

Na Grécia antiga existiam as Olimpíadas, em que os participantes treinavam durante anos para poder participar dos jogos. Nesse sentido, a Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro: Uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita"[176], também resgata essa essência para que os alunos, interagindo com questões voltadas à língua e literatura, desenvolvam habilidades e senso de competição.

Ao refletir sobre o papel que a disciplina de Língua Portuguesa exerce na educação básica, verifica-se a relevância em se desenvolver atividades como essa para o avanço e enriquecimento da aprendizagem. Outrossim, entendemos o desenvolvimento da crônica a partir de imagens do cotidiano como um processo de letramento, na medida em que, para Magda Soares, letramento é "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2000, p. 47). Nesse sentido, o jogo com o verbal e o não verbal promove uma interação entre as diversas semioses de textos, bem como interage com o próprio cotidiano de vivencia dos alunos, em uma prática onde a escrita emerge do/no contexto social e não como algo à margem deste, podendo ser transposta em práticas de letramento e multiletramentos.

Para tanto, serão analisadas as aulas da professora de Língua Portuguesa, Vanderlis Legramante Barbosa, durante a realização das oficinas. Tais aulas contaram com diversos tipos de ferramentas/tecnologias. Além das pesquisas digitais, apresentações, exposições, foram realizadas leituras e análise de textos de diversos cronistas. Dessa forma, pretende-se observar o processo de ensino-aprendizagem e de que modos se deram os resultados da sequência didática trabalhada em sala.

[176] Segue abaixo link para maiores informações das Olimpíadas. <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7993/regulamento-olimpiada-de-lingua-portuguesa.pdf>.

2. Pensar a escola: uma prática de letramentos/multiletramentos

A fim de estabelecer o que entendemos por multiletramentos, tomamos como pressupostos teóricos as palavras de Rojo, no que a autora os define como:

> (a) eles são interativos; mais que isso, são colaborativos;
>
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
>
> (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

O que a autora propõe, *grosso modo*, é a escola enquanto um espaço plural, e por pluralidade compreendemos naquilo que a sociedade possui de mais amplo, isto é, os discursos que nela circulam, as práticas que nela incidem, as culturas que dela emergem. Tal proposta, a de pensar um novo *locus* em relação ao que entendemos da escola não pressupõe a criação de um espaço totalmente novo, onde somente a abolição e reconstrução daria conta de fazer. Somos mais modestos, pensamos que se trata da escola:

> [...] discutindo criticamente as diferentes "estéticas", constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas). (ROJO, 2012, p. 28)

A cultura contemporânea, tão demarcada pelas hibridações de linguagens, multiplicidades de sentidos, deslocamentos de noções que antes eram estabelecidas como corretas, entre outras práticas que poderíamos pensar como de "deslocamento", exige que também a escola não vire as costas para essa realidade. Uma *práxis* docente contemporânea, e por extensão o papel da escola e do professor, é fazer com que na sala de aula sejam trabalhados temas ou conexões com essa nova realidade, da qual os alunos estão quase que inteiramente imersos.

Ao elencarmos um gênero literário como a crônica para o trabalho em sala de aula, pensamos em sua constituição enquanto um recorte do cotidiano, onde os alunos pudessem perceber que as singelezas do dia a dia, meros acontecimentos e acasos do destino, podem ser transpostos para o âmbito da literatura. Uma cena, uma imagem, uma conversa, um acidente etc. Tudo pode ser matéria de literatura para o gênero crônica (na verdade, por extensão, para qualquer gênero literário). Em outras pa-

lavras, como diria Manoel de Barros, "tudo é matéria de poesia".

No caso do gênero crônica, entendemos como uma espécie de "documento" do cotidiano, no entanto, a palavra documental aqui não deve ser tomada em seu sentido *stricto sensu*, como algo protocolar e que segue determinadas orientações. Mas sim, conforme pensa Vincent Jouve, professor de literatura francesa da Universidade de Reims:

> A obra literária é então, à sua maneira, um "documento". Mas, contrariamente ao que Jakobson afirmava, constatar isso não equivale a negar a especificidade artística. Se o característico de um texto literário é condensar saberes diversos e variados, essa riqueza cognitiva é sua consequência direta de seu estatuto enquanto obra de arte, isto é, das condições nas quais ele foi criado. Diante da pergunta: "o que é que se deve reter de um texto", responderíamos facilmente que tudo é importante. O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime "por acidente". (JOUVE, 2012, p. 86)

Assim sendo, depreendemos a crônica como um dos documentos da realidade, pela maneira com que apresenta e transpõe as cenas da vida cotidiana. Em outra direção, a "multiplicidade de conteúdos" da qual afirma Jouve também caminha na direção de uma prática em sala de aula que congregue diversas estéticas, temas, significados, olhares dos alunos, etc.

Não esquecemos também da literatura enquanto especificidade artística e, em vista disso, colocamos os alunos em contato com diversas crônicas de renomados escritores brasileiros, como José de Alencar, Rachel de Queiroz, Milton Hatoum, entre outros. Esse contato se deu na medida em que, conforme pontua Geraldi (2001), a escola muitas das vezes não faz mais do que apenas "simulações de leitura", isto é, ao invés de serem trabalhados os textos em suas materialidades em sala de aula, há suas substituições por exercícios interpretativos e analíticos. Nos diz Geraldi: "na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras" (GERALDI, 2001, p. 90). Buscamos, desse modo, combater a mera simulação, fazendo com que os alunos lessem as crônicas, fizessem pesquisas de outras, conhecessem o texto literário com o qual iriam se debruçar.

Em relação aos métodos de avaliação, compreendemos que o trabalho com o texto deve correlacionar aspectos para além da avaliação meramente linguística. É preciso considerá-lo enquanto *evento* no mundo, enquanto atividade sóciocomunicativa de processamento de conteúdos e contextos. Como orienta Marcuschi:

> [...] enquanto artefato estritamente linguístico, o texto não passa de uma possibilidade cujas condições de realidade são o contributo de sua inserção na sociedade e no mundo. Isto equivale a substituir a metáfora do conduto, isto é, de que um texto conduz os conteúdos, pela metáfora da lâmpada, isto é, a noção de que o texto contém as condições do processamento de conteúdos em contextos socialmente relevantes. Mais do que um transportador, o texto seria, nesse caso, um guia ou um holofote. (MARCUSCHI, 2008, p. 99)

Tal implicatura é notável no caso das constituições das crônicas, que levaram em conta os contextos dos alunos em suas buscas e apreensões por sentidos que a cidade oferece. Ainda, por meio das pesquisas que os alunos tiveram que fazer, a leitura de crônicas de diversos autores, as refracções, o trabalho em sala de aula foi determinado por uma prática de fazer com o texto tivesse *sentido*, não somente como uma construção meramente linguística e de escolhas lexicais, mas enquanto ato de comunicação. Nesse sentido, nos diz Irandé Antunes:

> Como na construção de um edifício, é preciso que se saiba como se juntam os vários elementos, os vários materiais que hão de resultar num todo coerente, pensado para desenvolver certas funções. A questão maior, no entanto, não é juntar as partes, dar-lhes uma junção; é fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentido e propósitos claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo, uma proposta de interação, uma negociação de sentido, uma ação de linguagem, enfim. (ANTUNES, 2010, p. 115)

Por fim, entendemos que somente a reflexão sobre a prática pode fazer com que as ações realizadas em sala de aula resultem em atitudes cada vez mais eficazes, no tocante ao ensino/aprendizagem da língua. Portanto, a sequência didática que iremos apresentar não é um dado em si, mas um produto em construção, cujas novas leituras, reformulações e contextos pode dar conta de torná-la uma proposta ainda melhor.

3. A construção da sequência didática

Este projeto foi desenvolvido nos meses de abril, maio e junho do ano de 2019 com educandos da E. M. Danda Nunes – Campo Grande/MS. Orientou-se por períodos de observação à escola e às aulas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, ministradas pela Professora de Língua Portuguesa da sala, Profª Mª Vanderlis Legramante. As aulas fizeram parte de um projeto da professora, de oficinas para a leitura, interpretação e produção do gênero textual crônica. Legramante, apoiada nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), deter-

minou a sequência didática como o esquema abaixo:

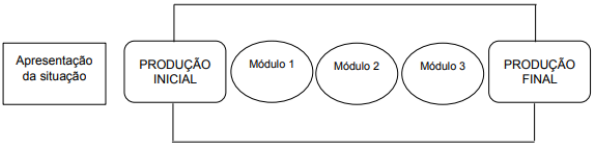


Figura 1: Esquema de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 98), retirado da dissertação da professora VanderlisLegramante, intitulada *MULTILETRAMENTOS CRÍTICOS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS MULTIMODAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA* (2018).

Não obstante, também dispusemos de reuniões na UEMS, onde se houveram discussões sobre estratégias de leitura, gêneros textuais que poderiam ser trabalhados e como lançar mão de temáticas a servir de estímulo no ambiente da sala de aula.

Os objetivos da sequência, de modo geral, foram de:

Objetivo geral

- Refletir sobre a importância do gênero Crônica na narração dos fatos do cotidiano.

Objetivos específicos

- Observar os recursos discursivos e linguísticos na produção de uma crônica;
- Conhecer crônicas de escritores brasileiros;
- Participar da Olímpiada Brasileira de Língua Portuguesa.

Não obstante, a escolha do gênero crônica se deu não só pela facilidade de discussão com a sala, mas pela própria proximidade com o corpo discente. Haja vista se caracterizar por uma Literatura onde os eventos cotidianos tornam-se base para a construção literária, percebemos como não se afasta da realidade dos alunos, pois em suas vivências, dentro e fora da escola, conseguiram perceber como as mesmas podem ser abrangidas pelas crônicas, ou, como certa vez colocou Manoel de Barros: “tudo é matéria de poesia”.

De início, a fim de promover a aproximação dos alunos com o gênero escolhido, a professora selecionou alguns exemplos como:

- "A Rua do Ouvidor" (1878), Joaquim Manuel de Macedo;
- "Falemos das flores" (1855), José de Alencar;
- Ser brotinho (1960), Paulo Mendes Campos;
- "Catadores de tralhas e sonhos" (2015), Milton Hatoum;
- "Conformados e realistas" (2008), Tostão;
- "Quem tem medo da mortadela" (1995), Mário Prata;
- "Do rock" (2009), Carlos Heitor Cony;
- "A arte de ser avó" (2005), Rachel de Queiroz.

As crônicas selecionadas, mais do que uma escolha, serviram para criar uma maior familiaridade dos alunos com a Literatura que seria trabalhada, afinal, o texto se conhece por meio do texto. Em seguida, foi a vez de que os alunos escolhessem o tema de que gostariam de escrever e os assuntos que seriam tratados.

Para ajudar na confecção da crônica por parte dos alunos, a professora sugeriu que os mesmos analisassem as crônicas que leram. Questões como o foco narrativo, a presença do narrador, o diálogo dos personagens, bem como outros recursos linguísticos e discursivos.

Por fim, com o intuito de promover uma produção final mais elaborada e que pudesse envolver os alunos, a professora sugeriu que os mesmos buscassem uma foto que servisse de inspiração para a criação, todavia, a foto deveria ser de sua autoria. Tal proposta faz com que os alunos consigam alinhar a linguagem verbal com a não verbal, bem como quebrar com uma cultura grafocêntrica onde a primeira instancia da linguagem deve ser a de um texto escrito. Por conseguinte, foi por meio de uma imagem (da foto tirada) que os alunos buscaram a inspiração para o texto que seria escrito, fazendo uma inversão que caminha da imagem para a palavra (e não o contrário). Aqui, chama atenção um aluno que, inspirado por uma imagem de um poste com óculos, elencou essa cena como o recorte temático para a construção de sua crônica. Segue abaixo a imagemseguidapela crônica:

Figura 2: “Poste chavoso”, acervo pessoal das autoras.

E aí, iluminando muito?!

Cercado de pessoas, porém solitário e por muitos despercebido ainda que por todos utilizado, é tranquilo e faz muito bem o seu trabalho.

Vejo-o todos os dias, ele não dorme, vive na pista de caminhada, entretanto não se move. Essa pista fica próxima a prédios e avenidas, que dão certo charme ao local.

Ele acompanha o nascer e o pôr do sol, com calmaria observa uma das vistas mais lindas de Campo Grande.

Localiza-se no coração da cidade pois, próximo a ele, está o Parque das Nações Indígenas, que traz muita história consigo, além de atrair muitas pessoas por sua beleza e por ser um ótimo local para diversão. Há também o Parque dos Poderes que carrega boa parte da história da cidade, além de tudo isso, próxima está a avenida Mato Grosso que dá acesso a lojas tradicionais que servem como ponto de encontro de velhos amigos.

Faça chuva, ou faça sol, ele não descansa, ao menos esse campo-grandense é inteligente e seus óculos o acompanham para aliviar seus dias.

Reparei nele há pouco tempo e já tenho certa empatia, ele é o poste mais estiloso de Campo Grande, e, nesta condição, é importante ser valorizado pelo seu serviço tão bem prestado! Seu trabalho é nobre e importante, afinal ele ilumina as solitárias noites mantendo Campo Grande segura.

Seu estilo extravagante e “diferentão”, jamais visto em outros postes, desperta nossa atenção.

Será que observamos o que nos cerca?! O lugar onde vivo é peculiar e importante, afinal, onde mais encontramos um poste de óculos? Ou onde mais eu conheceria pessoas tão maravilhosas? Campo Grande é meu lar. Devemos valorizar o que nos cerca pois, podemos nos surpreender!! (Crônica do aluno)

A partir da crônica do aluno, é possível perceber o envolvimento do mesmo com o texto como um evento comunicativo, foram utilizadas descrições, termos de um falante mais jovem como “estiloso” e “diferentão”, interrogações. O trabalho com oficinas, e que pode orientar-se a

partir de diversos gêneros textuais, é eficaz na medida em que faz com que os alunos percebam como a língua nos insere na vida e como a vida se cria a partir da língua. Abaixo, colocaremos outros momentos da oficina.

4. Momentos de inspiração, trabalho e resultado

Figura 3: Professora passando as instruções, acervo pessoal das autoras.

Figura 4: Professoras ajudando os alunos com as diretrizes das crônicas, acervo pessoal das autoras.

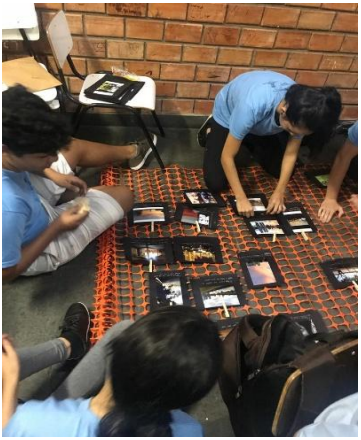


Figura 5: Etapa de confecção do mural de fotos, acervo pessoal das autoras.

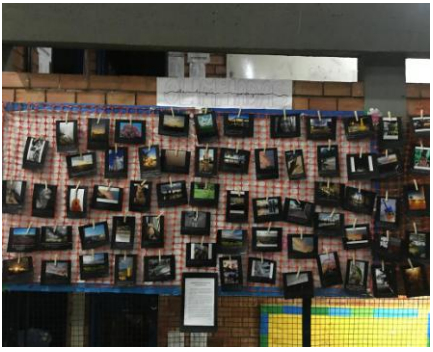


Figura 6: Mural de fotos dos alunos, acervo pessoal das autoras.

5. Considerações finais

Nosso trabalho erigiu-se como uma maneira de adentrar possibilidades outras em sala de aula, que fizesse com que os alunos deslocassem seu olhar em relação ao texto e escrita, percebendo as multissemioses que a vida nos oferece, como foi o caso da escrita da crônica a partir de uma foto que lhes despertasse a atenção. Neste sentido, buscamos enxergar a

língua não como um meio em si, mas como uma construção sociocomunicativa, e, nessa direção, perceber o gênero como uma habilidade sociocomunicativa, que exige uma razão de ser na sociedade.

As ferramentas utilizadas, como pesquisas, imagens, textos impressos, discussões, etc, caminharam na direção de que o trabalho pudesse ser concluído, fazendo com que refletíssemos como a escola é eficaz quando parte de uma prática de educação plural e transeunte, que considere diversas maneiras de agir, pensar, formular métodos e educar.

Por fim, as ações aqui construídas podem servir como noções (sempre a serem reformuladas, afinal, o trabalho é sempre inconcluso e inacabado) a fim do trabalho com o gênero crônica em sala de aula. Mediante o mundo globalizado, tecnológico e multifacetado em que vivemos, consideramos que as propostas podem sempre ser melhor trabalhadas com o objetivo de atingir as demandas sociais de cada época, de cada professor, de cada sala de aula, de cada aluno e de cada contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. *Análise de textos*: fundamentos e prática. São Paulo: Parábola, 2010.

BARBOSA, L. V. *Multiletramentos críticos e construção de sentidos em textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018. 126 f.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org DE Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In. GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 2001.

JOUVE, V. *Porque estudar literatura?*. Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; MOURA, E.

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola. 2012

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três generos. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

GÊNERO PETIÇÃO: PORTE DE ARMAS – RELATOS E INTERPELAÇÃO DOS OPERADORES DO DIREITO EM FORMAÇÃO E OS GRADUANDOS

Miguel Angelo Alvarino Ramos (UFT)
ecel_miguelangelo@hotmail.com
Walace Rodrigues (UFT)
walace@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo registra a discussão teórica entre os operadores do direito em formação e os graduandos recorrentes no gênero petição, porte de armas. Ressalta-se que a tese para qual converge nossa análise é a interatividade entre operadores do Direito e o uso de estudantes do 8º período do Curso de Direito de uma Universidade pública, situada no Estado de Tocantins. A clareza, a objetividade, a formalidade e a impessoalidade estabelecem elos entre a produção do referido gênero e a pesquisa bibliográfica. Os relatos e abordagens no processo de dialogismo constroem os papéis e as funções sociais que se vinculam à petição no entendimento jurídico. As diversas vozes presentes no texto permitem a construção de identidades, baseadas em fundamentos jurídico, tese e pedagógico; autorreflexão e na interconexão de valores e ética. Essa linha de raciocínio tem origem quando manifestam descrições, ideias, argumentos, narrativas e conclusões em suas performances, consolidando a tese do porte ou não de armas. A produção do gênero em análise consolida novos processos de letramentos acadêmicos; ou seja, docente e discente. Visto que o mesmo é um viés para a produção de novos gêneros do discurso, pautados nas investigações a contexto do Direito. Escritos do gênero petição têm como referências as teorias de Branca Falabella Fabrício (2006), Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), Kanavillil Rajagopalan (2006), entre outros. A linguagem forense é objeto de análise via a Linguística Aplicada.

Palavras-chave:
Petição. Processos linguísticos. Operadores do direito.

ABSTRACT

This article records the theoretical discussion between law workers in formation and recurrent undergraduates in the petition, arms-bearing genre. It is noteworthy that the thesis to which our analysis converges is the interactivity between law operators and the use of students from the 8th period of the Law Course of a public University, located in the state of Tocantins. Clarity, objectivity, formality and impersonality establish links between the production of this genre and bibliographical research. The reports and approaches in the dialogism process build the social roles and functions that are linked to the petition in the legal understanding. The various voices present in the text allow the construction of identities, based on legal, thesis and pedagogical foundations; self-reflection and the interconnection of values and ethics. This line of reasoning originates when they manifest descriptions, ideas, arguments, narratives and conclusions in their performances, consolidating the thesis of the possession or not of weapons. The production of the genre under analysis consolidates new processes of

academic literacy; that is, teacher and student. Since it is a bias for the production of new discourse genres, based on investigations in the context of law. Writings of the petition genre refer to the theories of Branca Falabella Fabrício (2006), Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), Kanavillil Rajagopalan (2006), among others. Forensic language is the object of analysis via Applied Linguistics.

Keywords:
Petition. Law Operators. Language processes.

1. Introdução

O presente artigo propõe uma discussão teórica do conhecimento interdisciplinar entre os operadores do direito em formação e os graduandos; dialogado no gênero petição, cujo objeto de pesquisa e foco é o porte de armas, que se concebe ou se analisa em uma situação específica, via propositura de tema acadêmico (a)s do 8º período do Curso de Direito de uma Universidade pública, situada no Estado de Tocantins-TO; visto que a posse de armas é permitida para o cidadão comum no Brasil, mas é preciso seguir algumas regras para a comercialização e registro de armamento. Em contrapartida, o porte de armas é restrito aos profissionais de segurança pública, membros das Forças Armadas, policiais e agentes de segurança privada, conforme Decreto nº 9.847, de 25 de junho de 2019 que regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para dispor sobre a aquisição, o cadastro, o registro, o porte e a comercialização de armas de fogo e de munição e sobre o Sistema Nacional de Armas e o Sistema de Gerenciamento Militar de Armas.

Assim, com o propósito de discutir a capacidade técnica e psicológica de portar armas e na forma de ver uma realidade, é comum apresentar divergências para registrar a opinião de uma pessoa. Esta ou um grupo, ou uma comunidade não explicitam seus procedimentos expressivos de única forma de ver o dia a dia e analisar os fatos; por isso, se estabelecem premissas e conclusões adversas com relação ao mesmo assunto. Nessa pesquisa, a produção do texto jurídico em questão deve permitir ampliar o conhecimento de novas estruturas linguísticas da linguagem forense que permitam construir papéis e funções sociais que manifestem suas ideias, opiniões, ideologias, reflexões, pontos de vista; perfis dos interlocutores na construção de identidades e letramento acadêmico docente e discente, que compartilhem as oportunidades de estarem em contato com diferentes teses, quando reescrevem o gênero petição e fazem novas leituras textuais da linguagem jurídica, a exemplo: procuração e contestação.

A pesquisa é de cunho bibliográfico. Baseia-se em uma análise qualitativa a partir das investigações e análises dos escritos do gênero petição, porte de arma, propondo uma discussão acerca das diversas relações interativas que demonstram a função de forma lógica do gênero textual que recorre as leis para transmitir e exercitar a capacidade de comunicação através de textos.

A ideia inicial da pesquisa, petição, foco porte de armas, no letramento acadêmico, no contexto linguístico, contribui para o entendimento de como o estudante, na medida do fluxo e abordagem da linguagem, consegue expressar seus pensamentos e teses; considerando que o interlocutor (docente) explora seus conhecimentos cognitivos. O gênero petição é analisado considerando seu contexto sócio-histórico e suas condições de produção. Conforme diz Saussure (1969, p. 17), que considerou a linguagem "heteróclita e multifacetada", é ao mesmo tempo física e fisiológica e, psíquica; pertence ao domínio individual e social, "não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos, pois não se sabe como inferir uma unidade".

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) volta a destacar a relevância da noção:

> Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 63-4)

As práticas e as diversas relações dialógicas na formação docente e no letramento acadêmico discente descrevem os procedimentos expressivos da linguagem do gênero petição sobre a qual, via discussão do porte de arma, são construídos os papéis e funções sociais das atividades docente e discente, quando se faz o uso para manifestar ideias, opiniões, ideologias, reflexões as quais se materializam nos discursos oral e escrito, determinando os perfis.

A linguagem forense está em constante crescimento e se tornando objeto de análise, via a LA. Essa, a contexto de formação e letramento acadêmico, analisa os problemas sociais, a tomada de posição e da relação de causa (decorrência lógica dos fatos e fundamentos anteriormente narrados.) e consequência (pode ser condenatório, declaratório ou acautelatório); compara épocas e lugares; estabelece a interlocução entre emis-

sor (docente) e destinatário (discente). Sendo assim, o problema principal a analisar é compreender as várias divergências na defesa, contra ou a favor do porte de armas, cuja temática reproduz os pensamentos abordados no gênero petição.

A compreensão dos fenômenos discursivos perpassa, necessariamente, pelas questões relacionadas a poder e a identidade. As práticas são concebidas como integralmente conectadas com as dinâmicas de identidade, determinando o perfil do professor e sua prática docente. Dessa forma, contextos de formação e de ensino devem procurar ampliar os diferentes instrumentos de linguagens e desenvolvimento de competências, via LA, na construção do letramento acadêmico tanto docente quanto discente com referências das teorias de Branca Falabella Fabrício (2006), Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), Kanavillil Rajagopalan (2006), entre outros; contextualizados na prática social.

2. O problema e sua definição

Os processos formativos e de ensino são construtos eficazes para a pesquisa do objeto em questão, porte de arma, no gênero petição.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 261), "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem", portanto os gêneros textuais são mutáveis, ou seja, mudam de acordo com a necessidade comunicativa, e por esse motivo a cada evolução social surgem novas modalidades textuais. Segundo o autor, é necessário compreender que "o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana" (BAKTHIN, 2003).

Diante disso, os fundamentos dessa temática, as regras ou leis primordiais que regulam o porte de arma, mostram que os docentes devem compreender os contextos histórico, social, cultural e se utilizem de instrumentos metodológicos como planejamento, avaliação, replanejamento, observação e reflexão. Disponível em https://brainly.com.br. Acesso em 15/11/2019. Aqueles têm como meta conhecimentos e análise das situações da prática discursiva dos acadêmicos quando se trata da aplicação da Linguística Aplicada na produção do gênero petição.

O conteúdo dessa pesquisa, as várias divergências na defesa, contra ou a favor do porte de armas, traz à tona os problemas sociais e a tomada de posição no momento de narrar ou descrever a situação social dos atos de violência; ensejando assim, o porte de arma.

Moita Lopes (2006) argumenta que o grande desafio para epistemologia de nossos dias é construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade.

A discussão teórica do conhecimento interdisciplinar entre os operadores do direito em formação e os graduandos; dialogado no gênero petição, cujo objeto de pesquisa e foco é o porte de armas, traça diretrizes eficazes a expressar e explicar os procedimentos para a defesa de um ponto de vista, determinando os perfis e as identidades; as identidades são construídas através da linguagem. Moita Lopes, Pennycook e Nelson (2006) consideram, em certos casos, perigosa a noção de identidade porque alguns indivíduos utilizam suas identidades com uma determinada nação, religião, classe social para apagar "quem é diferente de nós" (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Essa situação acarreta problemas na vida social das pessoas, pois em vez de harmonia, existem preconceito e intolerância com respeito às diferenças.

A petição, como todo gênero, possui características, funcionalidade, estruturação, meio de circulação, o contexto e aplicação perante o social. Em contextos forenses, a linguagem está se tornando objeto de análise em constante crescimento, trazendo para convívio acadêmico o gênero interpessoal.

No âmbito jurídico, chama-se de petição inicial a exposição e explicação feita pelo advogado ao juiz quando é desejado dar prosseguimento a determinada causa ou processo.

O direito de petição está previsto no artigo 5º, inciso XXXIV, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Sendo assim, o problema da pesquisa é contextualizar as várias divergências que ocorrem durante o cumprimento da lei do porte de arma, reproduzidas e abordadas em contextos sociais, que devem ser discutidos na academia, Curso de Direito, numa interação de prática social.

3. Gênero petição

Ao enfatizar os vários gêneros do discurso, destaca-se a petição (profissão jurídica), cuja estrutura converge com características argumentativas, descritivas, injuntivas, narrativas e conclusivas (pedido). Os or-

ganizadores textuais são importantes para estabelecer a função social comunicativa, observando seus aspectos temáticos, estruturais e aplicação.

A partir dessa afirmativa, observa-se que há divergências opinativas entre os interlocutores que contextualizam temas iguais; entretanto, estabelecem premissas e conclusões várias.

Caracterizando assim, entre uma ideia e outra, o conteúdo da pesquisa e o referencial teórico, que autores, em suas abordagens, evidenciam análise a linguagem de gêneros do discurso na academia e na vida, num procedimento metodológico sistematizado para o desenvolvimento do tema.

A linguagem provoca fenômenos discursivos e faz dos seres humanos parte dessa articulação quando em sua tese, expressa ideias, opiniões, ideologias, reflexões de um pensamento ideológico que o coloca em evidência como consequência de seu ponto de vista. E aqueles, que estão à margem da sociedade, discutem as condições sociais em que vivem. Os indivíduos usam a comunicação para manifestar sua condição em sociedade.

A temática em questão, organizada em opiniões, articuladas aos argumentos, premissas e recursos do mundo real para sustentar e finalizar o ponto de vista em relação ao porte de armas e as práticas forenses, contextualizadas, são essenciais para formação de cidadãos conscientes dos acontecimentos que norteiam a sociedade.

A petição é um exemplo de gênero discursivo usado. É a peça inicial processual que instaura o processo jurídico. Luz (2013):

> A Petição inicial é o instrumento pelo qual, por meio de advogado constituído, solicita ao juiz a prestação jurisdicional para o seu direito, propiciando o início da ação ou do processo judicial. Entretanto, para que a petição produza seus jurídicos e legais efeitos, é necessário que contenha certos requisitos, todos eles determinados pelo Código de Processo Civil, em seu art. 282. (LUZ, 2013, p. 84)

4. O gênero petição e a Linguística Aplicada (LA)

O gênero petição, foco o porte de armas, permite discutir problemas sociais com viés na LA cujos pontos de vista divergem das práticas social, ambiental e condição social.

As narrativas acadêmicas e a formação docente afirmam que o fato só ocorre em decorrência do outro.

As informações entre os grupos sociais põem em prática ampliar os diferentes instrumentos de linguagem e desenvolvimento na produção da petição, cujo ponto de vista e performance interagem com novos papéis, identidades e funções sociais.

Moita Lopes (2006) argumenta que a LA contemporânea precisa ter algo a dizer sobre o mundo para os sujeitos que o habitam, ou seja, a pesquisa em LA não pode estar dissociada da prática, ignorando as vozes dos que a vivem. Para o autor, o grande desafio para pesquisadores da atualidade é produzir conhecimento que tenha relevância também para aquelas pessoas que sofrem às margens da sociedade, as *Vozes do Sul*, como ele as denomina – seguindo Boaventura de Souza Santos (2004).

5. Porte de arma

5.1. O que é porte de arma?

O porte pode ser entendido como um passo além do direito de posse. Desta forma, não há como tratar de um conceito sem conhecer brevemente o outro.

Posse de arma: possibilita comprar e registrar um armamento, que pode ser mantido em residência ou local de trabalho do proprietário da arma (apenas se ele for responsável legal pelo estabelecimento). A posse segue a lógica do direito de legítima defesa: a ideia é que o cidadão possa optar por ter uma arma em casa para proteção.

Porte de arma: o direito de porte oferece uma garantia a mais – ele dá aos seus proprietários a possibilidade de andar armado nas ruas. Ou seja, com ele é possível transitar com a arma em ambientes para além da residência ou local de trabalho do dono do armamento. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

5.2. O que diz a lei sobre o porte de arma?

No Brasil, o porte de arma é regido pela Lei 10.826 de dezembro de 2003, conhecida como Estatuto do desarmamento. O Estatuto é res-

ponsável por regulamentar a posse e o porte de armas e, como o próprio nome indica, tem o intuito de coibir o uso de armamentos no território nacional. Para isso, a Lei determina que o direito de posse é restrito àqueles que puderem comprovar necessidade dela (BRASIL, 2003).

O Artigo 6° da Lei estabelece a proibição do porte de arma em todo o território nacional, salvo casos específicos. Exemplo de exceção são os profissionais que necessitam de armamentos para o exercício de suas funções: agentes de segurança pública, membros do Exército ou funcionários de empresas privadas de segurança.

Em suma, o Estatuto do desarmamento estabelece que apenas um grupo restrito de pessoas pode possuir e portar armas, apenas quando o uso dessas se faz necessário para exercício profissional ou outros casos específicos. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

5.3. Um novo decreto a flexibilização do porte

No dia 8 de maio de 2019, Jair Bolsonaro assinou um novo decreto sobre armas, desta vez flexibilizando o direito de porte. Como mencionamos, o Estatuto do Desarmamento estabelecia a proibição do porte de armas em todo o território nacional, com exceção apenas para os profissionais da segurança.

Com o decreto nº 9.785, recém-assinado pelo Presidente, foram ampliadas as categorias de profissionais que poderão portar armas. De acordo com o documento, agora conselheiros tutelares, advogados, oficiais de justiça, detentores de mandatos eletivos (Executivo e Legislativo) jornalistas da área policial, agentes de trânsito, motoristas de transportadoras e dentre outros profissionais poderão portar armas de fogo. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

5.4. É desejável a flexibilização do porte?

A questão da flexibilização do acesso a armas de fogo tem sido tópico central do debate político, que está longe de chegar a um consenso. O tema tem polarizado opiniões entre partidos políticos, bem como entre a população.

O relator do decreto, Marcos Val, argumenta que a flexibilização

do porte de armas é a vontade do povo:

> "Da mesma forma, não custa lembrar que a nova regulamentação da posse e do porte de arma de fogo sempre foi uma das bandeiras políticas do presidente da República, Jair Bolsonaro, eleito com quase 60 milhões de votos." (Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019)

Para o senador Rogério Carvalho (Pros-RN), por outro lado:

> "Não há que se falar que há apoio popular à publicação deste decreto. Pesquisas já revelam que 61% da população é contra a posse de armas, sendo que houve aumento no percentual de pessoas que são favoráveis à restrição à posse de armas: enquanto em outubro 55% se disseram contra a posse de armas, no levantamento de dezembro esse índice aumentou para 61%". (Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019)

O senador Flávio Bolsonaro (PSL-RJ) ressalta que a violência é um problema grave no Brasil:

> "O que mais me impressiona é como parece que estamos vivendo num paraíso de segurança pública. Mas é um modelo falido. O Brasil é recordista mundial de homicídios cometidos por armas de fogo. Por causa dessa política desarmamentista, que apenas olha o marginal como excluído da sociedade." (Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019)

A violência no país também foi o argumento central do Senador Rogério Carvalho (Pros-RN), desta vez criticar o decreto. O Senador citou dados do Atlas da Violência, que aponta que 71% dos homicídios ocorridos no país envolvem armas de fogo. Ele considera o decreto de porte de armas "um atentado à segurança da população". Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019

Fabiano Contarato (REDE-ES) entende a medida como um "retrocesso", uma "banalização da vida", e ressalta que "A segurança pública é direito de todos e dever do Estado. Então, o Executivo, em nome de uma medida populista, renuncia à sua tarefa e a transfere para a população". Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

6. Considerações finais

Ao enfatizar as várias divergências que há no gênero petição, foco porte de arma, com características argumentativas, os protagonistas, docentes e acadêmicos, são importantes para estabelecer a função social

comunicativa, observando seus aspectos jurídico, temático, estrutural e estilístico, com base no letramento acadêmico, no contexto linguístico, contribuem para o entendimento do fluxo e abordagem da linguagem, ao expressarem seus pensamentos e teses.

Os mecanismos básicos que regem a construção do gênero petição decorrem de experiências que acumulamos ao longo da nossa vida: leituras realizadas, debates, informações obtidas, desenvolvimento da capacidade de compreender e, sobretudo de "traduzir" para as outras autoridades constituídas aquilo que desejamos dizer. É nesse processo que vamos formando e reformando a visão que temos das coisas. http://acervo.revistabula.com/imagens/gerenciador//images/books460.jpg. Acesso em 03/08/2019.

A partir dessa afirmativa, observa-se que há divergências opinativas entre interlocutores que contextualizam temas iguais; entretanto, estabelecem premissas e várias conclusões presentes no texto, que permitem construção de identidades, baseadas em fundamentos jurídico, tese e pedagógico; autorreflexão e na interconexão de valores e ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso, Bakhtin, 2016. p. 63-4.

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

_____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOLSONARO, Senador Flávio (PSL-RJ). É desejável a flexibilização do porte?. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

BRASIL. Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.Disponívelem:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.826.htm Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Artigo 5º, inciso XXXIV.

_____. Decreto nº 9.785, A Flexibilização do Porte de arma. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019

_____. Decreto nº 9.847, de 25 de junho de 2019 que regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para dispor sobre a aquisição, o cadastro, o registro, o porte e a comercialização de armas de fogo e de munição e sobre o Sistema Nacional de Armas e o Sistema de Gerenciamento Militar de Armas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D9847.htm. Acesso em: 30/11/2019.

CARVALHO, Senador Rogério (Pros-RN). É desejável a flexibilização do porte?. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

CONTARATO, Fabiano (REDE-ES). É desejável a flexibilização do porte?. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. LOPES, Luiz Paula da Moita (Org.). São Paulo: Parábola, 2006.

LIMA, Patrícia de Moraes. *Didática e planejamento. Curitiba*: Fael, 2013. Disponível em https://brainly.com.br. Acesso em 15/11/2019

LUZ, Valdemar. P. da. Manual do Advogado. 25. ed. Barueri: Manole, 2013.

MOITA LOPES, Luiz P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44

NELSON, C.D. A Teoria Queer em Linguística Aplicada: enigmas sobre "Sair do Armário" em Salas de Aula Globalizadas. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. *Do Pós-moderno ao Pós-colonial*. E para Além de um e de Outro. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra, 2004. (mimeo).

SAUSSURE, Ferdinand. *Uma Teoria da Linguagem*. Disponível em: http://www.https://contraposicao.wordpress.com. Acesso em: 11 nov. 2019.

VAL, Marcos. *É desejável a flexibilização do porte?*. Disponível em: https://www.politize.com.br. Acesso em: 15/11/2019.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: REFLEXÕES SOB UMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA

Camila Soreano da Silva (UNIFSJ)
scamila813@gmail.com
Ester Portugal da Silva Rocha (UNIFSJ)
portugal.ester20@gmail.com
Mayara Xavier Vito Pezarino (UNIFSJ)
mayarapezarino@gmail.com
Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)
monikebj@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo trazer reflexões sobre como o ensino de Língua Materna (LM) a partir dos gêneros textuais (GT) é mais produtivo e reflexivo para os alunos. Percebe-se que a discussão sobre os GT já vem sendo abordada há algum tempo e que os próprios documentos que regem o ensino de LM no Brasil já apontam a importância do ensino por meio dos gêneros. No entanto, o trabalho com os GT em sala de aula ainda ocorre de forma rasa e superficial, sendo, na grande maioria das vezes, realizado de forma camuflada, em que os textos ainda apresentam um enfoque tradicional. Assim, mais uma vez valoriza-se o aspecto formal apresentado pelos gêneros e não sua funcionalidade, não levando os educandos a refletirem os fenômenos linguísticos. Esse trabalho é de cunho bibliográfico, buscando a fundamentação das discussões nos pressupostos teóricos da Linguística Textual e nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN), valendo-se de importantes teóricos, como: Marcuschi (2008, 2011), Bentes (2011), Santos (2003), dentre outros.

Palavras-chave:
Gêneros textuais. Perspectiva linguística. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

This article aims to bring reflections on how the teaching of mother langage (LM) from the textual genres (GT) is more productive and reflective for students. It is noticed that the discussion on the GT has been addressed for some time and that the very documents that govern the teaching of LM in Brazil already point to the importance of teaching by means of genders. However, the work with the WGs in the classroom still occurs in a shallow and superficial way, being, in most cases, performed in a camouflaged way, in which the texts still have a traditional approach. Thus, once again, it is valued the formal aspect related by the genders and not its functionality, not leading the students to reflect the linguistic phenomena. This work is of a bibliographic nature, seeking to substantiate the discussions on the theoretical assumptions of textual linguistics and on the curriculum parameters of the Portuguese language (PCN), using important theorists such as: Marcuschi (2008, 2011), Bentes (2011), Santos (2003), among others.

Keywords:
Textual genres. Linguistic perspectives. Mother language teaching.

1. Introdução

O ensino de língua materna no Brasil ainda ocorre de forma insuficiente, como apontam os resultados de avaliações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em que os rendimentos dos alunos em Língua Portuguesa foram considerados insatisfatórios.

Sabemos que ainda está arraigado em nossa cultura escolar um ensino de língua pautado na gramática tradicional, em que se valoriza os aspectos formais da língua, não priorizando um trabalho efetivo com o texto.

Assim, queremos ressaltar neste artigo a importância em se trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de língua materna, em refletir como eles auxiliam em um ensino crítico e reflexivo para os educandos, se forem abordados os aspectos funcionais abordados pelos gêneros. Desse modo, buscamos algumas reflexões em como o ensino de língua materna pode ser mais significativo a partir dos gêneros.

2. Gêneros textuais e tipologia textual

Muito se há discutido sobre a importância em se trabalhar com os gêneros textuais (GTs) no processo de ensino aprendizagem de Língua Materna (LM). Para Marcuschi (2008), o estudo dos GT no âmbito da Linguística ocorre de forma polêmica, uma vez que o tema é apresentado sob enfoques diferentes entre diversos teóricos da área.

De acordo com Marcuschi (2008), só nos comunicamos através de um gênero textual e, por consequência, por um texto, uma vez que toda comunicação verbal ocorre através de um gênero. Assim, o uso dos GT está associado ao uso da língua nas suas mais variadas formas que emergem no cotidiano.

Nesse contexto, Marcuschi (2008) aborda a importância em se distinguir os termos *tipologia textual* e *gênero textual*, que embora sejam distintos, estão interligados no funcionamento da língua. O tipo textual está relacionado à sequência textual linguística em que o texto se apresenta, constando de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e rela-

ções lógicas. Já os gêneros textuais são todos os enunciados que produzimos em nossa comunicação do dia a dia, emergindo de acordo com as necessidades comunicativas dos usuários da língua.

Segundo Marcuschi (2010),

> (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (p.23)
>
> (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p.23-24)

Desse modo, é notável a importância e utilidade da comunicação na vida das pessoas, e dominar um gênero é realizar essa tarefa de forma mais clara e objetiva possível. “A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103).

Os gêneros nascem a partir da necessidade comunicativa dos usuários da língua, das diversas ações sociais e culturais que há em uma comunidade, alternando de acordo com as variações que ocorrem com a língua, dependendo do espaço que os falantes estão inseridos.

Partindo dos princípios expostos acima, acerca da tipologia e gênero textual, faz-se uma ponte com o que fora falado no início dessa sessão, ilustrando que, apesar de bem relacionados, há em cada um suas particularidades.

Marcuschi (2010), dinamicamente, faz essa distinção em um quadro sinótico para notar a compatibilidade de ambos.

TIPO TEXTUAL	GÊNERO TEXTUAL
1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por sociedades sociocomunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, culinária, receita, cardápio, resenha, bate-papo virtual, aulas virtuais, bula de remédios, lista de compras, etc.

Fonte: Marcushi (2010)

Assim, Marcuschi (2010) afirma não haver dicotomia entre gênero e tipo, pois "trata-se de uma relação de complementariedade" (p.160) que são necessários nas mínimas ações sociáveis, caracterizando os falantes como uma máquina comunicativa, "sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social" (p.162). Dessa forma, ficam claras as características que distinguem gêneros e tipos textuais, sendo mostrado de maneira breve essas diferenças.

3. Gêneros textuais e ensino de língua materna

A conceituação de gênero textual é, muitas vezes, confundida com tipo textual. A compreensão e distinção desses termos são de grande importância para a apreensão desta segunda seção do artigo, que trabalhará com algumas reflexões sobre gêneros textuais dentro do ensino de língua materna.

Levando em consideração a perspectiva histórica, percebe-se que

o ensino de língua materna passou por muitas reformulações ao longo dos últimos anos. Há alguns anos, a educação brasileira era distante da realidade dos alunos e primava somente pelas análises estruturais da língua e cópias de textos. No entanto, a partir da década de 80, começou-se a fazer algumas reflexões neste ensino, que passou a centrar-se no texto.

Com essa reflexão em se priorizar um ensino pautado no texto, tendo-o como a base para o ensino de LM, começaram as discussões sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de língua. Porém, o trabalho com gêneros exige todo um cuidado especial, visto que se posto em prática separado da realidade dos educandos, acaba por destruir suas possíveis contribuições para o ensino. Além disso, o colocaria completamente estático e acabado, tendo em mente que é através de seu uso concreto que as transformações são motivadas.

Infelizmente, ainda se faz muito presente no ambiente da sala de aula propostas de escritas sem fundamento, em que o aluno é levado a preocupar-se somente com a ortografia, a quantidade de linhas desejadas pelo docente e a sua avaliação que gerará nota. Essa ação deixa os discentes mecânicos e acríticos, enxergando suas produções limitadas às paredes da escola. Nesta mesma linha de ideias, Zatera e Martins afirmam que:

> É fundamental que o ensino da linguagem na escola aponte para o uso da língua vinculada à vida cultural e social, permitindo que o aluno saiba por que está produzindo um texto, que finalidade pretende atingir e para quem escreverá. Nesse sentido, os textos produzidos na escola precisam ter um caráter social e não somente feitos para o professor ou para obtenção de notas. (ZATERA; MARTINS, p. 2354)

Similar a essa situação, verifica-se inúmeras barreiras que constituem a prática docente. Principalmente pela falta de atualização daqueles que exercem o magistério há décadas, uma vez que essas teorias são ainda bem recentes. Isso leva a alguns docentes continuarem colocando em práticas ideias tradicionais, que pouco levam seus alunos à reflexão dos fenômenos linguísticos, reforçando um ensino tradicional e engessado. Assim, alunos continuam se formando na Educação Básica com a ideia de que não sabem a língua portuguesa, carregando a concepção de que o idioma é muito difícil.

> Na escola há dificuldade para organizar o conteúdo programático incluindo uma abordagem produtiva com gêneros textuais, que demonstra que os produzimos em situações reais de interação. Muitas vezes o problema acontece porque o professor não conhece teorias como Linguística

> Textual e Análise do Discurso, que se apropriam das ideias de Bakhtin (1929) sobre os gêneros e embasaram os PCN. Além disso, é comum o professor considerar o livro didático, em especial o Manual do Professor, como referencial teórico, mas nem sempre os autores desses gêneros ou definem corretamente os conceitos básicos. (MARCUSCHI, 2011, p. 105)

Bentes (2011) ressaltou o grande perigo da ação docente ter embasamento somente em livros didáticos, já que torna muito carente o trabalho, tendo em vista que alguns desses materiais ainda são muito empobrecidos. Principalmente por abordarem conceitos de gêneros de acordo com seus autores, o que nem sempre se colocam em posições atualizadas.

Assim, o professor não precisa ficar preso apenas a um material, podendo pautar-se em uma diversidade textual, observando aqueles que mais se inserem em contextos comunicacionais, sem, no entanto, estabelecer relação de superioridade entre os mesmos. O importante é ressaltar sua função social, como postula Bentes (2011):

> O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo "dono" de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também, poderá reinventá-los por meio dos exercícios de práticas de linguagem significativas proporcionais na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de outras disciplinas. (BENTES, 2011, p. 105)

Portanto, o contato do aluno com diferentes gêneros textuais é imprescindível para ganhar autonomia, a fim de lidar com diferentes situações de comunicação diárias e alcançar a competência comunicativa, principal objetivo no ensino de Língua Materna. Desse modo, verifica-se a responsabilidade do docente em ampliar sua prática no ensino de LM, de modo a oferecer oportunidade ao aluno de se sentir "à vontade" ao utilizar seu idioma, sem o velho receio de "não saber o português".

Constata-se, desta forma, que o ensino de língua materna não pode proceder-se de forma estanque, sem priorizar o texto e, consequentemente, os gêneros textuais. Deve-se ter em mente que o discente já traz uma bagagem de língua muito grande para a escola, e que precisa ser administrado pelo professor para que o ensino seja construído a partir do que já sabe. E esse processo só consegue ter resultados produtivos se fizer sentido, ou seja, partir da vivência dos alunos.

4. Gêneros textuais e os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados em 1997 como uma ferramenta para auxiliar cada disciplina existente no currículo escolar. Porém, eles não foram impostos, adotados como uma obrigatoriedade, e sim com o objetivo de nortear o ensino brasileiro, de modo que fosse significativo, auxiliando em um ensino capaz de formar cidadãos dotados de pensamento crítico. Pode-se dizer que a criação deste documento se dividiu em quatro fases: a primeira, em 1997, consistiu na criação dos PCN para o 1° e 2° ciclo do Ensino Fundamental; a segunda ocorreu em 1998, para o 3° e 4° ciclo. Mais tarde, em 2000, foram elaborados os PCN para o Ensino Médio, tendo ainda uma complementação em 2002 com os PCN+.

De acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa (LP) tem sido alvo de críticas desde os anos 70, devido à grande necessidade de melhorias na educação brasileira. Essa problemática acerca do ensino de LP, principalmente no ensino fundamental, está ligada aos processos de leitura e escrita apresentados pelos educandos, que são os indicadores do retrocesso escolar chegando a provocar a reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com os PCN (1998):

> O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17)

Em consonância com a problematização apresentada acima, pode-se dizer que o documento em pauta identifica a importância de reformas na maneira de ensinar a língua materna (LM), que nas décadas de 60 e 70 não poderia ser considerada significativa, pois não abordava todas as variedades linguísticas, ou seja, ainda dava grande prestígio à Gramática Normativa, provocando assim, a exclusão de classes menos privilegiadas.

> [...] se restringiam aos setores médios da sociedade, sem dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhante às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998, p. 17)

Em contrapartida, as críticas ao ensino de LM ganharam consistência a partir dos anos 80, quando foram feitas investigações que abrangiam uma linguística maleável em comparação à norma padrão, que defendia, sobretudo, a variação linguística, proporcionando, assim, a evolução no contexto educacional. Segundo os PCN, "este novo quadro permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna" (BRASIL, 1998, p. 17-18). Dentre as referidas críticas à perspectiva tradicional de ensino, podem se destacar:

> [...] a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas [...] (BRASIL, 1998, p. 18)

Diante das situações apresentadas, torna-se nítido que os PCN trouxeram uma nova abordagem para o ensino de LM, trouxeram algumas discussões sobre um ensino de língua mais reflexivo e menos tradicional, mostrando a flexibilização que a língua possui, que ela pode mudar de acordo com o contexto em que o falante está inserido, desenvolvendo, assim, a competência linguística dos discentes.

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...] (BRASIL, 1998, p. 7)

Partindo da premissa abordada pelos PCN, o ensino de LP ocorre por meio de textos, ou seja, através dos gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 154) afirma que: "[...] toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual". Desse modo, o texto é uma ferramenta de comunicação social que se divide em categorias, para exercer determinada função. Conforme aborda os PCN, "todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p. 21).

Já que os PCN trazem como concepção o ensino de LP pautado na perspectiva dos gêneros textuais, é relevante ressaltar como este documento define os gêneros: "Os gêneros são, portanto, determinados histo-

ricamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados." (BRASIL, 1998, p. 21). Dialogando com essa definição apresentada pelos PCN, Marcuschi (2008, p. 155) diz que: "[...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas".

Torna-se evidente, portanto, que os PCN têm o objetivo de trazer o contexto sociointeracionista da linguagem, em consonância com os aspectos linguísticos para o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo, assim, que para se ter um ensino significativo é necessário considerar as diversidades que existem no meio social, de modo que a escola seja a principal fonte de informação quanto a conscientização das variedades linguísticas.

> O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Por mais que os PCN apresentem uma perspectiva produtiva a respeito do ensino de LM, ele foi alvo das críticas de muitos autores, como, por exemplo, Marcuschi. De acordo com esse pesquisador, os PCN apontam a abordagem dos gêneros textuais de maneira insuficiente, ou seja, não há um olhar especial para os gêneros decorrentes da prática cotidiana do discurso e sim para uma linguística formal. Em outras palavras, discorrem vagamente de tipologias textuais ou sequências discursivas e gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 209) ratifica essa ideia: "Não se faz uma distinção sistemática entre tipos (enquanto construtos teóricos) e gêneros (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas)". O autor ainda afirma que:

> Os PCN não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a escrita? (MARCUSCHI, 2008, p. 211)

Outro ponto a ser observado nos PCN e que também possui críti-

cas é que a linguagem apresentada por ele, muitas vezes, não é compatível com o conhecimento do docente. Muitos professores desconhecem as teorias sobre o ensino de LP presentes nos PCN, tendo assim, dificuldades para colocar em prática os aspectos abordados pelo documento, pois

> [...] nos cursos de Letras, nem sempre se discute o que é sugerido nos Parâmetros [...] abordam mais questões pedagógicas que linguísticas. Assim, o formando em Letras por vezes não consegue relacionar os conhecimentos teóricos referentes à Linguística e a Língua Portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula. (SANTOS, 2003, p. 3)

Esse problema não ocorre apenas com os professores recém formados, mas também com aqueles formados há mais tempo, que segundo Santos (2003):

> [...] sequer tiveram aula de linguística na faculdade e outros nunca ouviram falar em conceitos como coesão, coerência, textualidade, inferência, operadores argumentativos- somente para citar alguns termos presentes nos PCN. Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo que está nos Parâmetros [...] (SANTOS, 2003, p. 3)

Pode-se concluir que os PCN apresentam teorias importantes sobre o ensino de LP, porém as que estão ligadas aos gêneros textuais não são abordadas de forma clara, ou seja, não abordam como os educadores podem realizar esse trabalho na prática, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 207): "Em muitos outros aspectos os PCN são inovadores e muitos claros, mas no que tange aos gêneros, há uma sugestão pouco clara do seu tratamento [...]". Sendo assim, é necessário que haja uma reformulação do documento em pauta, para que todos os docentes possam compreender como trabalhar os gêneros em sala de aula, afinal, os PCN são antigos e não tiveram alterações há quase duas décadas, já que foram criados em 1997.

5. Considerações finais

Apesar das várias mudanças ocorridas no ensino de língua materna, muito ainda há que ser (re)pensado para que ele seja eficaz e produtivo para o educando, principalmente no que tange o trabalho com os gêneros textuais.

O professor deve ter em mente que ensinar LM vai muito além de ensinar as regras da gramática normativa, ensinar língua é estudar a língua em uso, em suas mais diversas situações de interação comunicativa e os GT permitem esse ensino, uma vez que trabalham com os textos que

emergem em nosso cotidiano.

O trabalho com os GT em sala de aula deve ir além de um estudo que priorize o aspecto formal do texto, deve apontar o aspecto funcional, que leve o educando a refletir sobre os fenômenos linguísticos ali abordados, mostrar como os GT se fazem presentes a todo o instante de nossas vidas e que se soubermos empregá-los nos momentos adequados, adquirimos a competência comunicativa, principal objetivo no ensino de língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). *Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENTES, Anna Christina. Gênero e Ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio *et al*. *Gêneros Textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio discursivo. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira. *Os gêneros textuais sob uma perspectiva linguística*: uma abordagem crítica para o ensino de língua materna. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio *et al*. *Gêneros Textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *O ensino de língua portuguesa e os PCN's*. UFRJ: 2003, Mimeo. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm> Acesso em 04 out. 2019.

ZATERA, Luciana Carolina Santos; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A prática pedagógica no ensino de gêneros textuais*: uma pesquisa em desenvolvimento. PUC-PR: 2007. Disponível em: <http://livrozilla.com/

doc/433178/a-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica-no-ensino-de-g%C3%AAneros-textuais-uma> Acesso em: 14 out. 2019.

GRAMÁTICAS E GRAMATICOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE VERBOS PELA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (UFF)
cunhaphanie@gamil.com
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo dissertar sobre o sistema verbal latino. Para tanto, o caminho a ser percorrido implica o uso dos métodos da gramaticografia, uma das áreas da historiografia linguística, onde a gramática do latim será comparada a gramática da língua portuguesa, para que deste modo se chegue a definição de verbo, observando as permanências e as descontinuidades na descrição metalinguística. A pesquisa parte dos princípios de contextualização, imanência e adequação propostos por Koerner. Tendo em vista os objetivos, serão utilizadas: a gramática de latim de Élio Donato, a *Gramática superior da língua latina,* feita por Ernesto Faria, a *Gramática do português contemporâneo,* escrita por Celso Cunha e Lindley Cintra e a *Moderna gramática portuguesa,* concebida por Evanildo Bechara.

Palavras-chave:
Gramaticografia. Verbo. Historiografia Linguística.

ABSTRACT

This paper aims to dissert about the Latin verbal system. Therefore, the path to be followed implies the use of gramaticography methods, one of the areas of linguistic historiography, where the grammar of Latin will be compared to the grammar of the Portuguese language, so that the definition of verb can be reached, observing the permanencies and the discontinuities in the metalinguistic description. The research starts from the principles of contextualization, immanence and adequacy proposed by Koerner. In view of the objectives, the following will be used:Élio Donato's Latin grammar, Ernesto Faria's *Superior grammar of Latin language*, Celso Cunha and Lindley Cintra's *Contemporary portuguese grammar* and Evanildo Bechara's *Modern portuguese grammar*.

Keywords:
Grammaticography. Verb. Linguistic Historiography.

1. Introdução

Pensar a respeito da língua latina é se remeter a séculos e séculos de história, desde sua origem no indo europeu até sua "academização" nas Universidades europeias dos séculos XIIIao XIX. Tendo por certo que toda prática humana contém historicidade, a escrita, não obstante

deste fato, tambémpossui sua história. Segundo Rosimeri da Costa, Renato da Silva e Márcio Vilaça (2013) todas as formas de inscrição gráfica vêm da necessidade dos seres humanos de secomunicarem e registrarem suas impressões acerca da história, de suas práticas culturais, acontecimentos, etc.

Sobre a escrita na sociedade romana Pierre Grimal afirma que "a lei foi primeiro domínio em que se sentiu necessidade de assegurar a permanência da palavra e da frase. " (1993, p. 136). Os primeiros escritores romanos de que se tem registro, possuíamgrande preocupação com a clareza e precisão do enunciado (GRIMAL, 1993, p. 135). Outra preocupação que tinham é com a sonoridade, assim:

> Entre estas duas necessidades – de precisão total, para não deixar escapar nada dessa realidade que se pretende abranger, e de ritmo – a prosa não tarda adisciplinar-se, a sublinhar fortemente as articulações da frase, inicialmente simplescavilhas servindo de sutura, depois sinais de classificação que afetam os diferentesmomentos da exposição, por fim verdadeiros instrumentos de subordinação quepermitem construir frases complexas e hierarquizadas. (GRIMAL, 1993, p. 136)

Do anseio em normatizar a língua vem uma preocupação com a conceituação, deste modo, a língua latina para se estruturar em muito foi influenciada pela gramática grega e pelas suas definições. E da mesma maneira, a gramatização do latim serviu por base na formação de várias outras línguas ao longo da história como a língua portuguesa que possui grandes semelhanças com a língua latina. O intuito do presente trabalho é debater acerca dessas similitudes partindo do conceito de verbo. Para isso o método da gramaticografia é imprescindível.

2. Gramáticas e a gramaticografia:um campo da historiografia linguística

A Gramaticografia é uma área de estudos que está situado dentro da historiografia linguística. Dois intelectuais que, muito contribuem, para a elaboração e consolidação deste campo de pesquisa são E. F. K. Koerner e Pierre Swigger. Uma definição de Historiografia linguística proposta por Koerner (2014):

> Hoje em dia, o que é normalmente referido como 'historiografia linguística' (forma abreviada da designação mais precisa 'historiografia das ciências da linguagem', em que o termo 'ciência' no sentido estrito da 'ciência natural' é claramente evitado) constitui uma investigação metodologicamente informada e a apresentação de acontecimentos passados na

> evolução da disciplina designada de 'linguística' ou 'ciências da linguagem'. Se a atividade de estabelecer as res gestae do estudo da linguagem é chamada de 'historiografia linguística', o seu resultado deveria ser designado de 'história da linguística'. Por outras palavras, a 'história da linguística' é o produto e não a atividade de a estabelecer. (KOERNER, 2014, p. 17)

Sendo, pois uma investigação metodológica, o estudo nesta área tem alguns procedimentos e precauções. Segundo Swigger (2012):

> The general methodology of linguistic historiography follows from the fact thatthe linguistic historiographer is an "observer", a (critical) "reader" and an "inter-preter" of the evolutionary course of linguistic knowledge. At the outset this re-quires a basic attitude of empathy with the past: the linguistic historiographer starts from the assumption that what he/she finds in his/her sources (= his/her documentation) at one time made sense and constituted a (set of) relevant statement(s) about language, in one or the other way: about the structure of (a) language, about the nature of language, about linguistic functions, about rela-tionships between languages, about the unity or diversity of languages, etc. This means that our task is to describe and understand what we find in our sources. (SWIGGER, 2012, p. 42)

Como um "observador", um "crítico" e um intérprete, o pesquisador de linguística deve ao analisar os processos históricos ter em mente que eles implicam em transformações da língua estudada, no caso o latim, ao longo dos séculos, e na elaboração denovas línguas, como é o caso da línguaportuguesa. E essa pesquisa não se dá apenaspor meio de apontamentos das rupturas que ocorreram. O desenrolar da história é marcado, principalmente, por continuidades. Sobre esse aspecto, Medeiros (2007) afirma:

> Entretanto, é imprescindível mencionarmos que a evolução no campo da ciência não é provocada somente por rupturas, mas, também, por continuidades. Assim, o acúmulo do saber científico deve ser visto como algo positivo e que está ligado à evolução no meio científico, pois somente podemos observar uma mudança na ciência, se conseguirmos identificar o que permaneceu (continuidade) e o que mudou (ruptura). (MEDEIROS, 2007, p. 24)

Koerner propõe três princípios para o desenvolvimento da pesquisa historiógrafa, são eles a contextualização, a imanência e a adequação. A contextualização é, segundo Lima (2016), a que:

> [...] diz respeito ao estabelecimento do clima de opinião geral dos períodos em que as teorias se desenvolveram, (Koerner, 1996, p. 60). A aplicação desse passo é de grande importância, uma vez que permite ao historiógrafo o entendimento do quadro social, político, econômico, filosófico e cultural no qual se insere seu objeto de estudo. (LIMA, 2016, p. 6)

A imanência se configura como o momento em que o pesquisador da área de historiografia linguística "deve volver-se de um olhar moldado pelo clima de época na qual o objeto foi constituído" (LIMA, 2016, p. 6). Ao citar Koerner, Lima (2016) diz:

> Ou seja, nas palavras do autor, tal princípio consiste no esforço de estabelecer um entendimento completo, tanto histórico quanto crítico, possivelmente mesmo filológico, do texto linguístico em questão, (*Ibid*, 1996, p. 60). Ressalta ainda o autor que, o pesquisador deve se afastar, à medida do possível, do seu quadro de formação na Linguística moderna, respeitando, dessa forma, a terminologia usada na época. (LIMA, 2016, p. 6-7)

Já o terceiro princípio, o da Adequação, é o momento onde, segundo Nelci Vieira de Lima (2016), "o historiógrafo pode arriscar-se em fazer comparações entre o objeto pesquisado e sua época e as teorias linguísticas de seu tempo. " Deste modo, os trabalhos desenvolvidos na disciplina de historiografia linguística devem passar por etapas de elaboração que vão desde ao documento em si, passando pelo contexto do período em que tal fonte foi criada, até a utilização de conceitos atuais da linguística para compreensão dos fenômenos da língua no tempo e ao longo do tempo.

Ao se tratar de sistemas linguísticos, faz-se necessário, se atentar a elaboração e difusão das gramáticas. O termo "Gramática" refere-se ao estudo da escrita. Donato não foi o primeiro a desenvolver uma gramática, então assim como os demais gramáticos, sua obra recebeu influência de outra, da mais antiga oriunda do século I a.C.: a *Tekhné Grammatiké*, de Dionísio, o Trácio. Na época de Dionísio, o grego e o latim eram ensinados como língua materna, todavia, as obras literárias estavam escritas em um grego muito anterior ao período em que a Gramatica foi escrita, então um dos objetivos da obra deste gramático era ensinar a ler obras de autores clássicos como a Ilíada e a Odisseia de Homero (século VIII a.C. VII a.C.).

Falar de Gramática, ou melhor, de tradição gramatical é, segundo Oliveira, retornar a Grécia e analisar a Gramática de Dionísio, o Trácio, o qual teve inúmeros seguidores, tanto gregos como latinos. Todavia, em relação aos tratados latinos, foi no período tardio do império romano que a profusão de tratados gramaticais acontece. Dentre essas obras, as demaior relevância são sem dúvida os de Donato (aproximadamente 400 d.C.) e o de Prisciano (aproximadamente 500 d.C.).

De acordo com Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira com a dis-

seminação, a multiplicação das escolas houve uma necessidade de "compêndios didáticos, e assim foram feitas cópias, adaptações e frequentemente, deformações tanto das obras literárias quanto dostratados gramaticais" (OLIVEIRA, 2013, p. 53-4). São justamente as deformações, as mudanças que ocorreram desta tradiçãogramatical latina que merecem atenção, já que essas mudanças não são apenas das obras e dasmetodologias de ensino, as transformações são da própria língua latina.

3. O verbo

A primeira gramática da língua latina que se tem registro, foi a *Arsminor*e a *Ars maior* de Donato. Élio Donato foi um professor de retórica em Roma que viveu no século IV. Escreveu duas gramáticas "sendo a inferior para os principiantes e a superior para os alunos mais adiantados" (NUNES, 1975). É considerado um dos últimos autores clássicos, e mesmo sua obra não contendo nenhuma característica de fundo religioso foi mantida no período medieval. Donato foi professor de vários teólogos, dentre eles vale citar Jerônimo de Estridão, posteriormente canonizado pela igreja católica.

Ao se referir a verbos, em sua obra, Donato conceitua: "Verbo o que é? É a parte da oração com tempo e pessoa, sem caso, que significa fazer algo ou ser afetado, ou nenhum dos dois." (DEZOTTI, 2011, p. 116). Enquanto que a definição de verbo, presente na obra de Evanildo Bechara, diz: "Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual se organiza o falar seu significado lexical." (BECHARA, 2009, p. 173).

O gramático brasileiro Evanildo Bechara acredita quea língua portuguesa é de certa maneira a "continuaçãoininterrupta, no tempo e no espaço, do latim levado à península Ibérica pela expansão do império romano" (2009, p. 11). Evidentemente que essa continuação não significa estabilidadee imutabilidade. Prova disto são as definições tanto de Donato, quanto a do próprio Bechara acerca do que seria verbo.

Outra possível definição de verbo presente na Gramática do Português Contemporâneode Celso Cunha e Lindley Cintra que dizem que "verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo" (2008, p. 263). Acrescentam ainda as "flexões do verbo" que são: de número, de pessoa, de modo, de tempo,de aspecto e de voz. A respeito do modo, Cunha e Cintra indi-

cam apenas três modos: o indicativo, o conjuntivo e o imperativo.

Sobre as conjugações, fato é que no período de Roma a divisão didática não existia, mas se for analisada a gramática de Donato, é possível observar que o gramático divide o verbo em três conjugações: "As conjugações dos verbos são quantas? Três. Quais? Primeira, segunda e terceira" (DEZOTTI, 2011, p. 116). O que difere da divisão elaborada no período renascentista que é defendida por Faria, que em todos os seus exemplos conjuga os verbos nas quatro conjugações.

Donato afirma sobre a primeira conjugação:

> Qual é a primeira?Aquela que, na segunda pessoa do singular do presente do indicativo de um verbo ativo ou neutro, tem um a longo antes da última letra ou, no caso deum verbo passivo, comum ou depoente, antes da última sílaba, como*amo amas, amor amaris*;além disso, faz o futuro do indicativo em -bo e em -bor, como*amo amabo, amor amabor.* (DEZOTTI, 2011, p. 116)

A segunda conjugação é, segundo Donato, composta por verbos ativos ou neutros que na segunda pessoa do singular do presente do indicativo tem um e longo antes da última letra, ou ainda, no caso do verbo passivo (comum ou depoente), antes da última sílaba (DEZOTTI, 2011, p. 116). A exemplo disto, pode-se citar o verbo *doceo doces, doceordoceris.* Nesta conjugação, o futuro do indicativo é em *-bo* e em *–bor* (Ex: *doceo – docebo; doceor – docebor).*

Já a terceira, ultima conjugação proposta por Donato, é conceituada como:

> [...] aquela que, na segunda pessoa do singular do presente do indicativo de um verbo ativo ou neutro, tem um i breve ou um i longo antes da última letra ou, no caso de um verbo passivo, comum ou depoente, tem um e breve (no lugar do i) ou um i longo antes da última sílaba, como lego legis, *legorlegeris, audioaudis, audioraudiris*; além disso, faz o futuro do indicativo em *-am* e em *-ar*, como *lego legam, legor legar, audioaudiam, audioraudiar*. Isto – se a letra i é breve ou longa – pode ser rapidamente percebido no imperativo e noinfinitivo, pois, se for breve, o i converte-se em e; se for longo, não se altera. Quando a terceira conjugação faz o futuro não só em *-am* mas também em *-bo*? Algumas vezes, quando ela tiver a letra i longa, e não breve, como e o *isibo* ou *eam, queo quis quibo*ou *queam.* (DEZOTTI, 2011, p. 116-17)

Conjugar um verbo, para a gramática portuguesa de Evanildo Bechara, "é dizê-lo, de acordo com um sistema determinado, um paradigma, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números, tempos, modos e vozes" (BECHARA, 2009, p. 186). A língua portuguesa divide seu sis-

tema verbal em três conjugações. Segundo o gramático Bechara (2009) as três conjugações são marcadas pela vogal temática:

Esquema 1: vogais temáticas de cada conjugação.

1.ª conjugação – vogal temática ***a***: am***a***r, fal***a***r, tir***a***r.
2.ª conjugação – vogal temática ***e***: tem***e***r, vend***e***r, varr***e***r.
3.ª conjugação – vogal temática ***i***: part***i***r, fer***i***r, serv***i***r.

Retirado da Gramática de Evanildo Bechara (2009).

Ernesto Faria (1958), ao falar sobre verbo, diz que quanto a sua estrutura é dividido em três partes: radical, sufixo temporal e desinências pessoais. O radical seria a parte inicial do verbo onde está contido sua significação geral, o sufixo temporal se segue ao radical e é responsável por indicar o tempo e o modo, enquanto que as desinências pessoais indicam as pessoas do verbo e a voz do verbo, passiva ou ativa (FARIA, 1958, p. 157).

A divisão dos verbos em voz ativa e voz passiva, presente nas gramáticas de língua latina é uma categoria que é herdada pela língua portuguesa. Sobre a voz ativa, Evanildo Bechara afirma que é "a forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação" (BECHARA, 2009, p. 183). Enquanto que, a voz passiva é conceituada como "forma verbal que indica que a pessoa é objeto da ação verbal" (BECHARA, 2009, p. 183).

4. Conclusão:

O trabalho da gramaticografia de comparar os sistemas linguísticos pode revelar não apenas as descontinuidades da língua, mas, sobretudo, as continuidades. É impossível estudar a língua portuguesa sem entender minimamente a grande contribuição da língua latina a elaboração do sistema português. Para além da língua, entender que o próprio latim ao longo dos séculos sofreu profundas transformações até se tornar um sistema fechado, recebendo também grandes influências do grego.

Saber que as línguas são constituídas ao longo do tempo em sociedades que vivem diversos processos históricos contribui para entender de que modo a língua opera. Muito além da comunicação, o estabelecimento de um sistema linguístico, sua padronização, mudanças e descon-

tinuidades reflete interesses políticos, econômicos e por vezes, filosóficos.

Assim, a área de gramaticografia, que está situada dentro da Historiografia Linguística, deve ser concebida como um proceder científico denso, que demanda grande esforço do pesquisador de não apenas olhar para os aspectos linguísticos como também se atentar para as questões históricas que tangem o objeto estudado. Com rigor metodológico e minuciosas análises é possível desenvolver pesquisas que podem em muito contribuir para o campo científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COSTA, R. C.; SILVA, R.; VILACA, M. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, 2013.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5. ed. 2008.

DEZOTTI, Lucas Consolin. *Arte menor e arte maior de Donato*: tradução, anotação e estudo introdutório. São Paulo. 2011.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior de língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria. Acadêmica, 1958.

GRIMAL, Pierre. *A civilização romana*. Lisboa: Edições 70, 1993.

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de Historiografia Linguística*: estudos selecionados. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014.

LIMA, Nelci Vieira de. *Historiografia Linguística*: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. Editora Mackenzie. V. 16, n. 1. 2016.

MEDEIROS, Sheila Regina Pinheiro Moisés. *Dois momentos da gramaticografia da língua portuguesa "Nova gramática do português contemporâneo" e "Gramática da língua portuguesa" – Um estudo historiográfico*. São Paulo, 2007.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. As artes liberais na Idade Média. In: *Re-*

vista de História. V. LI, n. 101, 1975.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado. Latim, Donato e a Gramática Normativa. In: Cadernos do CNLF, Vol. XVII, n. 7. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 53-61

SWIGGER, Pierre. Linguistic historiography: object, methodolgy, modelization. In: *Todas as letras*, V. 14, n. 1, 2012.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E OS SUPER-HERÓIS COMO PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Cristiane Gonçalves Lemes (UEMS)
crisglem@terra.com.br
Glaucinei Dutra Galvão (UEMS)
glaucinei.professora@gmail.com

RESUMO

O presente artigo traz uma pequena contribuição aos professores de Língua Portuguesa apresentando experiências positivas com propostas de produções do gênero Histórias em Quadrinhos, iniciando com a leitura, interpretação, reflexões sobre a estrutura das HQs até chegarmos nas propostas e execuções de produções. Faremos um pequeno recorte sobre a história das HQs, e trataremos da importância do gênero, pois as HQs têm ganho cada vez mais espaço não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas nos livros didáticos de diversas disciplinas, avaliações escolares, em questões de concursos dentre outras, o que nos mostra a importância do estudo deste nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave:
Língua portuguesa. Produção textual. Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

This article brings a small contribution to the teachers of Portuguese Language presenting positive experiences with proposals of comics productions, starting with reading, interpretation, reflections on the structure of comics until we get to the proposals and executions of productions. We will take a short look at the history of comics, and address the importance of genre, as comics are gaining more and more space not only in Portuguese Language classes, but in textbooks of many disciplines, school assessments, among others, which shows us the importance of studying it in Portuguese Language classes.

Keyword:
Comics. Portuguese language. Textual productiony.

1. Introdução

1.1. Breve histórico das Histórias em Quadrinhos

Com interesse em registrar sua vida e cotidiano, os primeiros hominídeos desenhavam suas experiências nas paredes das cavernas onde viviam. Demonstravam através das escritas rupestres o sucesso na caça,

sua família, seus sentimentos, previsão do tempo e sonhos. Por meio do desenvolvimento adquirido com o passar dos anos, os primatas expressaram suas emoções em diferentes épocas e lugares como Egito, Roma, Grécia e Oriente. Observa- se que nos dias atuais as imagens ainda fazem parte da nossa sociedade como forma de fotos, desenhos, gravuras, pinturas e tantas outras manifestações artísticas. Gaiarsa explica como as histórias em quadrinhos estão ligadas a esse tipo de expressão.

> Os acadêmicos dizem que os desenhos famosos das cavernas pré- históricas que foram a primeira história em quadrinhos já se fez eram um ensaio de controlar magicamente o mundo... (GAIARSA, 1970, p. 115)

Conforme explicado pelo autor, essa atividade traz consigo o trabalho de contar por meio de imagens, fatos vivenciados naquela época por pessoas que não sabiam escrever, mas que sentiam uma grande necessidade em deixar registrado que um dia estiveram ali. Estudos apontam que as escritas rupestres estavam presentes em diversos países e lugares e contavamalguma história. Para Costella (2003), essa arte era uma forma que um povo obteve para evidenciar a crença em Deus como criador do universo e de todas as coisas e seres vivos. Com base nesse estudo as histórias encontradas em cavernas no Egito registravam situações e experiências vividas pelas divindades daquela região. Durante a erupção do vulcão Vesúvio, em 1979, as cidades de Pompeia e Herculano foram tomadas pela lava e desapareceram, no entanto, foram redescobertas em meados do século XVIII onde arqueólogos descobriram paredes inteiras adornadas com ilustrações modernas e completamente encobertas por escombros.

Por volta de 1450 todos os documentos eram registrados manualmente e essa técnica também aplicava- se a livros que eram ilustrados com figuras modernas e ricas em detalhes pintadas com ouro e prata. De acordo com Gabriel "... A historiografia da história da arte diz que... sua utilização para ilustrar cartas de baralho e imagens sacras e livros tabulares..." (p. 7). Com a utilização dessa técnica, os livros tornavam- se interessantes, valiosos e apenas os nobres possuíam.

Pode- se afirmar que a xilografia originou- se na China, no século VI, porém apenas no século XIV foi reconhecida como uma importante técnica de produção de gravuras em madeira. Após a criação de suas obras, os escultores desenvolviam sua técnica de desenho sobre a madeira, conseguindo sua matriz principal. Na fase seguinte, depositavam a tinta na obra e utilizavam uma folha de papel sobre o local e assim surgiu o carimbo. Essa técnica era utilizada na reprodução de assuntos de cunho

religioso como figuras sacras que eram pintadas à mão fazendo sucesso na Europa como é demonstrado por Costella.

> Na Borgonha, próximo a Dijon, França, foi encontrado um fragmento de uma matriz xilográfica que é considerada mais antiga da Europa. Sua data, segundo se presume, situa-se entre 1370 e 1380. Retrata, sem dúvidas, a crucificação de Cristo, embora na parte encontrada, seja visto, na madeira apenas o entalhe de um braço da cruz, três soldados trajados à moda medieval e um texto em latim. A legenda latina não deixa dúvidas a respeito da cena. Traduzida, informa: "este era o verdadeiro filho de Deus". (COSTELLA, 2003 p.12)

Por meio de estudos observa-se que a técnica de xilografia era muito utilizada pelos europeus no século XIV e XV para a confecção de imagens impressas em tecidos e posteriormente em papel. Essa atividade foi desenvolvida até o século XIX que posteriormente foi aprimorada por técnicas japonesas. Com o surgimento da imprensa as histórias em quadrinhos e tirinhas eram utilizadas nas produções gráficas de jornais, revistas e livros durante a revolução industrial. De acordo com estudos de Iannone, as histórias em quadrinhos são narrativas em quadros que utilizam imagens para expressar opiniões e contar fatos.

> Há diversas definições para explicitar o que são HQs, então escolhemos como a melhor definição para histórias em quadrinhos aquela que explica o que já está em sua própria denominação: é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos: o desenho e o texto. (IANNONE, L.; IANNONE,R. 1994 *apud* LIMA 2015, p. 25)

Nas HQs, criou- se uma categoria chamada de *comics*, em que o conteúdo era voltado para o humor e as primeiras revistas do segmento combinavam piadas e fatos com teor voltados para fantasias infantis. Idealizadas por Ed Wheehean em 1921 as *adventures strips* tinham como foco o cinema. Transversalmente ao estudo cinematográfico trazido por essa modalidade, alguns enquadramentos de câmeras foram criados e são utilizados até hoje no cinema e também na tv. O *close- up*, um dos principais, apresentava os atores da trama de forma dinâmica e eficiente para aquela época. De acordo com Machado *close- up* é uma modalidade que detalha todas as expressões faciais dos atores.

> "CLOSE-UP" – Plano que enfatiza um detalhe. Primeiro plano ou plano de pormenor. Tomando a figura humana como base, este plano enquadra apenas os ombros e a cabeça de um ator, tornando bastante nítidas suas expressões faciais. (Machado, Roteiro de Cinema – Manual *on-line*)

As aventuras de Tarzan nascem em janeiro de 1929 e estrelando a primeira história revolucionária dos *comics* de aventura. Seu criador, Haroldo Foster, colocava o texto dentro do quadrinho, mas não utilizava balões. Ao mesmo tempo, o herói Buck Rogers inaugurou as séries das aventuras de ficção espacial. O sucesso abriu caminho para outros personagens tais como: o inspetor de polícia Dick Tracy, o agente secreto X-9, Jim da selva, entre outros. Em 1937 nasce a primeira revista sobre suspense e investigação, a Detective Comics. No ano seguinte, a aventura do Superman é lançada e classificada como Action Comics, ou seja, série de histórias em quadrinhos que fazem sucesso até hoje.

Na América Latina, com exceção do Brasil, as HQs são conhecidas como: chiste, monito, muñequito ou historieta, embora o termo "comics" também seja utilizado. No Brasil, até hoje, prevalece o nome "gibi", termo do folclore gaúcho correspondente a "neguinho" ou "moleque" e também foi título das primeiras revistas do gênero publicadas no país.

Os antecessores das HQs apareceram no século XIX possuindo diversas ilustrações com pouco texto e quando esses apareciam, eram apresentados sob quadros ou até mesmo desenhos geralmente em prosa e verso, no entanto, o diálogo não existia. Lançadas em 1875, as revistas humorísticas criaram uma nova profissão: "thecartonist" (o cartunista) e que tinham como principal alvo a política. Seu conteúdo era de fácil compreensão e com pouco texto. Em 1890, a ideia sobre o segmento foi adaptada e introduziram nas revistas imagens, narrativas e diálogos em forma de balões.

Em 1895, Richard Outcaut cria um quadro humorístico no jornal New York World, no qual relatava a rotina de moradores da cidade em um cortiço. Seu principal personagem era um garoto com feições orientais, dentes separados, orelhas de abano e que trajava pijamas. A principal característica da criança era ensinar assuntos místicos e religiosos.

Durante a segunda guerra mundial, as HQs praticamente sumiram das bancas europeias pois não havia material (tinta e papel) para sua confecção. Já no território americano esse segmento era utilizado como ferramenta para a publicidade alcançando sucesso no departamento de *comics*.

1.2. Quadrinhos brasileiros

Em 1905, o escritor e jornalista Luís Bartolomeu de Sousa e Silva cria a revista O Tico-Tico. Seu conteúdo era variado e o seu público-alvo eram as crianças; relatos apontam que o periódico foi o primeiro a publicar uma HQ completa no Brasil.

Nasce em 1960, a revista O Pererê, seu autor Ziraldo tinha o foco no folclore. Sua impressão, totalmente colorida, era feita na gráfica O Cruzeiro. Infelizmente as publicações não atingiram o sucesso esperado e em abril de 1964 sua produção foi encerrada.

O Pasquim semanário, surgiu em 1969 com a ideia de desaprovar as leis e o regime militar vivido naquela época no Brasil e por essa razão censurado pelo governo. Resistiu por 21 anos e sua última tiragem foi no ano de 1991.

Mauricio de Sousa, jovem jornalista da Folha de São Paulo, publicou pela primeira vez no ano de 1959, uma tirinha na coluna policial em que fazia duras críticas sobre a segurança pública. A Turma da Mônica nasce no início dos anos de 1960 fazendo sucesso no mundo infantil até os dias atuais.

2. Onde estão as Histórias em Quadrinhos?

O gênero textual HQs está presente em muitos contextos dos leitores contemporâneos, seja em gibis, livros didáticos, sites e etc. As HQs são atraentes, pois misturam a linguagem verbal com as não verbal em que a narrativa é construída quadro a quadro, de acordo com desenvolvimento do diálogo entre as personagens.

> Os quadrinhos têm uma interface com as ações sociais, com o universo da imaginação, da literatura, do entretenimento, das artes, da história. São textos que motivam e convidam para interpretação e produção de sentidos a partir de perspectivas selecionadas individualmente no ato da leitura. (Gomes, 2018, p. 12)

Por consequência torna-se indispensável o estudo deste gênero desde anos iniciais do ensino fundamental, como podemos observar no livro didático “Oficina de escritores”, do autor Hermínio Sargentim, capítulo 6 – Sequência da História. O capítulo apresenta introdutoriamente a sequência de uma história em três momentos: começo, desenvolvimento e fim, após o momento da leitura como podemos verificar nas figuras 01 e 02.

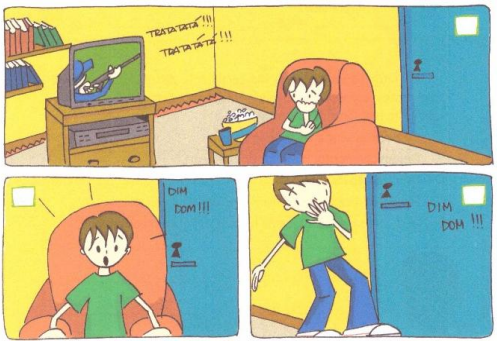


Figura 01: Livro didático Oficina de escritores.

Figura 02: Livro didático Oficina de escritores.

O próximo passo o autor leva aos estudantes a reflexão sobre a organização do texto. O item *Criação de Texto*apresenta aos discentes um esquema com toda a caracterização do gênero narrativo e solicitaque transformem a história em quadrinhos em um texto narrativo. Já o livro didático "Para viver juntos: português" de Cibele Lopresti Costa,além das etapas de leitura, interpretação, estudo das características do gênero e proposta de produção textual de HQs, também utiliza as tirinhas para a-nálise e reflexão da língua com o estudo daclassificação dos substantivos. Como podemos verificar na figura 03.

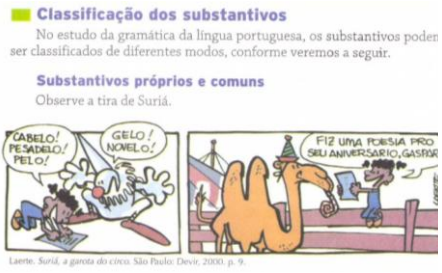


Figura 03: Livro didático Para viver juntos: português.

A próxima figura apresenta a questão de número 132 do ENEM de 2011, nela a HQexplora o do uso pronome pessoal e sua função sintática.

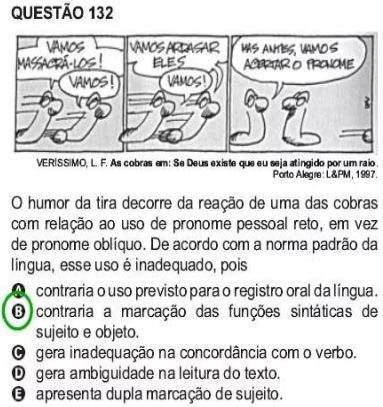


Figura 04: Questão do EMEN 2011.

Vislumbrando que as Histórias em Quadrinhos estão presentes em todas as etapas da vida escolar dos estudantes, por isso faz-se necessário que os professores de Língua Portuguesa procurem esgotar ao máximo o estudo das HQs, pois de acordo com os autores Silvério e Rezende:

> Nas últimas décadas, as HQs passaram a ser adotadas sob outro ângu-

> lo, sendo implantadas nos livros didáticos de várias disciplinas, ainda que deforma lenta. Essa redescoberta da importância dessas obras teve início na Europa edepois em outras partes do mundo.

O gênero textual HQs está presente em várias disciplinas do currículo escolar, pois o uso simultâneo da linguagem verbal e não verbal favorece e estimula o desenvolvimento da aprendizagem dos docentes. Para Silvério e Rezende, a linguagem verbal juntamente com a não-verbal,completam-se na competência leitora, sendo uma preocupação do autor por cadapormenor para que este seja pleno de significado no processo de ler.

3. Os super-heróis como propostas de produção de texto nas HQs

O super-herói é uma figura muito presente nas HQs, pois cabe a este personagem da narrativa solucionar algum problema que seria impossível a seres humanos comuns. Na visão de Silva:

> O nascimento da definição "super-herói" se confunde com o lançamento das HQs do Superman, pois este foi o primeiro herói dotado de habilidades especiais como: superforça, velocidade, visão de calor entre outros. Há rumores de que a palavra "super-herói" tenha sido derivada do próprio nome do personagem: super de Superman.

Dessa forma, podemos encontrar uma infinidade de propostas textuais que buscam explorar a figura do herói para trabalhar temas éticos, morais e sociais da sociedade. As HQs abaixo apresentam uma proposta de produção textual voltadas para o cientista Alexander Fleming que descobriu acidentalmente a Penicilina.

Figura 05: Produção textual de HQs.

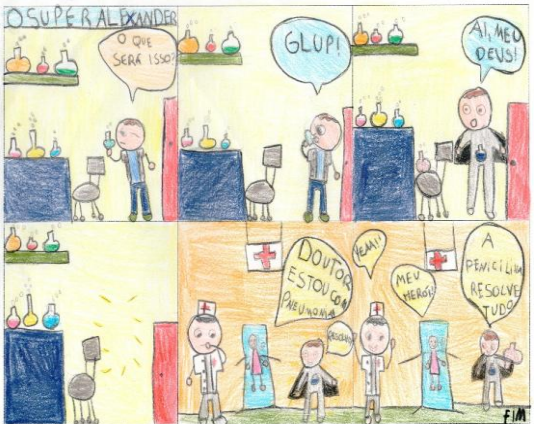


Figura 06: Produção textual de HQs .

Entretanto é necessário percorrer um caminho para que os estudantes possam criar HQs que explorem de forma satisfatória o uso da linguagem verbal e não verbal. Primeiramente é importante que os discentes tenham contato as HQs por meio da leitura que, de acordo com Ferreira (2002) o saber-ler não se confunde com o saber-codificar, pois o acesso aocódigo por si só não garante o "mergulho" nas malhas de significado do texto e nem odesenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível aos olhos.

É necessário, portanto, que os alunos desde os anos iniciais realizem leituras que vão além de decodificação do código linguístico, pois há possiblidades de alcance de bons resultados quando este não é capaz de realizar uma leitura que o leve a refletir sobre a linguagem e sua função social. Em Silva, vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

> Assim, compreende-se que ler, além de entender os códigos textuais, pois a decodificação não garante a reflexão, é a capacidade de fazer inferências no texto, e a ausência dessa competência é um dos fatores que gera o desinteresse pela leitura na sociedade.

Os professores precisam ser leitores que tenham esta habilidade de ir além do texto, porque não é possível conduzir o aluno por um caminho desconhecido por eles próprios. Silva afirma que:

> A abordagem discursiva, em sala de aula, deve reconhecer os tipos textuais, as características próprias de cada um, o contexto em que são uti-

> lizados e as diversidades de gêneros textuais, pois, se a comunicação se dá por meio de textos, os alunos precisam produzi-los e compreendê-los de forma adequada e interativa.

Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa precisam ser balizadas no processo de reflexão da língua a partir dos gêneros textuais e suas funções sociais, posto que o locutor e interlocutor têm papel ativo na situação interlocutiva e na produção de sentido dos enunciados. Em conformidade,as HQs podem favorecer tanto a leitura, reflexão e produção textual durante as aulas de Língua Portuguesa. Utiliza-se da argumentação de Santos (2001) a História em Quadrinhos, aofalar diretamente ao imaginário da criança, preenche suas expectativas e a prepara para aleitura de outras obras.

4. Considerações finais

O gênero HQs é uma ferramenta utilizada na educação por professores, para trabalhar diversos temas que a partir da construção de sentidos do texto, estimula a curiosidade, incentiva a leitura, desenvolve a curiosidade e o senso crítico. O trabalho desenvolvido em sala de aula pode ser considerado um amparo para o professor aprimorar o vocabulário dos estudantes, debater conteúdos ligados à imagem e ao texto e auxiliar na compreensão do teor elaborado. De acordo com Ramos "...os quadrinhos e as tiras agora se somaram às formas plurais de texto a serem levadas para alunos. Também podem ser trabalhados, agora oficialmente, como fomento à leitura". A importância das Histórias em Quadrinhos é vista como um avanço no desenvolvimento educacional e cultural de crianças, como uma estratégia para mostrar o que acontece no mundo, no país, no estado e até mesmo na região onde o aluno reside.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMA, J. *Historie de loscomics*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

COSTA, Cibele Lopresti. *Para viver juntos*: português, 6º ano: ensino fundamental. 1. ed. ver. São Paulo-SP: Edições SM, 2009.

COSTELLA, A. F. *Breve história ilustrada da xilogravura*. Campos do Jordão-SP; Mantiqueira, 2003.

COUPERIE, P. et al. *História em quadrinhos e comunicação de massa*. São Paulo: MAM Assis Chateaubriand, 1970.

GABRIEL, Ademir Lopes. *Xilogravura como expressão da Cultura Popular*. Posse/GO, 2012. Monografia. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5690/1/2012_AdemirLopesGabriel. pdf> Acessado em: 12 out. 2019.

GAIARSA, José. Desde a Pré-História até McLuhan. In: MOYA, A. Shazam. São Paulo: Perspectiva, 1970.

GOMES, Nataniel dos Santos. Preconceito contra os quadrinhos. In: *Somos todos super-heróis*. Campo Grande: Colégio Alexander Fleming/ NUPEQ, 2018.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. *O Mundo das Histórias em Quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Desafios)

LIMA, Juliana Soares. *A influência das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação sobre os leitores de Histórias em Quadrinhos japoneses*. Mangá. 2009. 100 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências da Informação, Fortaleza, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317098462_A_influencia_das_novas_tecnologias_da_informacao_e_da_comunicacao_sobre_os_leitores_de_historias_em_quadrinhos_japonesas_-_Manga - Acesso em: 12 out. 2019.

MACHADO, Jorge. *Roteiro de Cinema – Manual. on-line*. Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm> Acesso em: 12 out. 2019.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. books, 2005. Machado, Jorge. Roteiro de Cinema – Manual oni-line. Disponível em: http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm. Acesso em 12 out. 2019.

MENDO, Anselmo Gimenez. *Histórias em quadrinhos*: impresso vs. web. São Paulo: UNESP, 2008.

RAMOS, Paulo. *Tiras no Ensino*. Tiras no Ensino. 1° ed. São Paulo-SP: Parábola, 2017.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. *et al*. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil*: a busca de um novo público. História, imagem e narrativas, ano 3, n. 5, set. 2007.

SAGENTIM, Hermínio. *Oficina dos escritores*, volume 5 / Hermínio

Sargentim. 3. ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

SANTOS, Roberto Elísio dos. *Aplicações das histórias em quadrinhos*. Comunicação & Educação, São Paulo, 2001. Disponível em:<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4507/4229>. Acesso em: 12 out. 2019.

SILVA, Rafael Laytynher. *A contribuição das histórias em quadrinhos de super-heróis para a formação de leitores críticos*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2017/filosofia_artigo/silvalaytynher_hqleituracritica.pdf>. Acessado em: 12 out. 2019.

SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos; REZENDE, Lucinea Aparecida de. *O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf>Acesso em 12 out. 2019.

IDEIAS LINGUÍSTICO/FILOSÓFICAS DE CONCEITUAÇÃO DE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS

Antonio Cilírio da Silva Neto (UFT)
cilirio@bol.com.br
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.bra

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma história de ideias linguísticas e filosóficas de conceituação dos "nomes" substantivo e adjetivo para alunos, professores e estudiosos que se interessam pelo ensino da língua portuguesa; portanto, um processo de descoberta e de representações do mundo por meio da língua e da linguagem (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017). Estabelecemos perspectivas para a compreensão da normatividade gramatical dos substantivos e adjetivos observados nos teóricos brasileiros e portugueses. Afirmamos que, o uso da linguagem gramatical, como forma dinâmica do jogo, precisa considerar os elementos histórico-sociais na construção e na enunciação dos códigos linguísticos, por isso fizemos referência ao tratado nas gramáticas e na história das ideias linguísticas. Urge, para esse esforço, a recuperação das noções de normatividade, de jogo e de gramática, fundados em Gadamer (1985). Como ponto de partida metodológico nos fiamos em pesquisas de descrição, análise e reflexão que estão direcionados às investigações de cunho filosófico. Apresentamos encaminhamentos que se entrelaçam no ensino do nome substantivo e adjetivo com as considerações linguísticas e filosóficas que estreitam a relação do falante com a língua e a experiência de manipular e aplicar sua normatividade de maneira significativa.

Palavras-chave:
Língua/Linguagem. Filosofia da Linguagem.
Conceituação de substantivo e adjetivo.

ABSTRACT

This article aims to present a history of linguistic and philosophical ideas of conceptualization of nouns and adjectives to students, teachers and scholars who are interested in teaching the Portuguese language; therefore, a process of discovery and representations of the world through speech and language (COLOMBAT, FOURNIER; PUECH, 2017). We establish perspectives for the comprehension of the grammatical normativity of the nouns and adjectives observed in the Brazilian and Portuguese theorists. We affirm that the use of grammatical language as a dynamic form of play needs to consider the social-historical elements in the construction and enunciation of language codes, so we have referred to the treatise in the grammars and history of linguistic ideas. Urging, for this effort, the recovery of the notions of normativity, game and grammar, founded in Gadamer (1985). As a methodological point of departure we rely on description, analysis and reflection that are directed to philosophical investigations. We present guidelines that intertwine in the teaching of the noun and adjective with the linguistic and philosophical considerations that narrow the relation of the speaker with the language and the experience of manipulating and applying its normativity in

a significant way.

Keywords:
Speech/Language. Philosophy of Language.
Conceptualization of nouns and adjective.

1. Introdução

Expor uma história das ideias linguísticas e filosófico-gramaticais de conceituação dos "nomes" substantivo e adjetivo requer, segundo Colombat, Fournier e Puech (2017), sabermos que *onoma* e *rhema* não constituíram um par homogêneo e complementar. Eles foram instrumentos de duas análises diferentes, uma da nomenclatura e a outra do enunciado, *rhema* podendo ser aplicado a outra coisa diferente de um verbo, e o verbo inserido em uma nomenclatura podendo ser considerado um *onoma*, e *onoma* podendo ser traduzido tanto por "palavras" quanto por "nome", ou ainda que um adjetivo pode ser classificado entre os *rhemata* (as palavras no interior de enunciado completo).

Dessa forma, Colombat, Fournier e Puech trazem a tradução de Baratin e Desbordes (1981), sobre a compreensão do *onoma* e *rhema*, para eles diante do esquecimento ou dá má compreensão dos textos originais, resultaram os mal-entendidos e as contradições nos textos linguísticos dos dois últimos séculos, o que ficou estabelecido na tradição gramatical não é o par sujeito/predicado, mas a oposição verbo-nominal. Para os estóicos, a tradição tomou uma forma tripartida: **nome comum** ("elemento do enunciado que significa uma característica comum a muitos seres", por exemplo, homem, cavalo), **nome próprio** ("elemento do enunciado que significa uma característica própria", por exemplo, Diógenes, Sócrates) e **verbo** ("elemento do enunciado do qual o significado constitui um predicado independentemente de toda combinação" ou "elemento do enunciado, desprovido de caso, do qual o significado constitui uma combinação em que um ser ao menos se encontra concernido", por exemplo, *graphõ*, "eu escrevo", *lego* "eu leio" (2017, p. 94).

Coadunamente, para esses autores e para Oliveira (2011), foi a oposição binária entre nome e verbo que se impôs. Para Dionísio, o Trácio, século I a.C, fundador da gramática grega, o nome é uma parte da frase com caso que designa um corpo ou uma ação, que se emprega com valor comum ou particular. Para Donato, século IV d.C, o mais eminente da gramática escolar latina "o nome é uma parte da frase com caso que designa um corpo ou uma coisa [...] de modo particular ou comum". Ob-

servamos que os dois conceitos tem definições iguais, mas o segundo é uma transcrição do primeiro, no entanto, para Dionísio "corpo ou ação" torna-se "corpo ou coisa" em Donato, o que representou modificações da doutrina e muitos comentários na Idade Média, segundo Grondeux (2003) citado por Colombat, Fournier e Puech (2017). Para Prisciano, representante da tradição latina, século VI d.C, o que houve foi que "o próprio do nome é designar a substância e a qualidade" / "o nome é uma parte da frase que assinala a cada um dos corpos ou das coisas tomadas por objeto uma qualidade própria ou comum" (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 94).

2. *Ideias linguístico/filosóficas de conceituação de substantivos e adjetivos*

As ideias linguístico – filosóficas de conceituação de substantivos e adjetivos nos levou a refletir que a linguagem às vezes destrói a correlação entre alguns grupos humanos ou não, mas concretizada nas línguas é uma maravilhosa invenção de que nos falam os filósofos e os linguistas. Dentre essas invenções temos a língua portuguesa (MIRA MATEUS; NASCIMENTO, 2005). Dessa forma, temos teorias linguísticas que são desenvolvidas a respeito da linguagem e de seus códigos linguísticos a partir de filósofos, lexicógrafos, gramaticógrafos e linguistas.

Diante desse posicionamento, algumas ideias linguísticas e filosóficas nos dizem que, o nome significando substância e qualidade modificaram-se na Idade Média com a criação no interior da classe nominal o par substantivo/adjetivo que vão se definir em termos de (de)nominação *versus* qualificação ou de substância e de acidente. Mais tarde, no século XVII, nas obras dos monges de Port-Royal, a *Nouvelle méthode latine* (1653) e na obra de Arnauld e Lancelot (1673), a *Grammaire générale e traisonnée*, nessa ordem, conceituaram nome como:

> [...] uma palavra que serve para nomear ou para qualificar alguma coisa. Assim, há dois tipos de nome: o Substantivo e o Adjetivo. O Substantivo é aquele que significa a coisa e subsiste a ele mesmo na oração [...]. O Adjetivo é aquele que significa de que modo é a coisa, isso porque ele supõe sempre um substantivo ao qual ele se reporta;
>
> [...]
>
> "as palavras que significam os objetos do pensamento" e, entre esses, "aqueles que significam as substâncias foram chamados *nomes substantivos*, e aqueles que significam os acidentes, marcando o sujeito ao qual seus acidentes convêm, *nomes adjetivos*" (COLOMBAT; FOURNIER: PUE-

CH, 2017, p. 95)

Ulteriormente, conforme esses autores, com a divisão da categoria nominal em duas partes do discurso completamente independentes, na obra que é o arquétipo da gramática escolar, a de Lhomond (1781), traz o conceito de nome como uma palavra que serve para nomear uma pessoa ou uma coisa, como *Pedro, Paulo, Livro, Chapéu*; o adjetivo é uma palavra que juntamos ao nome para marcar a qualidade de uma pessoa ou de uma coisa, como *bom* pai, *boa* mãe, livro *bonito*, *bela* imagem.

Modernamente as ideias linguisticas e gramaticais que rondam os estudos do substantivo e do adjetivo ainda se divergem entre os estudiosos brasileiros. Portugal Raposo *et al*. (2013), na *Gramática do português*, volume I, nos mostram que a tradição gramatical clássica está complementada por resultados da investigação mais recente no âmbito da linguística contemporânea. Os autores dizem que:

> [...] na Idade Média, tomou-se progressivamente consciência de que haviam diferenças entre nomes e adjetivos, e passaram a utilizar-se os termos "nome substantivo" e "nome adjetivo" para os distinguir. Quando os dois tipos de palavras passaram a ser reconhecidos como distintos, o termo "substantivo" foi então adotado por vários gramáticos para designar os nomes, especialmente na Península Ibérica, onde o termo continua a ser usado em muitas gramáticas portuguesas e espanholas. **Nesta gramática, a par de "nome", usa-se também (indistintamente) o termo "substantivo" (por vezes pelo mesmo autor). No entanto, contrariamente a algumas gramáticas tradicionais, apenas consideramos como "substantivos" os nomes comuns, não os nomes próprios**. (RAPOSO, 2013, p. 328) (grifo do autor)

Seguidamente, o autor traz uma caracterização canônica dessas classes, de modo geral não conceitua o substantivo, mas especificamente conceitua "nomes comuns" e "nomes próprios" e adjetivos.

> ❖ Nomes comuns: palavras cujos elementos mais típicos denotam classes de entidades, concretas ou abstratas; caracterizam-se por ter um gênero intrínseco (masculino ou feminino – livro e mesa, respectivamente) e por variarem morfologicamente em número (casa, casas). São frequentemente precedidas por um especificador, quer quantificador (muitos livros) quer determinante (os livros).
>
> ❖ Nomes próprios: palavras que referem de maneira direta entidades particulares do mundo, de diversas categorias ontológicas (pessoas, lugares, entre outras coisas), não enquanto membros de uma classe (como os nomes comuns), mas através da sua individualização dentro da classe a que pertencem; em português são usualmente precedidas pelo determinante (artigo) definido: o Antonio, a Teresa, o Rossio.

> ❖ Adjetivos: palavras cujos elementos mais típicos denotam propriedades (materiais, abstratas, mentais, sociais, comportamentais, etc.) das coisas e dos seres; variam morfologicamente em gênero e número, concordando com o nome ao qual se aplicam; sintaticamente, podem combinar-se com o nome diretamente, dentro de um sintagma nominal (o chapéu branco) ou numa predicação, p.e., através da mediação de um verbo copulativo (o chapéu é branco). (RAPOSO, 2013, p. 328-29)

Na *Gramática do português*, volume II, Raposo e Veloso fundam o conceito de adjetivo como "uma classe de palavras que exprimem propriedades caracterizadoras das entidades do universo de discurso, linguisticamente representadas por nomes" (RAPOSO; VELOSO, 2013, p. 1359). Para eles, os adjetivos funcionam como **modificadores** do nome, combinam-se diretamente com ele e formam um **grupo nominal**, cujo núcleo é o nome modificado (bola vermelha, pesca fluvial, simpático professor), esse grupo nominal combina-se com um especificador para formar um sintagma nominal para designar e referir entidades particulares (RAPOSO; VELOSO, 2013, p. 1360).

No Brasil, os linguistas e gramáticos, ainda, não mostram uma unidade quanto aos conceitos dessas classes de palavras, ao passo que em Portugal já podemos observar uma unidade do ensino de língua materna do lado de lá.

Diante disso, buscamos no conceito de hermenêutica, em Gadamer (1985), um operar da história, um trabalho da história dessas duas classes de palavras. Desse modo, termos consciência histórica seria termos uma interpretação objetiva do passado para conferir novos sentidos no presente. No princípio filosófico de Gadamer seria um desenvolvimento de uma consciência adequada desse trabalho da história tomarmos consciência dos limites desse esclarecimento, através da: "a) consciência lapidada e trabalhada pela história; b) tomada de consciência desse ser-determinado e dos limites que ele impõe ao ideal de uma consciência inteiramente transparente a si mesma" (GRONDIN, 2012, p. 72). Seria levarmos a consciência a abrir-se à alteridade e à novas experiências.

Na linguagem, habita a hermenêutica com a pretensão de sustentar a universalidade, enfim, irmos além de um horizonte de uma reflexão sobre as ciências humanas para vir a ser uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico (GRONDIN, 2012). Caráter linguístico que para Mira Mateus *et al*. (2003) são definidas como "categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente por terem um potencial de referência, isto é, por serem, em geral, utilizados numa situação concreta de comunicação, com uma função designatória ou de nomeação", segundo Henri-

ques (2014, p. 66).

Mattoso Camara (1980) propõe a classificação dos vocábulos formais, substantivo como termo determinado e adjetivo como termo determinante de outro nome. Henriques (2014, p. 66) entende que a possibilidade de uma palavra, conforme sua posição no sintagma, ora substantivo, ora adjetivo, como no exemplo: marinheiro brasileiro e brasileiro marinheiro, poderia encerrar esse assunto, nesse critério funcional se um nome exerce a função de núcleo do sujeito se trata de um substantivo. Porém, isso não definirá, porque "povo" é 99% substantivo e "fácil" é 99% adjetivo, ou porque na expressão como "pobres operários" somente o contexto define se o substantivo é "pobres" ou se é "operários", reconhecer qual está empregado subjetivamente, se seriam pobres que trabalham numa obra ou se operários dignos de pena.

Com esse posicionamento, compreendemos que a linguagem e a percepção estão ligadas e que há uma interdependência entre o pensamento humano e a linguagem, o papel da linguagem na percepção da criança se funda em elementos independentes, essas observações sugeriram para Vigotsky "que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas" (VIGOTSKY, 2007, p. 24).

Por fim, as determinações e necessidades da aprendizagem dos substantivos e adjetivos, de maneira particular estão sujeitas a conhecimentos anteriores, e de certa forma, de tendências normativas, assim, as estruturas de aquisição estão em função de experiências, entendemos que, como diz Piaget e Grèco, segundo Lajonquière (2013, p. 101), as estruturas aprendidas resultam do encontro, da equilibração da aprendizagem em particular com o funcionamento da assimilação e acomodação dos sistemas cognitivos, ou seja, da aprendizagem de maneira geral e não só espontânea.

3. Considerações finais

Qual o motivo de mostrarmos uma breve e sumária história da categoria dos nomes substantivo e adjetivo? Talvez, ou simplesmente para mostrarmos que a evolução se fez em termos de modificação ou de ruptura mais nítida, então, quando os estudiosos passaram da simples designação à designação de substância e qualidade, eles introduziram uma mudança nessas classes de palavras.

Outro motivo é que no ensino do nome substantivo e adjetivo com

considerações linguísticas e filosóficas nos levam a estreitarmos a relação do falante com a língua e a experiência de manipular e aplicar sua normatividade de maneira significativa. Citemos por exemplo, que na tradição francesa o adjetivo só se tornou uma classe separada na gramática de Girard (1747) após doze séculos da introdução por Prisciano de substância e qualidade e cinco séculos depois da formalização medieval do par substantivo e adjetivo (cf. COLOMBAT; FOUNIER; PUECH, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLOMBAT, Bernard. FOURNIER, Jean-Marie. PUECH, Christian. *Uma história das ideias linguísticas*. Trad. de Jacqueline Léon, Marli Quadros. São Paulo: Contexto, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. 2. ed. Trad. de Marco Antônio Casanova. Petropólis-RJ: Vozes, 2007.

_____. *A Atualidade do Belo*: a arte como jogo, símbolo e festa. Tradução de Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

HENRIQUES, Cláudio. Cézar. *Nomenclatura gramatical brasileira*: 50 anos depois. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Morfologia*: estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *De Piaget a Freud*: para uma clínica do aprender. 16. ed. rev. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MIRA MATEUS, Maria. Helena. A mudança da língua portuguesa no espaço e no tempo. In: MIRA MATEUS, M. H.; NASCIMENTO, Fernanda Bacelar do (Orgs). *A língua portuguesa em mudança*. Lisboa-PT: Caminho, 2005.

OLIVEIRA, Luiz. Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva. Sintaxe e Semântica: classes de pala-

vras e sua organização tipológica. In: RAPOSO *et al*. (Orgs). *Gramática do português*. Vol. I. Coimbra-PT: Edição Fundação Calouste Gulbenkian; Gráfica de Coimbra, 2013.

_____; VELOSO, Rita. Adjetivo e sintagma adjetival. In: RAPOSO *et al*. (Orgs). Gramática do Português, V. II. Coimbra-PT: Edição Fundação Calouste Gulbenkian; Gráfica de Coimbra, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de Michael Cole *et al*. (Org.); José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

"IDEOLOGIA DE GÊNERO": ANALISE DE UM DISCURSO CONSERVADOR

Amanda Leal Castelo Branco (UENF)
amandalealcb@gmail.com
Daiana Ataíde da Silva (UENF)
daianaataide14@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho está respaldado por um arcabouço teórico que busca desnaturalizar os discursos construídos a respeito do que é ser masculino e feminino. Constantina Xavier Filha, professora da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e estudiosa do assunto, afirma que gênero é uma categoria política e analítica. É a construção sociocultural de masculinidades e feminilidades a partir das diferenças biológicas. Gênero é uma ferramenta de estranhamento das desigualdades das identidades sexuais. Todavia, na reportagem intitulada "Bolsonaro diz que vai proibir ideologia de gênero nas escolas", publicada no jornal *on-line* Correio Brasiliense em 03/09/2019, esse conceito é desvirtuado e denominado ideologia de gênero. Essa reportagem foi objeto dessa análise do discurso que objetivou evidenciar a construção ideológica presente na fala do presidente. Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República Federativa do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL) em 28/10/2018 após uma campanha eleitoral pautada pelo conservadorismo e por uma declarada oposiçãoàs questões de diversidade social. Na reportagem analisada a postagem do presidente evidencia um conservadorismo e ao mesmo tempo, um desconhecimento em relação ao que venha a ser gênero, um conceito amplamente estudado por intelectuais nacionais e internacionais que não reconhecem o termo "ideologia de gênero", expressão utilizada por grupos conservadores para criticar os estudos que defendem que, embora os sexos (masculino e feminino) sejam condições biológicas, dadas no nascimento, os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres são (re) definidos no âmbito da cultura.

Palavras-chave:
Gênero. Ideologia conservadora. "Ideologia de Gênero".

RESUMEN

Este trabajo está respaldado por un marco teórico que busca desnaturalizar los discursos construidos sobre lo que es ser masculino y feminino. Constantina Xavier Daughter, profesora de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) y estudiosa de la asignatura, afirma que el género es una categoría política y analítica. Es la construcción sociocultural de masculinidades y feminidades a partir de diferencias biológicas. El género es una herramienta de la extrañeza de las desigualdades de las identidades sexuales. Sin embargo, en el informe titulado "Bolsonaro dice que prohibirá la ideología de género en las escuelas", publicado en el periódico en línea Correio Brasiliense el 03/09/2019, este concepto está distorsionado y se llama ideología de género.

Este informe fue el objeto de este análisis del discurso que tuvo como objetivo resaltar la construcción ideológica presente en el discurso del presidente. Jair Messias Bolsonaro fue elegido presidente de la República Federativa de Brasil por el Partido Social Liberal (PSL) el 28/10/2018 tras una campaña electoral basada en el conservadurismo y la oposición abierta a los problemas de la diversidad social. En el artículo analizado, la publicación del presidente muestra un conservadurismo y, al mismo tiempo, una falta de conocimiento sobre qué es el género, un concepto ampliamente estudiado por intelectuales nacionales e internacionales que no reconocen el término "ideología de género", una expresión utilizada por los grupos. conservadores para criticar los estudios que sostienen que si bien los sexos (masculino y feminino) son condiciones biológicas dadas al nacer, los roles sociales que desempeñan hombres y mujeres se (re)definen dentro del alcance de la cultura.

Palabras clave:
Género. Ideología conservadora. "Ideología de género".

1. Introdução

Gênero é um termo que se popularizou na década de 1990, mas ainda hoje uma boa parte da sociedade brasileira não tem clareza quanto à sua definição e ao uso social.

O termo gênero surgiu por meio movimentos sociais organizados pelos grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), para a luta por seus direitos. A discussão de gênero também tem importância fundamental nos movimentos feministas que compreendeu a conquista aos direitos políticos e educacionais das mulheres (SCOTT, 1995).

De acordo com Musskopf (2008 *apud* LEAL *et al*., 2017) gênero é definido a partir de questões sociais e possibilita a compreensão da diferenciação social entre as pessoas. É a partir de padrões históricos e culturais que definimos comportamento de mulheres e de homens . Assim, gênero é um termo utilizado para afirmar e que os papéis de homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

De acordo com Leal *et al*. (2017), o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico ngas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social.

Para Xavier Filha (2014) gênero é uma categoria política e analítica. É a construção sociocultural de masculinidades e feminilidades a partir das diferenças biológicas. Gênero é uma ferramenta de estranhamento das desigualdades e nos oferece outra forma de compreensão do

corpo, da sexualidade e das identidades sexuais. Assim sendo,

> Assim, gênero é um conceito cuja compreensão fica mais clara quando associamos a três outros: corpo, sexo e sexualidade. "O corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros" (SOUZA; CAMARGO, 2011).

A partir da desnaturalização do corpo e do "ser" masculino e feminino, a sexualidade deixa de ser algo "dado", "acabado" e "natural" e passa a ser compreendida como uma prática envolta por rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções. A sexualidade, afirma Foucault (1988 *apud* LOURO, 1999), é um "dispositivo histórico", ou seja, é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo.

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 1999, p. 48).

Ora, compreender as questões de gênero e de sexualidade a partir do ponto de vista das construções culturais e sociais permite á sociedade de um modo geral, e à escola em particular, contribuir para a solução de grandes problemáticas como a violência contra a mulher, as novas configurações familiares, as novas conjugalidades e, sobretudo, questionar, refletir e desmistificar a heteronormatividade, responsável pela discriminação, pelo preconceito e pela violência contra sujeitos que possuem identidades sexuais diferentes da heterossexual.

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2008, p. 21)

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é empreender uma analise do discurso da postagem feita no *twitter* do presidente Jair Messias Bolsonaro e publicada no jornal *on-line* Correio Brasiliense em

03/09/2019 com a reportagem intitulada “Bolsonaro diz que vai proibir ideologia de gênero nas escolas”.

2. “Ideologia de gênero”: analise de um discurso conservador

No presente trabalho, embasamo-nos na analise do discurso (AD) advindo da escola francesa, estruturada por Michel Pêcheux a partir do final da década de sessenta na França. Na AD, o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, todo discurso é determinado pelo interdiscurso, ou seja, o discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade. (CITAR) Vânia Maria Lescano Guerra.

O discurso, por sua vez, é toda atividade comunicativa entre interlocutores. É uma atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte ou o escritor/leitor são sujeitos situados em um tempo histórico, em um espaço geográfico e pertencem a uma comunidade. Para Pêcheux (1990), o discurso é uma forma de materialização ideológica, como identificaram os marxistas em outras instâncias sociais. O sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade.

Assim, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas (MELO, 2009).

Como afirma Brandão (2009), os discursos, que nunca são neutros, carregam a ideologia do grupo ao qual pertencem.

Um conceito fundamental para a análise do discurso é o de condições de produção, entendido como “o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso, são eles: “o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando” (BRANDÃO, 2009, p. 8).

Assim, Brandão (2009) destaca outro elemento fundamental da análise do discurso: a formação ideológica ou “o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta”. (BRANDÃO, 2009, p. 10)

Por fim, partindo do princípio que a análise do discurso trabalha com o sentido e que o discurso é heterogêneo é marcado pela história e pela ideologia, a análise do discurso entende que não irá descobrir nada

novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma releitura. Além disso, a análise do discurso apenas evidencia como o discurso funciona e não tem a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Em 24 de outubro de 2018, o então candidato a Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em entrevista à TV Cidade Verde, do Piauí, publicada no portal do G1 afirmou que política de cotas é 'equivocada' e que a política de combate ao preconceito é "coitadismo".

Jair Messias Bolsonaro nasceu em Campinas, São Paulo, no dia 21 de março de 1955 e é capitão da reserva do Exército. Iniciou sua carreira política em 1988 e foi Vereador e Deputado Federal. Em 2018, Bolsonaro filiou-se ao Partido Social Liberal (PSL) e lançou-se candidato à Presidência da República. Fazendo sua campanha por meio das redes sociais, apostou em um discurso conservador dos costumes, de recuperação da economia e de combate à corrupção e à violência urbana, mobilizou um grande número de admiradores.

As declarações presentes na reportagem analisada nesse trabalho foram dadas justamente nesse contexto de disputa eleitoral do segundo turno das eleições quando derrotou o petista Fernando Haddad no dia 28 de outubro, com 55,13% dos votos.

Quando perguntado a respeito da política de cotas e do racismo no Brasil, Bolsonaro afirmou:

> O AGU se manifesta sobre quem compete legislar sobre IDEOLOGIA DE GÊNERO, sendo competência FEDERAL. Determinei ao @MEC_Comunicacao, visando princípio da proteção integral da CRIANÇA, previsto na Constituição, preparar PL que proíba ideologia de gênero no ensino fundamental. (CORREIO BRAZILIENSE, 2019)

A postagem evidencia um conservadorismo e ao mesmo tempo, um desconhecimento em relação ao que venha a ser gênero. A expressão "ideologia de gênero"é utilizada por grupos conservadores para criticar os estudos de gênero.

> A ampla disseminação da falsa premissa da "ideologia de gênero" vista como a desconstrução dos papéis de gênero tradicionais e, por consequência, da família, dentro dos ambientes educacionais, despertou uma espécie de pânico moral, retrocesso e demonização do "inimigo", quando o que se pretendia com a "promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual" era simplesmente contribuir para "a superação das desigualdades educacionais" (BRASIL, 2012) que comprovadamente existem entre os gêneros, em consonância com as décadas de debates, acordos e

> políticas públicas estabelecidos democraticamente a fim de promover a equidade de gênero. (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Segundo a falácia da ideologia de gênero a família "tradicional" seria destruída , a pedofilia seria legalizada e a "ordem natural" das relações entre os gêneros, relação heterossexual. A "ideologia de gênero" nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos.

Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para "apagar" o assunto gênero do currículo escolar. Utilizou-se de uma ideologia no sentido de uma "crença utilizada para o controle dos comportamentos coletivos", podendo ser "uma crença totalmente infundada" (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Assim, observamos que a fala do presidente é um desserviço à população brasileira e reflete uma ideologia conservadora. Éimportante estarmos atentos, uma vez que o discursos analisado evidencia o descompromisso de Jair Bolsonaro para com as grandes questões sociais que afetam, sobremaneira, as mulheres os LGBT.

3. Considerações finais

No presente trabalho, analisamos o discurso do então candidato à Presidência da República Jair Messias Bolsonaro, a respeito do racismo e da política de cotas. Observamos que além assumir uma postura conservadora e pouco comprometida com as causas sociais, Bolsonaro desconhece os fundamentos do racismo no Brasil e da política de cotas.

Nesse trabalho, dialogamos com trabalhos científicos que esclarecem ambos os pontos. Esses trabalhos não deixam dúvidas a respeito da existência do racismo e de seus efeitos na sociedade brasileira além da exclusão de negros e estudantes das camadas populares das universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: . Acesso em: 08-2015.

CARAGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. In: *Revista Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, V. 4, n. 6, p. 679-84, out./dez.2006.

CORREIO BRAZILIENSE, Bolsonaro diz que vai proibir ideologia de gênero nas escolas. Correio Braziliense, postado em 03/09/2019. Acesso em: 27/11/2019.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Trad. de Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Quilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: ___. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Revista Pro-Posições*, V. 19, n. 2 (56), Campinas, maio/ago. 2008.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. In: *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 05, n. 11.

MUSSKOPF, André Sidnei. *Quando sexo, gênero e sexualidade se encontram*. 2008. Disponível em: Acesso em: 23 out. 2016.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161

REIS, Toni; EGGERT, Eggert. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan.-mar., 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, V. 20, 1995. Disponível em Acesso em: 27 mar 2016.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; CAMARGO, Tatiana Souza de. O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens? In: SIL-

VA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Biling (Orgs). *Corpos, gêneros, sexualidade e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa, 2011, p. 28-41. Disponível em: http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos- 2011.pdf. Acesso em: 02-12-2015.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. In: *Revista Educar em Revista*, V. 1, p. 153-69, 2014.

IMAGENS TÁTEIS COMO FERRAMENTA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Thalyta Nogueira de Araujo (UENF)
thalyta_na@hotmail.com
Bianka Pires André (UENF)
biankapires@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência visual através da utilização de imagens adaptadas para alto relevo. O trabalho foi construído a partir da seleção e digitalização de imagens de livros didáticos, adaptadas em programas computacionais de fácil manipulação, em seguida impressas em papel microcapsulado do tipo *Swell Paper* e passadas na máquina fusora para que o alto relevo pudesse ser gerado. As imagens táteis foram apresentadas a um aluno deficiente visual congênito, que fez a apreciação das texturas e delineamento das estruturas. O trabalho em questão também traz uma pesquisa bibliográfica, objetivando compreender como ocorre o processo de ensino–aprendizagem através das imagens táteis e como esta atua como uma ferramenta facilitadora do ensino.

Palavras-chave:
Educação inclusiva. Imagens táteis. Papel microcapsulado.

ABSTRACT

This research deals with the theme by the students inclusion with visual impairment through adapted images for high relief. The research was built from the textbook images selection and digitization, adapted in easy-to-manipulate computer programs, then printed on Swell Paper microcapsulated paper and passed on the fuser machine so that the high relief could be generated. The tactile images were presented to a congenital visually impaired student who appreciated the textures and outlines the structures. This research also brings a bibliographic research, aiming to understand how the teaching-learning process occurs through tactile images and how it acts as a facilitating tool for teaching.

Keywords:
Inclusive education. Tactile images. Microcapsulated paper.

1. Introdução

A visão é um dos sentidos considerados mais importantes, pois encontra-se diretamente ligada ao relacionamento do indivíduo com o meio que o circunda. Entre os diversos tipos de comunicação, as expressões visuais são as mais comumente utilizadas devido a sua

versatilidade, ou seja, sua capacidade de expressar algo de diferentes maneiras (SEE/MEC, 2000).

Desde muito cedo, pessoas capazes de enxergar se preparam para lidar com as mais diversas situações do dia a dia, dessa mesma forma, é necessário possibilitar que os deficientes tenham esse aprendizado, desenvolvendo autonomia e autoconfiança para lidar com as situações corriqueiras (MEC, 2012).

Porém, devido a sua condição especial, pessoas com limitações, como a deficiência visual, tendem a buscar outras formas de interação com o meio exterior para que suas capacidades sejam identificadas e assim, valorizadas (SEE/MEC, 2000).

Existem diversos programas voltados para a inclusão de deficientes visuais que trabalham no sentido de auxiliar seu desenvolvimento e participação ativa na sociedade. Há técnicas especializadas para desenvolver as habilidades que estes indivíduos possuem. O desenvolvimento do tato e o olfato são fundamentais para os deficientes visuais, facilitando processos como o de ensino/aprendizagem, direção e mobilidade (AMARAL; FERREIRA, 2009).

A família, a escola e a sociedade, são essenciais no processo de enfrentamento dos obstáculos impostos pela deficiência. Todavia, a escola vem se tornando uma das principais aliadas na luta pela integração de crianças, jovens e adultos com deficiência (SEE/MEC, 2000).

A primeira iniciativa para a educação de deficientes visuais no Brasil ocorreu no século passado com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente chamado Instituto Benjamin Constant (JANNUZZI, 2006).

Entretanto, acreditava-se que separando os alunos com deficiência dos alunos considerados normais, eles teriam as suas necessidades educacionais melhor atendidas. Isso fez com que a educação especial seguisse separadamente ao sistema educacional formal, porém, devido a motivos políticos, morais, científicos e outros também relevantes, propuseram-se bases para uma educação inclusiva e unificada. Partindo dessa premissa e com o crescimento de movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos, a igualdade de oportunidades para os deficientes foi alicerçada e a inclusão escolar foi inicialmente consolidada. A partir daí, passou-se a ter um modelo de educação em escola regular, aonde desde então a escola vem se tornando um espaço inclusivo que promove

trocas enriquecedoras e onde as questões relacionadas ao preconceito, dificuldades e mitos podem ser debatidas por todos (MENDES, 2006).

Porém, mesmo tornando-se assegurada pela Constituição Brasileira (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), que garantem aos deficientes o direito de frequentar qualquer unidade de ensino, esses alunos especiais ainda sofrem com as limitações presentes nas escolas e no próprio corpo docente, as dificuldades enfrentadas por eles quando se trata em incluir um aluno "diferente", pois não é necessário apenas acolher esse aluno, mas fornecer-lhes condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, mas para que isso aconteça são necessários profissionais capacitados e este quesito figura entre os maiores obstáculos enfrentado (FRIAS; MENEZES, 2008).

De acordo com Vitta; Silva; Moraes (2004, p. 44):

> A integração da criança deficiente na escola deve fazer parte dos objetivos de [...] desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. (VITTA; SILVA; MORAES, 2004, p. 44)

Porém, ainda hoje os deficientes visuais dispõem de poucas unidades de ensino regular com apoio especializado, um número reduzido de professores capacitados e uma enorme escassez de recursos didáticos adaptados, o que restringe esses cidadãos ao ensino em sua totalidade. No que tange ao ensino superior, a situação torna-se mais delicada, pois apesar da democracia no processo seletivo possibilitar o ingresso de deficientes neste nível de ensino, o fato de não encontrarem uma estrutura adequada, bibliografias em braile e materiais didáticos adaptados as suas necessidades, acaba por desestimular esse aluno a dar continuidade ao processo educativo (OLIVEIRA *et al*., 2009).

Considerando a escassez de materiais didáticos adaptados, a presente pesquisa pretende adaptar imagens de livros didáticos para o alto relevo e verificara atuação destas como ferramenta facilitadora do processo de ensino–aprendizagem de alunos com deficiência visual.

2. A deficiência e os materiais didáticos adaptados

Uma das formas de incluir os indivíduos com deficiência visual na escola é através da adaptação de materiais didáticos. Esses materiais

são substancialmente importantes no processo de ensino–aprendizagem dos alunos, sejam deficientes ou não (ARAÚJO *et al*., 2011).

No que tange a educação de pessoas com deficiência, a Constituição Brasileira (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) além de garantirem a esses indivíduos o direito de frequentar qualquer unidade de ensino regular, também asseguram que estas unidades lhes forneçam apoio especializado para o atendimento de suas necessidades. Isso inclui o fornecimento de recursos didáticos adaptados as peculiaridades de cada aluno.

Com base na Declaração de Salamanca (1994, p. 94) "crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva". Podem-se entender os materiais adaptados como sendo um desses suportes.

Quando há um deficiente visual em sala de aula é necessário que o professor repense sua prática educativa não formulando suas aulas apenas sob explicações oralizadas, mas proporcionando recursos didáticos adaptados para que o aluno especial possa interagir com o conteúdo (CHAVES; NOGUEIRA, 2011).

Um dos recursos mais importantes idealizado para o ensino de cegos foi o sistema Braille criado pelo francês Louis Braille em 1825. Essa ferramenta proporcionou aos cegos o acesso à educação, permitindo a inclusão social e a construção do conhecimento. Porém, nem todas as informações podem ser traduzidas para essa linguagem (ANDRADE & SANTIL, 2010).

Almeida & Loch (2005) ressaltam que "[...] as perspectivas espaciais são impossíveis de serem representadas eficientemente pelo sistema Braille, contornos de objetos e mapas de localização são exemplos de representações gráficas não representáveis pelo Braille". Assim, é fundamental a elaboração de novos dispositivos que possibilitem a participação ativa e a inclusão desses sujeitos na sociedade.

A produção de material didático tátil é uma das formas de incluir discentes com deficiência visual. A transmissão de conceitos com o auxílio desses recursos possibilita que o deficiente realize a leitura tátil e forme a imagem mental do mesmo, acarretando uma aprendizagem significativa (ANDRADE; SANTIL, 2010).

Dessa forma, para que a compreensão de um conceito ocorra de

forma significativa é necessário que se anteceda a construção de um modelo mental, modelo este que passa a ser um tipo de representação do conhecimento adquirido pelo deficiente visual (D'AMORE, 2007; MOREIRA; KREY, 2006).

As imagens se configuram como uma ilustração mental que o indivíduo idealiza para representar a realidade e assim compreender o mundo a sua volta. Elas são universais e possuem um caráter intuitivo maior do que a linguagem verbal/escrita, possibilitando uma dinâmica entre a palavra, a própria figura e a imaginação do leitor (COSTA, 2005; SEBATA, 2006; CARDEAL, 2009).

Um dos grandes empecilhos para ensinar um aluno cego é a escassez de imagens mentais e experiências perceptivas necessárias para a compreensão de um conteúdo. Os alunos apresentam dificuldade em relacionar o manuseio do objeto à elaboração e organização do conceito a ser aprendido. Este fato acaba dificultando o aprendizado em sua totalidade (MASINI, 2002).

De acordo com Bispo (2000), pode-se traduzir a imagem mental como sendo uma representação interna do indivíduo a respeito de algo fora de sua percepção, ou seja, na ausência de um modelo é criada uma imitação interiorizada do conceito apresentado.

A deficiência visual não interfere no desenvolvimento cognitivo do sujeito. A questão não é o que o indivíduo é capaz de aprender, mas sim como será o processo de aprendizado dele (FERREL, 1996).

Assim, os sentidos remanescentes se constituem como formas de aprendizado essenciais para o deficiente visual, destacando dentre eles o tato que se configura como sendo essencialmente importante nesse processo de autonomia. É,também, por meio deste, que o indivíduo cego constrói o seu aparato cognitivo, logo, suas imagens mentais que são compostas principalmente por sensações táteis e sonoras (DURANTE, 2008; HATWELL, 2008).

Os modelos didáticos permitem que o aluno atue ativamente no processo de construção do conhecimento, concedendo ao professor o papel de estimular e favorecer o desenvolvimento do aprendizado, além de fornecer igualdade de oportunidades no ensino (SOARES, 2010).

Não existe outra modalidade da educação onde os recursos didáticos adaptados se mostram tão importantes quanto para a educação de alunos com deficiência visual. Esses recursos, em sua maioria, são

elaborados com materiais artesanais simples e de baixo custo (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Portando, é dever da escola delinear as necessidades de seu alunado e planejar as práticas inclusivas que deverão ser implementadas. Consta na Declaração de Salamanca (1994) que o "princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter".

Com base nessa Declaração, o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual deve ser elaborado objetivando complementar a formação desses discentes através do oferecimento de recursos pedagógicos acessíveis que auxiliem o processo educativo, eliminando as dificuldades que impedem o aprendizado e o relacionamento desses indivíduos com os demais e oportunizando o conhecimento de forma total (ARAÚJO *et al*., 2011).

Frias & Menezes (2008) ressaltam que, além de favorecer o ensino do aluno com deficiência, os materiais didáticos adaptados também viabilizam a oportunidade de aprendizado aos demais alunos, visto que a curiosidade deles aumenta durante as aulas com materiais diferenciados e isso propicia a aprendizagem de todos.

3. Metodologia

Foram selecionadas imagens de livros didáticos da disciplina de Ciências**.** Um dos diferenciais da metodologia desenvolvida por Sant'Anna *et al.* (2016) é que ela pode ser desenvolvida utilizando programas de fácil manipulação e que não requerem conhecimento avançado de informática, como por exemplo, o *Paint* e o *Microsoft Word.*

No *Word* é realizada a edição das imagens, nesse programa é possível alterar as características como cor, brilho, nitidez, contraste, além de poder fazer recortes na imagem. No *Paint*, é possível apagar o fundo das imagens e as informações sobressalentes, julgadas pelo professor como desnecessárias para o ensino do aluno em dado momento.

O objetivo do processamento é eliminar todos os tons de cinza e informações desnecessárias da imagem, deixando apenas as estruturas que se tem pretensão de ensinar nas cores preto e branco, já que essas são

as características requeridas pela máquina fusora.

Após a realização do processamento as imagens foram enviadas para impressão em impressora comum, porém em papel microcapsulado. Logo após, a impressão foi passada na máquina fusora Zy-Fuse com a imagem virada para cima. No momento da passagem pela máquina fusora, o papel microcapsulado que é um papel especial do tipo *Swell Paper,*que possui microcápsulas de álcool, onde no momento em que são aquecidas pelo calor da máquina, liberam as microcápsulas de álcool que reagem com o carbono contido na tinta da primeira impressão gerando o alto relevo.

Devido a reação das microcápsulas de álcool com a tinta rica em carbono proveniente da impressora comum, é que se objetiva durante o processamento deixar as estruturas de interesse somente nas cores preto e branco, para que quando aquecidassomente o que estiver em preto, ou seja, as estruturas de interesse, fiquem em alto relevo.

4. Resultados e discussão

Posteriormente a impressão das imagens, foi solicitado ao aluno deficiente visual que realizasse a leitura tátil das imagens adaptadas,a fim de verificar se ele seria capaz de correlacionar as estruturas tateadas com o conteúdo apresentado anteriormente em sala de aula.

As imagens em alto relevo foram apresentadas após a ministração do conteúdo teórico, pois de acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982), para que ocorra a aprendizagem é necessária a existência de conhecimentos prévios, no caso explicação da matéria pelo professor. Esses conhecimentos prévios irão interagir com os conhecimentos relevantes a nova aprendizagem fornecidos pela manipulação do material tátil, dando significado ao conhecimento prévio e originando a aprendizagem.

Figura 1: Imagem sendo passada na máquina fusora, seguida por imagem adaptada para o alto relevo. Fonte: Própria autora.

No momento em que o aluno realizava a leitura tátil das imagens, pode-se observar grande facilidadeno processo de identificação das estruturas, o que de acordo com Orlando *et al*. (2009, p. 2) ocorre graças a [...] esses modelos que permitem que o estudante manipule o material [...] melhorando, assim, sua compreensão sobre o conteúdo abordado [...]. Assim, ao tatear o objeto, o deficiente visual vai formando sua imagem mental do mesmo.

Para Hwang & Kwon (2009), é através da leitura tátil, ou seja, dessa experiência sensorial-perceptiva que envolve a parte motora do indivíduo que o cérebro vai construindo novos circuitos neurais que irão auxiliar na formação das novas imagens mentais que contribuirão para a aprendizagem do sujeito.

Quando o aluno cego faz a leitura das imagens adaptadas utilizando o tato, ele consegue com o auxílio do mesmo formar a imagem mental das estruturas que ele está tateando. O tato compensa a ausência da visão, é como se o indivíduo cego enxergasse através das mãos (CAMARGO, 2012).

De acordo com Loch (2008), muitas vezes a imagem possui mais informações que o necessário. Como este excesso de informação pode prejudicar a definição das estruturas, logo, a leitura tátil do aluno,durante o processo de adaptação é necessário reduzir ou, se possível, eliminar as informações que não se deseja ensinar para o aluno.

É importante eliminar essas informações sobressalentes, pois da

mesma forma que dois pontos só podem ser discernidos visualmente de acordo com o limite de resolução do olho humano, existe também um "limite de resolução" de dois pontos pelo tato humano que é de 2,5 mm. Sendo assim, o excesso de informação pode interferir neste limite, impedindo que duas estruturas sejam individualizadas pelo toque, levando a formação de uma imagem mental equivocada da estrutura desejada (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2013; CERQUEIRA, 2009).

Após sucessivos contatos do aluno com o material adaptado, juntamente com explicações orais sobre o conteúdo das imagens, foi solicitado ao aluno que respondesse a um questionárioobjetivando verificar se as imagens mentais formuladas correspondiam as características listadas nas alternativas propostas. As questões foram lidas para o aluno e o mesmo acertou 7 questões das 10 apresentadas, o que nos leva a constatar que as imagens adaptadas atuaram como uma ferramenta facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem do aluno deficiente visual, proporcionando um entendimento global das estruturas.

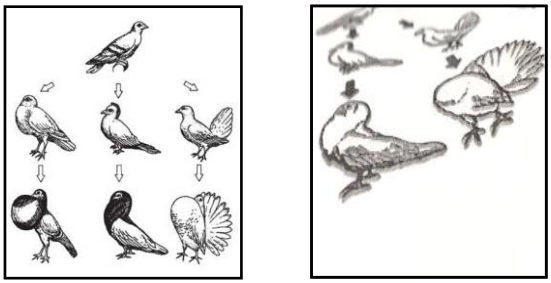


Figura 2: Imagem do livro didático, seguida por imagem adaptada para o alto relevo. Fonte: Própria autora

Quando o indivíduo não possui algum sentido sensorial, como a visão por exemplo, os demais sentidos, como o tato, são potencializados. Assim, novas redes cognitivas são formadas para que através da intensificação desses sentidos o indivíduo alcance a capacidade de realizar atividades cotidianas, como qualquer outro aluno, passando a ser mais autônomo (KASTRUP, 2008).

Camargo (2012) se sobrepõe a essa vertente que exclui o indivíduo por causa da falta de visão, incitando o rompimento da mesma através da utilização de materiais didáticos adaptados para compensar as li-

mitações impostas pela ausência da capacidade de enxergar, permitindo assim um processo de ensino–aprendizagem mais inclusivo.

Durante o processo de ensino–aprendizagem deve-se priorizar a parte prática, visto que esta traz um gigantesco potencial a ser explorado e proporciona mais ludicidade as aulas, melhorando a assimilação do conteúdo pelos alunos (BORDINHÃO; SILVA, 2015).

O material didático assume o papel de vinculador que liga o transmissor, no caso o professor, os alunos que são os receptores e o conteúdo a ser ensinado que é e mensagem. Considerando que os papéis de cada um possuem uma parcela de contribuição na aprendizagem, desde que sejam trabalhados de maneira correta. Assim, ressalta-se a necessidade de utilizar metodologias atraentes, objetivando prender a atenção do receptor ao conteúdo (BOTH, 2008).

Nesse sentido, de acordo com Justino (2011) o papel do professor consiste em elaborar e planejar, de forma criativa, a produção do material diferenciado, tendo em vista que o professor é quem conhece e delimita o conteúdo a ser trabalhado.

Assim, o uso de imagens em alto relevo que auxiliam na formação da imagem mental do aluno deficiente visual, torna-se estritamente importante na construção da aprendizagem significativa por parte dos deficientes visuais.

5. Conclusões

Através do trabalho realizado foi possível concluir que a adaptação de imagens reais aplicadas ao ensino é um assunto ainda incipiente em termos de pesquisa científica. Atualmente são utilizados esquemas artesanais confeccionados manualmente com miçangas, biscuit, barbante, dentre outros materiais, o que pode alterar os modelos originais apresentados nos livros didáticos, isso pode levar o deficiente a fazer uma interpretação errônea das estruturas durante a leitura tátil, impedindo o sucesso do processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada nesta pesquisa possibilita a adaptação exata das imagens apresentadas nos livros didáticos, permitindo que o aluno construa a imagem mental de maneira correta e tenha acesso as mesmas imagens que os alunos videntes, possibilitando uma aula de fato inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. C.; LOCH, R. E. N. *Mapa tátil*: passaporte para a inclusão. Revista eletrônica de extensão. Florianópolis. p. 3-36. 2005.

AMARAL, G. K.; FERREIRA, A. C.; Educação de estudantes cegos na escola inclusiva: o ensino de física. In: *XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF*. Vitória-ES. p. 1-8. 2009.

ANDRADE, L.; SANTIL, F. L. P. Gráfico tátil: a possível forma de informação e inclusão do deficiente visual. In: *Educação*: Teoria e Prática. p. 155-68, 2011.

ARAÚJO, V. L. S. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas. p. 357-78, 2011.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes. 1982.

BISPO, N. L. *Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000.

BORDINHÃO, J. P.; SILVA, E. N. O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino–aprendizagem. In: *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, 2015.

BOTH. I J. Avaliação Planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 192

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Cadernos da TV Escola – Deficiência Visual*. Marta Gil (Org.). Brasília: MEC N.1/2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394)*. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, *Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Cartilha BPC na Escola – Orientação às Famílias. Brasília: MEC 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988.

CAMARGO, E. P.; AGOSTINI, M. M.; SILVA, R. P.; ALCÂNTARA,

D.; SANTOS, G. F. S.; VIVEIROS, E. R. Artefatos tátil-visuais e procedimentos metodológicos de ensino de física para alunos com e sem deficiência visual: abordando os fenômenos presentes na fibra óptica e em espelhos esféricos. In: *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro. 2012.

CARDEAL, M. A imagem e invisualidade: a leitura tátil de ilustrações em relevo. In: *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Salvador, 2009.

CERQUEIRA, J. B.; Louis Braille: Um Benfeitor da Humanidade. In: *Revista Benjamin Constant*, V. 15, edição especial, p. 1-36 (em Braille), Rio de Janeiro 2009.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. In: *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro. 2000.

CHAVES, A. P. N.; NOGUEIRA, R. E. Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. In: *Bol. Geogr*. Maringá. p. 5-16, 2011.

COSTA, C. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, V. 12, 2005.

D'AMORE, B. *Elementos de didática da Matemática*. São Paulo: Cortez. 2007.

Declaração de Salamanca. Princípios e prática em Educação Especial (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 de out. de 2017.

FERREL, K. A. Your child's development. In: M.C. Holbrook (Org.). *Children with visual impairments*: A parents' guide. The Special-Needs Collection. EUA: Woodbine House. p. 73-96, 1996.

FRIAS, E. M. A. e MENEZES, M. C. B. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais*: contribuições ao professor do ensino regular. Ed. Educação Especial, 2008.

HATWELL, Y. *Psychologie cognitive de la cécité precoce*. Dunond. Paris. 2003.

HWANG H.J.; KWON K, IM C.H. *Neurofeedback-based motor imagery training for braincomputer interface*. Journal Neuroscience Methods. 2009.

JANNUZZI, G. R. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados. São Pau-

lo. 2006.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. Embriologia Básica – Texto e Atlas 13. ed. p. 4-8. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2013.

JUSTINO, M. N. *Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente*. Cuiritiba: Ibpex, 2011.

KASTRUP, V. *O lado de dentro da experiência*: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. Psicologia: ciência e profissão. p. 186-99, 2008.

MASINI, E. F. S. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: *Do sentido, pelos sentidos para o sentido*: o sentido das pessoas com deficiências sensoriais. São Paulo: Editora Vetor, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2006, V. 11, n. 33, p. 387-405. São Carlos. 2006.

MOREIRA, M. A.; KREY, I. Dificuldades dos alunos na aprendizagem da lei de Gauss em nível de física geral à luz da teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird. In: *Revista Brasileira de Ensino de Física*. p. 353-360, 2006.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: Mapas para Deficientes Visuais. In: *Portal da Cartografia*. Londrina, V. 1, n. 1, p. 35-58. 2008.

OLIVEIRA, L. M.; SILVA, A. C. J.; NOVACK, N.; SANTOS, A. P. V.; PEREIRA, A. P. C.; OLIVEIRA, F. F.; ALBUQUERQUE, E. P. R. A Biologia ao alcance de todos. In: *IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão*, JEPEX. 2009.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M. da; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A. de; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. de A. e. Planejamento, Montagem e Aplicação de Modelos Didáticos para Abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por Graduandos de Ciências Biológicas. In: *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*. p. 1-17, 2009.

SANT'ANNA, N. F.; ARAUJO, T. N.; LOPES, V. C. S.; DELOU, C. M. C. Microscopia óptica e eletrônica para deficientes visuais. In: *Revista*

Benjamin Constant. Edição especial. Rio de Janeiro. p. 71-86, 2016.

SEBATA, C.E. *Aprendendo a imaginar moléculas*: uma proposta de ensino de geometria molecular. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOARES, M. C. *Uma proposta de trabalho interdisciplinar empregando os temas geradores alimentação e obesidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

VITTA, F. C. F. de ; SILVA, K. P. L. E. ; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, V. 10, n. 1, p. 43-58, jan.-abr. 2004.

INDÍCIOS DE *ETHOS* PROFISSIONAL EM RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Janete Silva dos Santos (UFT)
janetesantos@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo, analisamos dizeres de um licenciando, relativamente ao trabalho do outro e à sua própria experiência docente, materializados em relatório específico, produzido como resultado de incursões na profissão através do Estágio Supervisionado de regência. Essas narrativas (reflexivas) destacam perspectivas do que é o estágio na visão do formando e do que por ele é considerado digno de registro. Nosso objetivo é identificar traços do *ethos* profissional construído discursivamente por esses dizeres. Desse modo, nossa análise é orientada por uma abordagem pragmático-discursiva, sendo nosso *corpus* constituído por recortes de um relatório de Estágio Supervisionado nível III, assinado por um acadêmico do curso de Letras. Nossa reflexão identifica modos conflitantes na construção de um *ethos* profissional bem qualificado por meio desse gênero discursivo, tipificado como fundamental na prática acadêmica de futuros professores.

Palavras-chave:
Performatividade. Pragmática. *Ethos* e gênero discursivo.

ABSTRACT

In this article, we analyze the sayings of one student, regarding the work of the other and his own teaching experience, materialized in a specific report, produced as a result of incursions into the profession through the Supervised Internship. These (reflective) narratives highlight perspectives on what the stage is in the learner's view and what is considered worthy of record. Our goal is to identify traces of the professional ethos discursively constructed by these sayings. Thus, our analysis is guided by a pragmatic-discursive approach, and our corpus consists of excerpts from a Supervised Internship Report, signed by a student of the Language Arts. Our reflection identifies conflicting ways in the constructing of a well-qualified professional ethos through this discursive genre, typified as fundamental in the academic practice of future teachers.

Keywords:
Performativity. Pragmatic. *Ethos* and discursive genre.

1. Introdução

Nas interlocuções, quer orais, quer escritas, há sempre indícios do *ethos* construído na troca verbal pelos interlocutores, permitindo tanto a estes como a terceiros, estes últimos com um olhar ainda mais distanciado, refletir sobre como tais marcas vão se configurando à revelia dos en-

volvidos nos atos de linguagem. Na academia, onde vários gêneros próprios desse ambiente põem os sujeitos em constante interação/embate, o relatório de estágio supervisionado se destaca como documento frutífero para análise dessas marcas, pois é um gênero pelo qual o estudante, pondo um pé no seu futuro espaço de trabalho, indicia, ao narrar sua experiência, pontos de seu *ethos* profissional em construção, tendo como primeiro e principal destinatário dessa discursivização o docente da academia, responsável pela disciplina de estágio supervisionado na qual aquele desenvolve essa etapa de seu curso, no caso do presente trabalho, o de licenciatura.

Desse modo, selecionamos, dentre um vasto e rico acervo de documentos, produzidos pelo gênero relatório de estágio supervisionado (RES) nas licenciaturas, sobre o qual desenvolvemos pesquisas na instituição onde trabalhamos, um relatório específico de um acadêmico hoje já egresso e já atuando no magistério, para discutirmos parte desse processo de construção do *ethos* nesses documentos institucionais. Assim, esta reflexão apoia-se numa abordagem discursiva bakhtiniana, bem como na perspectiva austiniana pragmática, para a qual dizer é fazer, pelas quais analisamos indícios do *ethos* profissional em construção, mediante recortes de um RES.

2. Contextualizando a noção de ethos

A temática em questão, pontuada inicialmente pelos gregos, vai trabalhar a noção de *ethos*, cuja origem está nos trabalhos aristotélicos, como caráter moral do locutor, por isso é uma imagem que até preexistiria ao trabalho de argumentação, isto é, ao discurso proferido pelo locutor. Essa bagagem que acompanha o locutor é a imagem com a qual antecipadamente conta e pela qual, ao enunciar, afeta seu público (interlocutor), no sentido de já trazer construída certa medida de credibilidade (ou certa plausibilidade) em relação ao que vai dizer ou diz, a depender do tipo de público ao qual se dirige.

Entretanto, isso é possível, na arte retórica aristotélica, por conta do tipo de provas empregadas pelo orador para persuadir (argumentos): há as que já existem e a elas basta se fazer referência, que são as provas extrínsecas ao discurso. E há as que precisam ser encontradas no trabalho argumentativo, pois são as provas intrínsecas ao discurso, criadas pelo orador (ARISTÓTELES, S/D), cujas bases (ARISTÓTELES, 2005) dividem-se em *ethos* (caráter do orador), *pathos* (sentimento suscitado no

auditório) e *logos* (argumentos proferidos, com escolha adequada das palavras e seus encadeamentos). Ressaltamos, porém, que nosso interesse central aqui é o *ethos*.

Assim, para esse filósofo, a persuasão se dá também "por efeito do caráter moral, quando o discurso procede de maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança" (ARISTÓTELES, S/D, p. 33). Nessa mesma referência, ele reforça ainda sua posição ao destacar: "Muito errônea é a afirmação de certos autores de artes oratórias, segundo a qual a probidade do orador em nada contribuiria para a persuasão pelo discurso" (ARISTÓTELES, S/D, p. 33).

Entendemos, por essas pontuações, que aí o *ethos* (imagem/confiabilidade) do locutor tanto pode preconfigurar-se, como pode configurar-se assim que o locutor toma a palavra e dela faz uso em certa medida, considerando seu público-alvo, o que remete também ao espaço/situação em que se dá esse trabalho de apresentação de si no processo argumentativo para fins da persuasão.

Avançando e tomando a perspectiva pragmática austiniana (Teoria dos Atos de Fala), para a qual falar é agir no mundo, tem-se que falar é também agir sobre o outro, influenciá-lo, convencê-lo, persuadi-lo (por argumentos híbridos, levando-se em conta tanto os de teor mais racional, como os de teor mais apelativo/emocional) de que, ao enunciar, o que não existia passa a existir (em dada circunstância). Nesse sentido, o ato de se apresentar e de argumentar é também o ato de se localizar em relação ao outro, de se identificar a grupos, ideias, ideais, posturas etc., para, de outros, também se distinguir, de modo que o locutor não se projete nem como um estranho ao ambiente discursivo nem sem marca que o singularize naquele meio.

Desse modo, o dizer do locutor poderá se legitimar para seu auditório já a partir da imagem que o reveste, bem como pela credibilidade que seu discurso constrói sobre si mesmo. Destacamos que aqui também não basta dizer, há sempre condições necessárias para que os atos de linguagem (a performatividade) produzam seus efeitos sobre o interlocutor conforme o que for pretendido pelo locutor (AUSTIN, 1990). Uma sentença, juridicamente falando, só será aceita pelo que a recebe se for emitida por alguém na posição (institucional) de juiz e em ocasião na qual esteja, de fato, atuando como tal, dentro do rito esperado pelo público, visto que, "Além do proferimento das palavras chamadas performativas, muitas outras coisas em geral tem que ocorrer de modo adequado para

podermos dizer que realizamos com êxito nossa ação." (AUSTIN, 1990, p. 30).

Numa sala de aula, por sua vez, há papéis previstos para os que atuam e interagem naquele espaço, naquela situação. Por exemplo: supondo que um dado aluno faça alguma exposição teórica ou aplicada e o professor (presença requerida e constituinte desse gênero discursivo: aula) a valide, os demais colegas certamente confiarão na informação dada. Se o docente não validar, a credibilidade da informação estaria, em tese, suspensa ou incerta. Esse modo de prática de linguagem regulada nesse ambiente pelo professor e sua audiência vai contribuir para a criação ou reforço de *ethos* de alunos inteligentes, esforçados, estudiosos ou, no inverso, de alunos fracos, relapsos, improdutivos, enfim, cognitivamente limitados.

Também, no círculo religioso cristão, por exemplo, somente padre ou pastor, em tese, está autorizado (teria credibilidade) a fazer/validar/celebrar o batismo de um fiel (dizer: eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo). Um ateu nem desse espaço participaria; um participante não consagrado também não teria aceitabilidade de agir nesse tipo de cerimônia/prática, concretizando-a. Assim, a performatividade, para ser exitosa, tem uma regulação, não se dá de modo aleatório. A cultura e os papéis sociais dos indivíduos nela inseridos vão organizando imaginários, crenças sobre os "rituais" de como agir no mundo através da linguagem.

Cabe então irmos agora em direção à noção bakhtiniana de gênero, que compreende os modos de interação/negociação conforme a esfera de atuação dos interlocutores, na qual cada um é provocado pelo enunciado do outro a uma réplica, alimentando assim a ininterrupta corrente discursiva. Nessa perspectiva, temos que:

> Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Dadas as três referências aqui mobilizadas, é nesse circuito, guardadas as devidas fronteiras entre o escopo de cada filósofo aqui mencionado, que pensamos o *ethos* como resultante dos elementos potencializadores das práticas de linguagem, pelo jogo de imagens que se constrói entre os que investem em seus processos argumentativo-discursivos, con-

forme sua esfera de atuação, a qual orienta o gênero apropriado a cada performatividade e responsividade demandadas e pretendidas.

Nas versões contemporâneas sobre a argumentação e discurso (AMOSSY, 2005), assume-se que é, ao se discursar, que esse *ethos* efetivamente se constitui, visto que a possível imagem que o auditório (interlocutor) constrói antecipadamente daquele que discursa, ou que foi anunciado a discursar, vai ser afirmada ou dissuadida à medida que a argumentação vai tomando corpo. Já na introdução de sua obra, Amossy (2005) destaca que, ao tomar a palavra, o locutor automaticamente constrói uma imagem de si.

Para nós, então, o contorno dessas imagens resulta do trabalho de argumentação que os enunciadores empreendem em suas práticas de linguagem, nas relações interpessoais face a face ou não, o que não tem a ver (ou pouco tem a ver) com a sinceridade de suas palavras (ou de seus argumentos). O que importa é o que parece ser, é o efeito de seu discurso sobre o outro, ao parecer crível ou plausível. E isso tem a ver com o modo como o locutor se discursiviza, tendo ou não mais ou menos ciência e/ou controle sobre sua ação pela linguagem. Ou seja, o foco aí nem é apenas o que diz de si, mas o como diz e o que efetivamente faz ao dizer, isto é, tem a ver com sua performance. Amossy, radicalizando essa operação, ressalta ainda que, nessa troca verbal:

> Não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências. [...] A apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais. Parte central do debate público ou da negociação comercial, ela também participa dos diálogos entre professor e alunos, das reuniões de condomínios, da conversa entre amigos, da relação amorosa. (AMOSSY, 2005, p. 9-10)

Tais posicionamentos apontam, para nós, que o lugar de fala do locutor e o modo como constrói tudo o que diz de si mesmo, direta ou indiretamente, e dos outros, são fundamentais para a construção de um *ethos* que o legitime a falar a certo público e sobre certo assunto, dentro de determinado espaço discursivo. Isso certamente vai influir a medida de credibilidade/aceitabilidade dada a seu dizer por seu(s) interlocutor(es).

Entendemos, portanto, que a construção do *ethos* não se dá apenas quando o locutor fala diretamente de si mesmo, quando se apresenta explicitamente, mas também quando e como fala sobre o mundo, ou seja, tanto quando se apresenta se autoavaliando, quanto quando avalia o outro, avalia o mundo ou as coisas no mundo, isto é, em toda sua performatividade, em toda sua ação pela linguagem.

3. Indiciando ethos de um professor em formação

A seguir, trazemos quatro excertos, do relatório por nós selecionado para esta reflexão, como recortes para analisarmos as marcas que, para nós, indiciam a construção de *ethos* profissional nos dizeres de um acadêmico do curso de licenciatura em Letras da instituição onde trabalhamos.

Recorte 1

"Pode-se [sic] notar que, **ao aliarmos a teoria com a prática**, o que de fato **percebemos** é **uma contradição de argumentos em relação à parte observada/analisada**. A **teoria indica** que **o ideal** é que a aprendizagem se dê por meio de processos de interação, malgrado que, **após as observações**, **fica explícito que** em sala de aula **o aluno apenas reproduz** aquilo que o professor passa no quadro."

Nesse excerto, o locutor se projeta, por seu ato de fala, como alguém legitimado a dizer o que diz, construindo já de início sua credibilidade ao usar termos da esfera acadêmica, agindo mediante processo analítico de observação para levar seu auditório (leitor) à adesão das conclusões que propõem sobre o trabalho do outro e sobre sua própria atuação, mobilizando, em sua discursivização, modalizadores asseverativos, quer adverbiais, quer oracionais (o que 'de fato' percebemos...; ''fica explícito' que...) organizando e encadeando argumentos plausíveis a seu propósito [ao aliarmos a teoria com a prática; percebemos uma contradição de argumentos em relação à...], demarcando, assim, seu lugar de fala. Em seu discurso, desenha-se um *ethos* de professor em formação **estudioso** e **aplicado**, conhecedor de teorias de sua área de atuação, observador atento, capaz de avaliar a coerência ou não do trabalho alheio a partir de objetivos específicos do estágio: verificando a articulação entre teoria e prática no seu espaço de iniciação à docência.

Ao avaliar o trabalho do professor titular como "evidenciando" uma ruptura entre teoria e prática, o enunciador se coloca como alguém mais apto que o próprio professor de carreira para exercer a função, pois é capaz de discernir o que cabe a uma prática docente corroborada por

uma teoria eficaz.

Recorte 2

"**Ao compararmos a forma de trabalho da docente** com o ensino de gramática em relação às propostas desenvolvidas no estágio **com o tratamento dos gêneros textuais, fica evidente que os alunos preferem** mais a aula de leitura e produção textual (pelo fato de ser **uma aula mais didática**) à [sic] apenas decorarem as regras que regem a nossa língua materna."

Ao descrever sua atitude avaliativa de comparação entre o trabalho do outro (a docente) e o seu, um *ethos* de professor **didático**, desenhado pelo enunciador, configura-se, ou seja, sua prática pedagógica lhe parece tão bem sucedida que crê também ser mais produtiva que a da própria professora titular, com a qual se compara concernente à regência, incluindo conteúdo ministrado e metodologia mobilizada. Dizemos isso porque o fragmento acima dialoga com a narrativa de uma aula sobre gêneros textuais, efetuada e descrita por esse mesmo enunciador, no estágio de regência.

Entretanto, ao fazer uso de uma modalização asseverativa categórica, informando que "**fica evidente** que os alunos preferem X a Y", o enunciador desconsidera o grau de subjetividade de sua afirmação, pois não elenca argumentos que corroborem a leitura que ele mesmo faz dessa situação e que pretende por ela convencer seu interlocutor.

Recorte 3

"Considero que **minha experiência** de estágio **foi muito válida e extremamente enriquecedora**. Durante as cinco aulas regidas, **pude adquirir experiência e ter base para a prática docente a ser exercida**. Também conheci pessoas interessantes e divertidas, no futuro **terei de aumentar ou de recrudescer minha tolerância com as dificuldades das outras pessoas em entender algumas coisas**. Frequentemente surgiram **problemas desafiadores, que permitiram com que eu aprendesse a me portar diante de cada um deles**."

Ao avaliar positivamente a experiência vivida no estágio, acentuada pelos modalizadores adverbiais ('muito' válida; 'extremamente' enriquecedora), da qual, segundo o enunciador, tirou bastante proveito (pude adquirir experiência; ter [desenvolver] base para a prática a ser exercida), apresenta-se um *ethos* de profissional em formação com uma característica vantajosa. Ou seja, constrói-se como **inteligente**, no sentido de que tem capacidade cognitiva considerável para aprender e fazer o que tiver que fazer. Sua limitação, apontada nesse excerto, não decorre de pouco conhecimento teórico, nem de dificuldade para compreender teori-

as ou para resolver "problemas desafiadores", nem de falta de expertise didática, mas sim de capacidade para tolerar as limitações cognitivas alheias.

Temos aqui um *ethos* profissional em formação com uma autoestima tão elevada a ponto de admitir uma arrogância intelectual, pela pouca paciência que considera ter para com os que demonstram dificuldade em compreender o que expressa ou propõe (terei de aumentar minha tolerância com as dificuldades das outras pessoas em entender algumas coisas). Essa postura, de certo modo, conflita com a imagem de profissional didático que tentar construir ao longo de sua narrativa, por alguns de seus enunciados, considerando que a arte de ensinar deve levar em conta que a constituição dos sujeitos da aprendizagem não se dá de forma homogênea.

Recorte 4

"De forma geral **fiquei bastante satisfeito com o meu estágio, acredito que** durante esse período **pude obter um amadurecimento** tanto **profissional** quanto **pessoal** que será **extremamente importante**, válido, para mim **no próximo estágio** que acontecerá **no Ensino Médio. Espero me tornar um bom profissional** e **fazer** com que meus **futuros alunos** tenham **um futuro promissor**, e será bom saber que eu pude **contribuir de forma eficaz** para o sucesso de cada um deles."

Nesse recorte, com uso abundante de destacáveis adjetivações (satisfeito, importante, válido, bom, promissor, eficaz), algumas delas acentuadas por modalizadores adverbiais de intensidade (bastante, extremamente), prossegue-se à representação de um *ethos* profissional em formação que, a um interlocutor menos atento ao apelo subjetivo do locutor por uma imagem de si altamente favorável, constrói o enunciador como um sujeito repleto de qualidades bastante positivas. É um fragmento que corrobora um desejo de afirmação, no sentido de o locutor se destacar entre outros parceiros que participam do mesmo exercício acadêmico: vivenciar a sala de aula (com suas agruras) pelo estágio obrigatório e, ao mesmo tempo, ceder à tentação de narrar, por seu relatório, essa experiência como acentuadamente produtiva, apagando conflitos danosos a uma imagem bem qualificada que busca delinear.

Portanto, nesse recorte, temos um enunciador que se apresenta como **bem-sucedido** (fiquei bastante satisfeito; acredito que pude obter um amadurecimento profissional e pessoal); **proativo** (pude obter um amadurecimento que será extremamente importante, válido no próximo

estágio), **engajado** (espero me tornar um bom profissional) e **agente de mudança** (espero fazer com que meus alunos tenham um futuro promissor).

4. Algumas considerações

À guisa de finalização não fechada, destacamos que, nos recortes aqui analisados, do ponto de vista da adequação gramatical e da organização textual, em relação ao gênero (relatório de estágio), bem como das escolhas lexicais, o texto é bem estruturado, o uso das vírgulas não é sofrível nem há problema de acentuação gráfica das palavras (com apenas um exceção: acento grave antes de verbo), a concordância e a flexão verbal, com poucas exceções (pode-se/pôde-se), seguem uma regularidade amparada na normatividade linguística da variedade de prestígio, apropriada ao gênero acadêmico em foco. Nesse domínio (linguagem escrita na esfera acadêmica), esses usos também impactam positivamente na configuração de um *ethos* favorável para um profissional (de Letras) em formação, o que contribui para certa medida de credibilidade do dizer sobre os procedimentos adotados durante o estágio supervisionado.

Por outro lado, pautando-se apenas nesse aspecto, se apresentássemos aqui outros recortes do mesmo relatório, essa imagem positiva, reforçada pela adequada composição textual e pelo repertório linguístico, poderia não se manter nessa mesma medida, haja vista haver uma ocorrência um pouco maior de inadequação gramatical por exemplo, mas, no geral, o texto apresenta qualidade inegável, o que confere ao locutor a legitimidade que busca construir, para o professor da disciplina de estágio, leitor principal de sua narrativa, sobre suas qualidades como professor em formação, demarcando indícios de um *ethos* profissional bastante positivo sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. de Antônio de Carvalho. 16ed. São Paulo: Ediouro, S/D.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Trad. de Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa

Nacional – Casa da Moeda, 2005.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Trad. de Danilo Marcondes Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE TEATRO E POESIA: UMA METODOLOGIA LÚDICA NO PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL ANTÔNIO LINO DE SOUSA, DE GURUPI-TO

Kédina de Paula dos Santos Reis (IFTO)
kedinaifto@gmail.com
Solange Cavalcante de Matos (IFTO e UFT)
solangematos@ifto.edu.br.

RESUMO

O artigo em tela trata-se de uma Pesquisa-ação desenvolvida por meio do Projeto *"Poesia Encenada"* na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa, localizada na cidade de Gurupi-TO, a qual permitiu fazer um levantamento de dados e criar uma ação diante da dificuldade que os educandos dessa unidade escolar têm de leitura, memorização e interpretação de texto. A partir desse diagnóstico, percebeu-se a falta de estímulos mais eficazes para sanar essas dificuldades. E o Projeto Poesia Encenada traz, de forma interdisciplinar, a poesia, que é uma arte que encanta, que aguça os sentimentos e nos faz refletir sobre o que somos; e o Teatro, que pode desenvolver a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, despertar a imaginação e a criatividade. A junção dessas duas linguagens pode acrescentar muito na resolução da problemática diagnosticada.

Palavras-chave:
Leitura. Poesia. Teatro.

ABSTRACT

This article is an Action Research developed through the Project "*Poetry Staged*" at the Municipal School of Integral Time Antonio Lino de Sousa, located in the city of Gurupi-TO, which allowed a survey of data. and to create an action in face of the difficulty that the students of this school unit have of reading, memorization and interpretation of text. From this diagnosis, we noticed the lack of more effective stimuli to remedy these difficulties. And the Poetry Project Staged brings, in an interdisciplinary way, poetry, which is an art that enchants, that sharpens feelings and makes us reflect on what we are; and the Theater, which can develop orality, body expression, voice impostation, arouse imagination and creativity. The combination of these two languages can add a lot in solving the problem diagnosed.

Keywords:
Reading. Poetry. Theater.

1. Introdução

Este artigo trata-se de uma pesquisa-ação realizada na Escola Mu-

nicipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa, por meio do Projeto "Poesia Encenada", a qual buscou, de forma interdisciplinar entre as linguagens teatrais e poéticas, sanar as dificuldades de leitura, memorização e interpretação de textos.

Para embasar essa pesquisa, contou-se com o auxílio de alguns autores, como Nunes (s.d.) e Oliveira (2014) que apontam a abordagem poética em sala de aula como uma importante metodologia no processo de leitura com significado, criticando a desvalorização da mesma, que, muitas vezes, se resume apenas a estudos voltados unicamente para fatores técnicos do poema, do tipo número de versos, estrofes, tipos de rima, tornando a poesia vazia de significação; Oliveira e Stoltz (2010), que apontam a necessidade que o homem sempre teve de se expressar e o importante papel escolar no processo de desenvolvimento cognitivo da criança e a necessidade de fomentar a capacidade que as mesmas já carregam consigo através de atividades que estimulem a imaginação e a criatividade. Nesse aspecto, Vygotsky (2001), Arcoverde (2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) trazem a arte como um importante estímulo no que tange à imaginação e a criatividade do aluno, destacando as incontáveis vantagens de se trabalhar o teatro em sala de aula. E para finalizar, Benevenuti (2017), que chama a atenção dos professores de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de práticas diferenciadas para atrair a atenção do aluno para o hábito de leitura.

No que concerne à pesquisa de campo, o presente trabalho tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, visto que o objetivo da presente pesquisa foi compreender e quantificar a percepção do público investigado diante das ações do projeto, de forma objetiva e subjetiva, por meio de questionário para os alunos, falas de professores e gestores em conversas informais, durante e após a culminância do projeto, anotadas em diário de bordo e entrevistas semiestruturadas para professores e gestores.

E para se aplicar essa pesquisa, desenvolveu-se na escola pesquisada um festival de encenação poética para os alunos do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental, com premiações de 1°, 2° e 3° lugar e medalhas e brindes para todos os finalistas. Durante todo o processo trabalhou-se com exercícios de memorização e jogos teatrais baseados na metodologia de Viola Spolin. Para colher resultados satisfatórios, os alunos estiveram envolvidos diretamente em todas as etapas do projeto e a seleção dos finalistas foi feita por meio de competição de melhor encenação em cada

turma participante. Ao final da culminância, se obteve três campeãs. Essa ação atingiu todos os alunos dessa escola, de forma direta e indireta, e teve resultados satisfatórios, mostrando a importância de sua continuidade no que concerne ao aumento do interesse dos alunos pela leitura e interpretação de texto, de forma a abrir caminhos para que outros profissionais da educação possam adotar essa metodologia como forma de estimular a leitura e interpretação de textos de forma mais significativa.

2. Referencial teórico

2.1. A poesia e o teatro em sala de aula: caminhos para a formação de cidadãos críticos

Sabe-se que a poesia pode ser uma forte aliada do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno, mas, de acordo com Nunes (s.d., p. 1),"a poesia é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar". Podemos concordar com essa afirmação devido à poesia ser tão pouco trabalhada em sala de aula e quando acontece, segundo Nunes (s.d., p. 1), "faltam-lhes [aos professores] estratégias para trabalhar com esse gênero de forma a promover o letramento literário". E estes educadores acabam tendo muitas dificuldades na hora de despertar o interesse nos alunos pela poesia. Segundo Nunes (s.d., p. 2 apud SOUZA, 2012, p. 83),"poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos pelos educadores para as atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa". A qual, muitas vezes, são leituras com objetivos apenas formais, como afirma Oliveira (2014):

> A linguagem poética, na sua essência e complexidade, sede seu lugar, na maioria das vezes, para estudos voltados unicamente para fatores técnicos do poema, do tipo número de versos, estrofes, tipos de rima, etc., que não levam ao aluno a sensibilidade e criatividade, tornando novamente a poesia vazia de significação. (OLIVEIRA, 2014, p. 15)

Segundo Nunes (s.d., p. 6), "compete à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor para facilitar o gosto pela literatura e leitura de poemas, tornando a leitura poética significativa". E nesta perspectiva, Oliveira (2014) nos traz a abordagem poética em sala de aula como importante ferramenta nesse processo de leitura com significado. Veja o que ele nos

diz:

> A abordagem da poesia em sala de aula na área de língua portuguesa é um desafio que pode enriquecer na formação dos alunos, pois a poesia é um dos gêneros que possibilita a criatividade e a reflexão dos educandos, podendo contribuir para despertar o interesse pela leitura natural, pois essa leitura está associada ao prazer, distante das leituras mecânicas, sem criatividade, muitas vezes, feitas em sala de aula. (OLIVEIRA,2014, p. 14)

Desse modo, podemos entender que a poesia é uma arte que nos encanta, pois meche com nossos sentimentos, causando, assim, reflexão sobre nossa condição humana. E dada a sua importância, ela deve ser cultivada em sala de aula. O aluno precisa ter a liberdade de criação e expressão de fantasias e imaginação, mas para isso o professor deve ir além de apenas provocar a leitura poética, deve também se preocupar em mostrar o que o autor pensa a respeito da realidade humana, o que o texto poético quer transmitir, como, por exemplo: amor, angústia do abandono, ansiedade, crenças, recordações, tristeza, felicidade etc.

O trabalho com a poesia na sala de aula é um momento muito especial e que deve ser trabalhado de forma diferente, fazendo com que o aluno se sensibilize, reflita e sinta no seu corpo a mensagem que a poesia quer transmitir. E, nesse sentido, Nunes (2016, p. 9) complementa dizendo que o professor tem o "papel de provocador de um estado de sensibilização, de iluminador de caminhos para a leitura poética, principalmente na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio para, assim, formar jovens leitores literários críticos".

Outro tipo de linguagem que contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento da criticidade e sociabilidade das crianças e jovens, é a linguagem cênica. Sabe-se que o ser humano carrega consigo uma necessidade de comunicação e interação com o meio no qual vive. E, desde o início da história da humanidade, isso se fez através de manifestações do homem primitivo, que tinha o costume de simular caças, imitar animais e personificar os espíritos em que acreditava. E, de acordo com Oliveira e Stoltz (2010), durante as etapas da vida, o homem passa por diversos momentos em que a comunicação é de estrita importância para sua sobrevivência.

> Ao nascer, a sobrevivência da criança depende completamente das pessoas que a cercam. A interpretação dos movimentos e expressões emotivas da criança permite ao adulto satisfazer suas necessidades físicas e afetivas. Enquanto cresce, em contato e em trocas com o mundo, com pessoas e objetos, a criança recebe uma gama de estímulos que

> propulsionam seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 79)

E muitos desses estímulos a criança recebe no ambiente escolar, no qual irá passar boa parte de sua vida. Oliveira e Stoltz (2010, p. 80) afirmam este pensamento ao dizer que "é na escola que os sujeitos têm acesso aos fundamentos científicos do conhecimento". A escola tem um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo da criança e precisa fomentar a capacidade que as crianças já carregam consigo através de atividades que estimulem a imaginação e a criatividade.

E é nesse contexto que a arte entra como mediadora entre o sujeito, o mundo e as emoções. Mas a escola precisa entender que a arte não é somente cores e formas. A arte, de acordo com Vygotsky (2001, p. 316), "rompe o equilíbrio interno", e ainda diz mais: "a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico [...]" e acrescenta mais adiante: "[...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos". (VYGOTSKY, 2001, p. 309). Ao analisarmos as teorias de Vygotsky, podemos ver o trabalho da Arte sendo desenvolvido com a música, dança, artes visuais e teatro. Dentre todas essas vertentes, o ensino do teatro é um dos que mais aguça as emoções e criatividade do aluno, pois engloba em si todas as outras vertentes, como descreve Arcoverde (2008):

> [...] o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula. (ARCOVERDE, 2008, p. 601)

O teatro carrega consigo uma infinidade de possibilidades diretamente ligadas no desenvolvimento do ser humano e, portanto, seu ensino, de acordo com os PCNs de Arte do Ensino Fundamental, pode transformar a escola em um espaço de trabalho e aprendizagem pelo caminho do prazer e encantamento (BRASIL, 1997).

Diante de tantas possibilidades de se trabalhar com o teatro em sala de aula, percebe-se que, muitas vezes, a disciplina de artes foca mais no ensino das Artes Visuais, como pinturas, releituras de obras entre ou-

tras, perdendo, assim, o real valor que a arte pode dar. De acordo com Arcoverde (2008, p. 608),"o teatro precisa ser levado à sala de aula como arte, assumindo o seu papel como obra de arte". O autor continua dizendo que é através do teatro que "a criança vai se deparar com uma das mais antigas manifestações culturais, e diante dessa manifestação cultural, aprenderá e verá que o teatro discute sempre as questões existenciais do homem no mundo". Portanto, o ensino do teatro em sala de aula é fundamental para a formação de cidadãos pensantes, donos de si, capazes de se expressarem criticamente diante da sociedade e do mundo.

Diante de todas estas possibilidades, entendemos que o teatro e a poesia têm um grande papel na formação do aluno e a junção dessas duas linguagens, de forma interdisciplinar, pode ganhar ainda mais força, pois, de acordo com Benevenuti (2017, p.1),"chamar a atenção do aluno para o hábito de leitura não é tarefa fácil e exigem práticas diferenciadas por parte do professor de Língua Portuguesa". E a Dramatização de textos poéticos pode libertar o imaginário do aluno e despertar o gosto pela dramatização, pelo texto e pela leitura.

3. Procedimentos metodológicos

3.1. Projeto poesia encenada na escola municipal de tempo integral antônio lino de sousa

O projeto "Poesia Encenada" foi elaborado no ano de 2018, a partir da metodologia de Pesquisa-ação,[177] a qual permite fazer um levantamento de dados e criar uma ação (metodologia) para resolver um problema a partir da cooperação e envolvimento dos participantes da pesquisa na realidade a ser investigada. Assim sendo, optou-se por trabalhar com a Pesquisa-ação por ir além de um simples levantamento de dados, tendo como objetivo principal a ação prática para não só identificar a situação problema como também criar meios para sua resolução.

Nesse contexto, a pesquisadora, na qualidade de Professora de Teatro na Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa,

[177] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Thiollent (1985 p.14).

vinha observando a grande dificuldade que os educandos desta unidade escolar têm de leitura, memorização e interpretação de texto. E, a partir desse diagnóstico, juntamente com os professores de português, percebeu-se a falta de estímulos mais eficazes para sanar essas dificuldades. Diante disso, foi criado um projeto para estimular o interesse dos alunos não só pela leitura e interpretação de texto, como também por expressar suas emoções e criatividade diante do que leem e aprendem.

Destarte, foi criado o Projeto *Poesia Encenada*, o qual foi inserido ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A escolha desse tema se deve a dois motivos: primeiro, a poesia é uma arte que encanta, que aguça nossos sentimentos e nos faz refletir sobre o que somos; segundo, o Teatro pode desenvolver a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, despertar a imaginação e a criatividade do aluno. E a junção dessas duas linguagens pode acrescentar muito na resolução da problemática diagnosticada no que concerne às dificuldades que os estudantes apresentam em leitura, memorização e interpretação de textos.

O projeto foi desenvolvido durante as aulas de teatro, no período de agosto a setembro do ano de 2018, culminando com um festival de encenação poética, no dia 20 de outubro do mesmo ano.

O desenvolvimento do projeto se deu da seguinte forma: para atrair o interesse dos alunos em participar do projeto, foram estipuladas premiações para 1°, 2° e 3° lugar (1° lugar R$ 50,00; 2° lugar R$ 30,00 e 3° lugar R$ 20,00). E medalhas para todos os finalistas. Em seguida, foi montado um painel informativo na janela principal da entrada da escola. Contendo as poesias a serem memorizadas e encenadas, bem como as classificações a serem premiadas, conforme mostra a figura 1.

Figura 1: Painel informativo.

A Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa

trabalha com as séries do 1° ao 5°[178] ano do Ensino Fundamental, entretanto as ações do Projeto foram desenvolvidas somente nas turmas do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental, devido estas turmas já serem alfabetizadas. Os alunos que tiveram participação direta (memorização, jogos teatrais) somaram 126 alunos e de forma indireta (assistiram as apresentações) 116 alunos, totalizando 242 alunos.

Na primeira semana, foram escolhidos quatro grandes autores e sorteadas entre as turmas. O 3° ano ficou com Vinícius de Morais, o 4° ano 01 com Luís Vaz de Camões, 4° ano 02 com Gonçalves Dias e o 5° ano 01 com Cecília Meireles. Os alunos tiveram grande participação na escolha da poesia a ser encenada. Para cada autor foram levadas três poesias em áudio e impresso para que os alunos pudessem ler enquanto acompanhavam o áudio. No final da aula, foram escolhidas as poesias nas quais a maioria votou a favor. Desse modo, as poesias selecionadas foram: *Soneto de Fidelidade* (Vinícius de Morais) para o 3° ano. *Amor é um fogo que arde sem se ver* (Luís Vaz de Camões) para o 4° ano "A". *Canção do Exílio* (Gonçalves Dias) para o 4° "B", *Timidez* (Cecília Meireles) para o 5° ano.

Os métodos utilizados para a memorização e encenação poética foram baseados nos Jogos Teatrais de Viola Spolin (2012). Inicialmente, foi trabalhada a memorização através da escrita, leitura (destacando a característica do texto e sua interpretação) e do pensar o texto de olhos fechados. Em seguida, foram realizados exercícios de relaxamento e concentração para a memorização da poesia. Nesse exercício, consoante mostra a Figura 2, os alunos se deitaram pelo espaço da sala e fecharam os olhos para se concentrarem na poesia em áudio.

Figura 2: Exercício de relaxamento e concentração.

[178] As turmas são: 1° 01, 1° 02, 2° 01, 2° 02, 3° 01, 4° 01, 4° 02, 5° 01. O número de salas de aulas é inferior à quantidade de turmas que a escola deveria comportar e por este motivo as turmas do 3° e 5° anos não possuem duas turmas como as demais.

O processo de memorização do texto poético foi positivo. Os alunos levavam a poesia para memorização como dever de casa. Foi trabalhada a leitura individual com o auxílio do microfone em sala de aula (os alunos se sentiram muito motivados para usar o microfone[179]). Veja a Figura 3.

Figura 3: Leitura individual com o auxílio do microfone.

Após o trabalho de memorização da poesia, passou-se para a segunda fase, na qual foram desenvolvidos exercícios de expressões corporais e verbais, através de jogos inspirados na metodologia de Viola Spolin, como, por exemplo, o jogo "Espelho". Para esse jogo, os alunos se dividiram em duplas, em que um seria o espelho e o outro a pessoa. O aluno que representasse a "pessoa" teria que fazer movimentos expressivos de acordo com a mensagem da poesia e o aluno que representasse o "espelho" repetiria os movimentos. Além desse, foram trabalhados outros exercícios de expressões corporais e verbais. As figuras 4, 5 e 6 mostram o desenvolvimento de algumas dessas etapas do projeto.

Figura 4: Jogo Espelho.

Figura 5: exercício de expressões verbais.

[179] O microfone motiva e trás confiança na medida em que projeta a voz. Atrai a atenção e a curiosidade das crianças, fazendo com que sejam mais participativas em atividades que envolvam o uso do mesmo.

Figura 6: Exercícios de expressões corporais.

Após trabalhar a memorização e a interpretação vocal e corporal da poesia, foi organizada uma pequena competição em cada turma participante do projeto, que se deu em forma de monólogo. Cumpre ressaltar que a maioria dos alunos participou dessa atividade. Cada aluno teve que ir à frente e interpretar a poesia sem errar a letra da mesma, transmitindo emoção através de ações corporais e verbais, de modo bem expressivo, usando o microfone[180].

Ao final, em cada turma participante foram escolhidos dois finalistas que memorizaram e melhor encenaram a poesia. Ver figuras 7 e 8.

Figuras 7 e 8: Competição para a escolha dos finalistas.

Os alunos se envolveram na competição, uns com mais dedicação e outros com menos, mas de alguma forma o projeto atingiu cada um dos alunos, e, ao final da competição, 8 alunos (dois alunos por turma) foram

[180] O uso do microfone foi nescessário, levando em consideração o local, a quanidade de pessoas (público) e a importância de se ensaiar com os elementos a serem ultilizados na apresentação final, evitando assim possíveis erros.

selecionadas para a grande final. A cuminância ocorreu no dia 20 de outubro de 2018. Tudo foi organizado, desde a sonoplastia de cada poesia ao figurino de cada competidor. Os critérios de avaliação utilizados por cada jurado (Neyma – diretora, Jorlene – Orientadora Pedagógica, Alexia – Coordenadora) Foram:

- Memorizou a poesia?
- Manteve a postura corporal (falou olhando para o público com o corpo ereto).
- Mencionou o nome da poesia e o autor da mesma?
- Falou com clareza e emoção?
- Encenou a poesia através de ações corporais?

Obs: cada critério pontuou de 0 a 10 pontos.

Ao final, das apresentações houve três campeãs: Bianca (4º ano 01), com 45 pontos, em 1° lugar; Cintia (4°ano 01), com 43 pontos, 2° lugar; e Ana Lara (4° ano 02), com 39 pontos, em 3° lugar. Todos os alunos que chegaram à final receberam medalhas e um kit contendo um pequeno livro de poesia, balas e pirulitos. Veja as figuras: 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15.

Figura 9: Encenação Bianca 4°.01. Figura10: Entrega do Prêmio de 1° lugar.

Figura 11: Encenação Cíntia 4°. 01. Figura 12: Entrega do Prêmio de 2° lugar.

Figura 13: Encenação Ana Lara 4° 02.

Figura 14: Entrega do Prêmio de 3° lugar.

Figura 15: Foto de encerramento do projeto (finalistas, campeãs, professores e gestores).

Como forma de coleta de dados para avaliar a eficácia do projeto diante da problemática apontada, foram ultilizados as falas de professores e gestores em conversas informais, durante e após a culminância do projeto, anotadas em diário de bordo; questionários para os alunos e entrevistas semiestruturadas para professores e gestores (estes útilmos aplicados posteriormente à culminância do projeto).

Para a análise dos dados, foram utilizadas tanto a abordagem qualitativa quanto quantitativa, visto que o objetivo da presente pesquisa foi compreender e quantificar a percepção do público investigado diante das ações do projeto, de forma objetiva e subjetiva, por meio dos instrumentos de geração de dados supracitados, bem como através da análise interpretativa de todas as ações desenvolvidas no projeto.

4. Resultados e discussão

Após a realização do projeto, constatou-se que o mesmo conseguiu atingir a todos, até mesmo os que não participaram ou não se dedicaram o suficiente, mas que, ao assistirem às apresentações,

mencionaram, em conversas informais, que "gostaram muito e que no próximo ano gostariam muito de participar". Os professores das séries iniciais (1° e 2° ano) enfatizaram que "este projeto é muito bom e que desperta nos alunos o gosto pela leitura e interpretação de textos, ao mesmo tempo que disputam o prêmio e que, na próxima vez, desejam que suas séries façam parte desse projeto". Os professores das séries participantes disseram que "vão adotar a ideia e trabalhar esse método com seus alunos em sala de aula".

A Diretora aprovou e disse que "quer que esse projeto continue dentro do PPP da escola e que no próximo ano os alunos poderiam criar e interpretar suas próprias poesias". Por meio dessas falas, percebeu-se que o projeto obteve resultados positivos, mas para obter dados mais concretos foi aplicado questionário para 30 alunos[181], e os resultados foram calculados e demostrados conforme o gráfico a seguir.

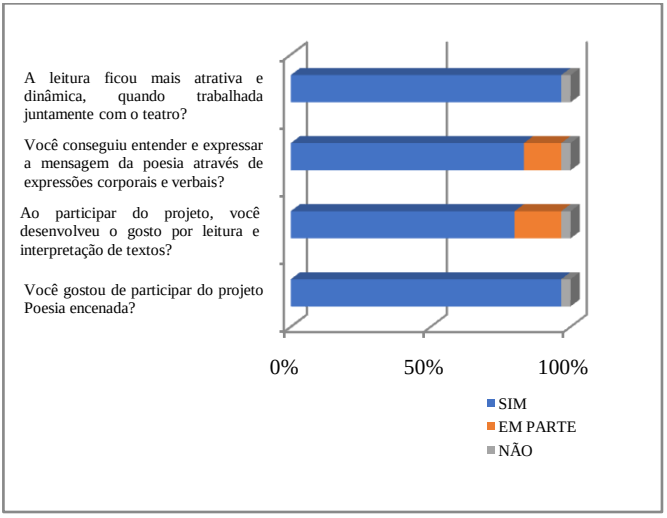


Gráfico 1: Percepção dos estudates quanto à participação no projeto Poesia Encenada.

[181] O questionário era para ter sido aplicado a todos os estudantes participantes, porém isso não foi possível devido o mesmo ter sido aplicado tardiamente (demora em optar pela pesquisa quantitativa), por volta do dia 17 de Dezembro do ano de 2018. Data esta que a maioria dos alunos aprovados sai de férias. Desse modo, apenas 30 alunos responderam ao questionário.

De acordo com o gráfico, 99% dos alunos acharam a leitura mais atrativa e dinâmica quando trabalhada em conjunto com o teatro e apenas 1% respondeu negativamente. Isso mostra que os professores precisam instigar mais seus alunos, dando a eles liberdade de criação e expressão de fantasias e imaginação, mas para isso, devem ir além de apenas provocar a leitura técnica do texto, os alunos precisam entender, vivenciar e sentir a mensagem que o texto lhes proporciona.

Em seguida, 80% dos entrevistados conseguiram entender a mensagem da poesia e expressá-la através de expressões corporais e verbais, 19% conseguiram em parte e 1% não conseguiu entender. Com esses dados, entende-se que a maioria conseguiu entender e expressar a mensagem da poesia, e que por mais que se tente alcançar a todos, muitas vezes isso não é possível, devido ao grande nível de indisciplina que as escolas apresentam nos dias atuais.

Pelos dados, percebe-se, também, que cerca de 70% dos alunos desenvolveram ou aumentaram o gosto pela leitura e interpretação de texto, 29% em parte e 1% responderam negativamente. Este percentual é muito bom, tendo em vista o curto período de duração deste projeto, cerca de 2 meses. Esse percentual mostra que se podem ter resultados muito mais satisfatórios ao aplicar essa metodologia interdisciplinar em um período de tempo maior.

E para finalizar, 99% dos alunos responderam que gostaram de participar do Projeto Poesia Encenada e 1% não gostou. Diante dos dados, pode-se afirmar que é possível desenvolver nos alunos o gosto por leitura e interpretação de textos a partir de atos de encenações poéticas.

Posteriormente[182], foram feitas entrevistas com perguntas semiestruturadas com professores e gestores da escola pesquisada. Seguem os apontamentos mais relevantes diande do seguinte questionamento: A ação interdisciplinar entre poesia e teatro desenvolvida na Escola de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa, por meio do Projeto Poesia Encenada, teve resultados positivos no que concerne ao aumento do interesse dos alunos por leitura e interpretação de textos?

Resposta 1 (Neima, Diretora da escola):

[182] Estas entrevistas foram realizadas no ano seguinte a execução do projeto, por volta do dia 20 de Abril do ano de 2019.

O projeto foi desenvolvido de maneira muito positiva, cumprindo todas as etapas de maneira bem atuante... os alunos este ano estão mais interessados pela leitura... recentimente tivemos a visita de um poeta na escola e os alunos questionaram muito e participaram bastante, mostrando, assim, que o projeto está colhendo frutos posteriores...Muito lovável seu projeto, tanto é que este ano a escola está dando sequência nessa ação...Parabéns!

Resposta 2 (Jovelina, Orientadora Pedagógica):

O Projeto Poesia Encenada foi uma ação muito positiva com uma linha de raciocínio bem coerente ...achei tão interessante que usei seu projeto como exemplo no meu mestrado em Educação integracional.

Resposta 3 (Alexia, Coordenadora):

Com certeza o Projeto foi muito positivo, eu acho que plantamos a sementinha e acredito que a continuidade do projeto pode motivá-los a não só encenarem, como também escreverem suas próprias poesias... É muito lovável!Eu amo este projeto!Gostei muito e tenho muita confiança que é um dos caminhos que a gente pode despertar tanto na leitura como no gosto de quererem entender e refletir sobre a mensagem que o autor quis passar...

Resposta 4 (Breno Suarte, Professor da Língua Portuguesa):

(...) quando a gente trabalha de uma forma muito robotisada, falando só sobre estrutura isso não desperta muito o interesse neles e quando você consegue fazer com que eles interpretem a poesia e vejam que além das letras, das rimas existe um porquê, um sentimento de amor, de alegria, mas também sentimentos de revolta, isso com certeza ajuda a desenvolver o interesse dos alunos pela leitura, tanto que estou desenvolvendo um projeto de Leitura e interpretação poética por conciderar sua ação bastante positiva.

Diante dos relatos acerca da qualificação do Projeto Poesia Encenada, se pode afirmar que os resultados foram bastante positivos, mostrando que esta ação obteve resultados favoráveis para o aumento do interesse dos alunos pela leitura e interpretação de texto, de forma a abrir

caminhos para que outros profissionais da educação possam adotar essa metodologia como forma de estimular a leitura e interpretação de textos de forma mais significativa, além de contribuir para a desinibição e socialização dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

5. Considerações finais

De acordo com os dados analisados, a pesquisa em tela proporcionou vários aprendizados, tanto para a professora/pesquisadora, quanto para os estudantes e equipe de professores e gestores da escola. Aprendendo, assim, que depende muito dos professores o resultado final do aprendizado dos alunos, que não basta só ensinar, é preciso encontrar metodologias que possam tornar as aulas mais prazerosas e interessantes. Buscando não somente identificar a problemática e criar uma ação para resolvê-la em um curto período de tempo, pois se entendeu a necessidade de um trabalho contínuo, visando esta ação como uns dos caminhos possíveis para despertar o gosto nos alunos pela leitura e interpretação de texto, de forma expressiva, diante da infinidade de conhecimento e sentimentos que a leitura pode nos proporcionar.

Diante do processo, observou-se alguns apontamentos que precisam ser revistos e melhorados para o aperfeiçoamento desta ação, tendo em vista sua continuidade, por permanecer n do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Municipal de Tempo Integral Antônio Lino de Sousa: em primeiro lugar, considera-se a escolha de algumas das poesias inadequadas para a faixa etária dos alunos participantes, como por exemplo, a poesia: *Amor é um fogo que arde sem se ver,*de Luís Vaz de Camões, contudo, cumpre justificar que, durante todo o processo, não se deu conta desse erro, podendo o mesmo ser corrigido nas próximas vezes em que o projeto for trabalhado.

O segundo ponto a ser revisto, é o fato dos professores de português não terem participado de forma mais direta, resumindo as ações somente durante as aulas de Teatro. Poderia ter sido um trabalho conjunto, assim todos teriam trocado experiências e o aprendizado seria maior e mais participativo.

O terceiro ponto a ser melhorado é a parte do cenário e figurino, pois os alunos teriam se expressado melhor se estivessem com um figurino bem mais elaborado e um cenário que ajudasse durante a interpretação

do personagem. E para finalizar, a plateia deveria ter sido formada não só por alunos, professores e equipe diretiva da escola, como também pelos pais e comunidade, que são o braço direito na formação do caráter dos estudantes.

No mais, considera-se esta ação eficaz e necessária para o desenvolvimento de cidadãos sensíveis, pensantes, críticos, capazes de tomar suas próprias decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. *A Importância do Teatro na Formação da Criança – PUCPR*. 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf>. Acessoem: 04/04/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série. I. Título. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro 01.pdf>. Acesso em: 20/03/2019

BENEVENUTI, Bindaco Clesiane. A importância da dramatização em sala de aula: o ensino de língua articulado às novas tecnologias. junho/2017. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/12132/10382. Acesso em: 04/04/2019.

NUNES, Ginete C. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. In: *Revista de Psicologia, on-line*, fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 152-159. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/787>.Acesso em: 22/03/2019.

NUNES, Ginete C. *Ensino de Literatura*: A Poesia no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://ixcoloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ixcoloquio/paper/viewFile/544/587>. Acesso em: 22/03/2019.

OLIVEIRA, Figueiredo Marindalva. *Poesia na sala de aula*: uma Proposta para a Formação do Leitor. 2014. João Pessoa-PB. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6272/1/PDF%20%20Marinalva%20Figueiredo%20de%20Oliveira.pdf>.Acesso em: 22/03/19.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania.Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Acesso em: 21/03/2019).

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais*: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/PIBID_Teatro2014/spolin-jogos-teatraisofichriodeviolaspolin-1>. Acesso em: 05/04/2019.

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças*: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez,1985. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 05/04/2019.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf. Aces-so em: 21/03/2019).

LEITURA LITERÁRIA: UMA VIAGEM À REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA LITERATURA DE CORDEL

Kathianne Carneiro Borges Carvalho(UFT)
kathiannecarvalho@gmail.com
Eliane Cristina Testa (UFT)
poetisalia@gmail.com

RESUMO

O contato com a literatura possibilita ao leitor a aquisição de conhecimentos relacionados a cultura da sociedade. A leitura literária contribui para a formação de um leitor que construa com autonomia os diferentes sentidos do texto e seja capaz de compreender a representação da realidade por meio da linguagem. O presente artigo surge da necessidade de refletir sobre a representação da mulher na Literatura de Cordel – poesia popular com características baseadas no romanceiro tradicional, auxiliando na transformação social por meio da abordagem de diferentes temáticas. A metodologia utilizada para o desdobramentos dos objetivos foi a revisão bibliográfica tendo como referência teórica os autores, Cosson (2018), Candido (1995), Galvao (2001) e outros autores que abordem a representação da mulher na literatura. Desse modo os textos em cordel enquanto artefato da cultura popular do Brasil, tornam --se objetos de análise a fim de conhecer as diferentes maneiras que a mulher é representada no cordel por diferentes escritores, como também acompanhar suas conquistas e valorização diante de tanta opressão entre o século XX e XXI.

Palavras-chave:
Leitura literária. Poesia popular.
Literatura de Cordel. Representação da mulher.

ABSTRACT

The literature contact enables the reader knowledge acquisition related to society culture. Literary reading contributes to the reader's formation who constructs autonomously the different meanings of the text and they be able to understand the reality representation through language. This article comes up with the necessity of reflecting about the women's representation in the Cordel Literature – popular poetry with characteristics based on traditional romance, assisting to the social transformation through the different subjects. Bibliographic revision was used as methodology for unfolding the objectives. Cosson (2018), Candido (1995), Galvao (2001) and other authors who discuss the women's representation in the literature they were the theoretical reference for this work. Thus the text written as Cordel as artifact of Brazil's popular culture turn out to be analyze objects with the goal in knowing how women are represented in many ways in the cordel by different writers, also to follow their conquers and valorization before so many oppression between 20th and 21st century.

Keywords:
Cordel Literature. Literacy reading.
Popular poetry. Women's representation.

1. Introdução

> "*A literatura mostra, pois, o que se esconde; e mostras o que está encoberto de modo organizado e coerente, permitindo sua compreensão e interpretação*." (Regina Zilberman)

Na literatura nos deparamos com uma organização interna, rica em diferentes e possíveis significados disponíveis ao leitor para serem analisados, compreendidos e interpretados. Os textos literários em suas especificidades, carregam consigo uma estrutura única que contribue para a construção de significados e transmissão de informações específicas para cada objetivo comunicativo.

O tema abordado neste artigo, surgiu na necessidade de compreender a importância da leitura na formação do leitor literário, tendo como foco principal a Literatura de Cordel, por tratar-se de uma literatura de fácil compreensão e que aborda fatos e assuntos ligados ao contexto social de forma simples e mais acessível a diferentes níveis de leitores. Além disso, uma possibilidade de reflexão sobre como a mulher é representada nos cordéis, levando em consideração as mudanças ocorridas socialmente até os dias atuais.

Embora a leitura de textos esteja presente na prática de leitura cotidiana, há um número de indivíduos que não tem o hábito de realizar leituras literárias. Isso ocorre muitas vezes pela leitura tornar-se algo obrigatório, uma ação mecânica chata e nem um pouco prazerosa e por outro lado pela dificuldade de compreensão do texto literário, devido a linguagem ser mais rebuscada e maior dificuldade de compreensão. Para o processo de leitura, o leitor precisa manter uma relação com o texto lido, compreendendo-o, interpretando-o, levando em consideração vários fatores importantes: contexto de produção, estrutura organizacional, elementos discursivos, perfil do autor, dentre outros.

Diante disso, o intuito desse trabalho é analisar a Literatura de Cordel como gênero literário e com particularidades que contribuirão para a formação do leitor literário. Por se tratar de uma literatura de fácil compreensão, com características voltadas para a poesia popular, com traços na oralidade, preço acessível a todas as camadas sociais e por retratar aspectos relacionados a realidade, é que seu uso contribuirá para a formação de um leitor mais engajado criticamente com os problemas sociais, principalmente quanto a posição e o papel da mulher na sociedade

atual.

Entende-se que a Literatura de Cordel como recurso para a formação do leitor, está ligada a origem popular e não deve ser considerada somente pelo grau menor ou maior de influência sobre a produção artística de autores consagrados, mas também pelo seu grande valor enquanto produção literária, pela riqueza de imagens, de ritmos e particularidades que contribuem para sua valiosa importância para o processo de leitura literária (ALVES, 2008).

A metodologia utilizada para o desdobramentos dos objetivos foi a revisão bibliográfica tendo como referência teórica os autores, Cosson (2018) que reflete sobre a formação do leitor literário num universo textual de informações, desenvolvendo o papel humanizador; Candido (1995) a literatura como direito básico ao ser humano; Galvão (2001) que trata da Literatura de Cordel e outros autores que destacam a representatividade da mulher na literatura.

Desse modo, os textos em cordel enquanto artefato da cultura popular do Brasil, tornam-se objetos de análise a fim de conhecer as diferentes maneiras que a mulher é representada no cordel por diferentes escritores, como também acompanhar suas conquistas e valorização diante de tanta opressão presentes até o século XXI.

2. A leitura literária: aquisição de novos saberes

Para tratar sobre a formação do leitor literário, é importante refletir que esse processo deveria começar na infância e em casa pela família, conjuntamente com a escola, uma vez que ambas têm papel fundamental nesse processo tão importante na formação de um leitor que possa construir sua própria trajetória como leitor competente e crítico. O processo de leitura para Lajolo (*Apud* ZILBERMAN, 1984):

> [...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO *apud* ZILBERMAN, 1984, p. 59)

O papel social da literatura leva em consideração a experiência literária do leitor em sintonia com as práticas existenciais do mundo que o cerca. Na opinião de Silva (2007, p. 69), "A compreensão do mundo e a

compreensão de si podem ser enriquecidas através da leitura". Em outras palavras, Silva e Zilberman (1990, p. 24) expressam "há que se ler literatura para romper o silêncio, desentravando, aceitando e retroalimentando os sentimentos e a inteligência do mundo".

A prática da literatura busca explorar potencialidades encobertas pelas arbitrariedades dos discursos padronizados da sociedade letrada. Por essa exploração, o mundo é reconstruído pela força da palavra, construindo um modo próprio de conhecer o mundo para compreendê-lo e transforma-lo. Nesse sentido, a leitura literária"dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana" (COMPAGNON, 2009, p. 36).

Para o leitor literário, no contato com o texto literário, é ofertado uma amplidão de conhecimentos capaz de torná-lo um ser completo. A literatura dignifica o homem, humaniza-o. A humanização do sujeito pela literatura é explicada por Antonio Candido (2004):

> O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

O processo de leitura literária busca conhecimentos relacionados tanto ao eu leitor como o que se refere ao outro. Por isso, é um fenômeno complexo, que, quando é explorado possibilita ao leitor uma organização de ideias, um afloramento de emoções que o leva a adentrar em um mundo que não é só seu. "A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado." (CANDIDO, 2004, p. 177). O leitor participa ativamente desse fenômeno em busca de um sentido escondido, mergulhando em um mundo submerso de diferentes sensações e sentimentos. Como enfatiza Cosson (2006, p. 17), "no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos".

A construção de sentidos para entendimento dos textos literários lidos, corresponde a construção de significados que levam em consideração a relação com outros textos. Além disso, é necessário uma outra relação - outros autores, refletindo sobre o período de produção, a linguagem literária empregada. Nessa construção de sentidos, o texto literário passa a ser o eixo principal à compreensão, à formação de um leitor crítico ca-

paz de relacionar o que foi lido com o mundo que o cerca.O leitor ao construir sua experiência de mundo por meio da literatura, cria um universo ficcional cheio de imagens mentais que fazem parte do seu próprio mundo (ROXEL, 2013).

É importante ressaltar que a literatura deve fazer parte de todas as fases do ser humano, desde o infantil até a fase adulta. Nesse percurso, prepará-lo progressivamente para o seu crescimento como leitor. Com isso, à medida que crescem, os texto vão se modificando quanto a extensão, os temas abordados e a complexidade da literatura. Textos mais longos e complexos são inseridos no ato de ler e novas habilidades são alcançadas diante de cada leitura realizada.

3. A poesia popular: patrimônio cultural imaterial do Brasil

A poesia popular tem sua origem na Era Medieval no movimento literário do Trovadorismo. As produções poéticas desse período faziam parte da oralidade, uma vez que a escrita ainda não havia se consolidado e não era algo que estava inserido na vida de uma grande parte da população. Todavia, o acesso a escrita era exclusivamente pertencente ao clero e as classes mais privilegiadas.

A popularização da escrita, tornou possível a documentação de textos poéticos que ora eram apenas cantados. A oralidade era o recurso utilizado pelos poetas para a produção da literatura popular. Um dos grandes estudiosos da oralidade Paul Zumthor (1997, p. 10), afirma que "ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas". Isso contribuiu para que os textos escritos tomassem um novo espaço dentro das produções literárias da época. Os folhetos ibéricos passaram a representar-se como documentação de histórias populares e registros de fatos e acontecimentos sociais.

A produção de textos orais, cedeu espaço para a produção literária escrita, porém a poesia popularcontinuou desempenhando seu papel social. A oralidade, presente nas produções, manteve-se conservada na linguagem empregada e nos aspectos tradicionais, no entanto, mesmo sendo utilizada, aos poucos suas marcas foram diminuindo na produção dos textos escritos. Segundo Zumthor (2003, p. 21) uma obra mantem-se viva por séculos pela sua transmissão oral e pela sua tradição oral.

O surgimento da poesia nesse período medieval, deu-se pela facilidade de memorização. A presença do ritmo e da musicalidade na formação do texto poético, facilitava aos cantadores a memorização de muitos textos que poderiam ser utilizados em vários momentos posteriores. Com a acumulação na memória de um vasto número de produções poéticas, era possível disseminar a cultura local.

Os folhetos ibéricos começaram a percorrer toda a Europa entre os séculos XV a XVIII, sendo este último século o momento em que muitas produções literárias, com diferentes temáticas, foram traduzidas, ampliando e fortalecendo a produção Literária de Cordel.

4. A Literatura de Cordel no Brasil

Com a expansão marítima e a colonização das Américas, a literatura de cordel passou a ser propagada para os países latino-americanos. A Literatura de Cordel, no Brasil, recebeu forte influência do modelo português, trazido pelos colonizadores. Ana Maria Galvão (2001) considera inegável essa influência na constituição da Literatura de Cordel brasileira. Tavares Junior (1980), ainda ressalta que no país as regiões que receberam mais valores trazidos pelos colonizadores, foram as regiões Norte e Nordeste, onde o cordel desenvolveu-se com mais vigor, passando a fazer parte da cultura do povo nordestino.

Na opinião de Câmara Cascudo (1994), o primeiro poeta a produzir os romances em versos, foi o escritor paraibano Silviano Peruá de Lima (1848–1913). No entanto, quem difunde a impressão das histórias em folhetos, foi o paraibano de Pombal, Leandro Gomes de Barros[183] (1865–1918). Sua primeira produção em folheto ocorrera em 1893, quando passou a viver exclusivamente da produção e venda de sua produção literária. Nesse período, as tipografias se expandiram e esse grande artista, além de escritor, tornou-se editor e proprietário de tipografias juntamente com João Martins de Athayde[184], responsável por inovações na

[183] Figura marcada pelo seu pioneirismo na literatura de cordel. É tido como o primeiro a colocar versos cantados no papel e vendê-los por onde passava.

[184] poeta popular e editor de folhetos foi o desbravador da indústria do folheto de cordel no País. Industrializando e comercializando sua produção e a de outros artistas, criou uma grande rede de atividades lucrativas no Nordeste, que se espalhou para outras regiões brasileiras.

impressão dos folhetos, atribuindo-lhes forma e regras que são seguidas e respeitadas até hoje.

A Literatura de Cordel brasileira não perdeu as estruturas básicas oriundas da produção literária de origem. Galvão (2001, p. 29) enfatiza: "Os primórdios da literatura de cordel encontrada no Brasil estariam, desse modo, relacionados à sua semelhante portuguesa, trazida para o Brasil pelos colonizadores já nos séculos XVI e XVII.". Além de expressar a cultura popular por atender diferentes camadas sociais, ainda é possível identificar um compromisso social, instrucional, informacional e de divertimento ao público. Devido a linguagem de fácil compreensão, um custo baixo de produção dos folhetos, é possível atingir diferentes leitores e contribuir para disseminação da cultura local e de assuntos da atualidade.

O surgimento do folheto de cordel nordestino, une todo um processo cultural oriundo de séculos anteriores. Com essa preservação cultural, levando em consideração o conteúdo tradicional europeu, que ao passar do tempo, funde-se com diferentes aspectos culturais, sofre influencias do cenário atual vivido, passa a transformar-se ao inserir uma nova cultura com suas próprias manifestações. Desse modo, os poetas ao produzir novos textos, levam em consideração todo esse processo cultural que se mistura com um novo processo de reelaboração, com novos elementos atuais que fazem parte da história do povo brasileiro.

No cordel nordestino, Cristina Evaristo (2001, p.119) afirma: "Predominam, nos textos produzidos, as misturas de elementos da literatura erudita ocidental aliados às características próprias e particulares históricas do sertão nordestino.". Nessas produções, destacam-se as narrativas reais ou imaginárias, com o uso de uma linguagem simples, coloquial e cotidiana. Mesmo trazendo traços da oralidade, a Literatura de Cordel se concretiza por meio da produção escrita, conhecida como literatura popular escrita.

> O grande segredo da literatura de cordel talvez seja – e deve ser – a sua participação no mundo ao qual se dirige. O folheto popular não é uma leitura alienada ou de simples lazer. Consegue ser algo mais. É a voz do povo em linguagem de povo. É veículo, interpretação e defesa de seus interesses, problemas, temores, protestos. (LESSA, 1983, p. 1)

5. A representação da mulher na Literatura de Cordel

Nos cordéis, produzidos até meados do século XX, a mulher era representada como uma figura inferior ao homem. A ridicularização, o rebaixamento a seu valor humano era algo que demonstrava um sistema social de origem patriarcal, traçado por um discurso ideológico, muitas vezes, impregnado por um discurso machista. Dessa forma, reserva-se à personalidade atribuída a mulher, um olhar arcaizante, conservador recriado em épocas distintas.

5.1. A mulher na sociedade patriarcal

A visão arcaica da mulher até o século XX e perdurada até os dias atuais, é reflexo de uma sociedade patriarcal, criada na literatura medieval. A figura da mulher está ligada a um pensamento tradicional, voltado para o preconceito associado à submissão masculina e à ideia de que a sociedade, conduzida pelo cristianismo, tinha a mulher como um ser inerente ao pecado.

Na produção literária de Leandro Gomes de Barros, "O sofrimento de Alzira", encontramos uma mulher aristocrática que além de uma beleza imensurável, é caridosa e muito temente a Deus. Com um pai ambicioso é ofertada em casamento a um de seus primos. A poesia do cordelista não foge da ideia conservadora e patriarcal do período de produção.

> Alzira disse: eu não caso
> Pois me faz repugnar
> Disse o conde: pois de mim
> Não deves nada esperar
> De hoje em diante até a benção
> Eu não hei de te botar
> [...]
> Então disse Alzira ao pai
> Que aceitava o casamento
> Dizendo: meu pai, aceito
> Com gôsto meu sofrimento
> Seja por Deus tudo isso
> Vou começar meu tormento.
> (BARROS, 2004, p.134)

No período patriarcal, com influência do cristianismo, as mulheres, desde novas, passam por uma vida em um regime tutelar, submetem-se ao poder do pai e depois do casamento vivem em total obediência ao marido. Uma total submissão da mulher ao homem que contribui para

uma vida de opressão. Como podemos ver na obra analisada, Alzira demonstra repugnância pelo casamento e tenta não aceitar a proposta apresentada pelo pai, porém por dever obediência e seguir os preceitos religiosos, aceita o casamento mesmo sabendo que terá uma vida de sofrimento e de tormentos.

No âmbito da sociedade, a mulher não obtinha nenhum direito, arranjar um casamento era livrar-se de muitas opressões, estereótipos e julgamentos excludentes. A mulher que não se casasse, tornaria motivo de desonra para a família, pois não representava a plenitude de ser mulher. O não casamento, ou seja, a vida de solteira, só era bem vista pela sociedade, se ela fosse para o convento e viver em sintonia com Deus. Quando isso não ocorria, a mulher não representava sua feminilidade e era condenada por não ter filhos e por não ter uma vida em plena comunhão com Deus.

De acordo com Emília Viotti da Costa (2007, p. 522), a ideia patriarcal era de fundamental importância para o crescimento das elites imperiais, que controlava o monopólio de terras, a força de trabalho e o grande poder político dos homens que faziam parte do grande império. Por isso, a mulher era excluída, repreendida e marginalizada, uma vez que todos os direitos voltavam-se para a hierarquia masculina. Dessa forma, os casamentos arranjados, inclusive com entes da própria família, garantiria a continuidade do sistema familiar.

Na sociedade patriarcal, temos a valorização do homem como ser central e primordial para o andamento da família e tomada de decisões. O patriarcado, tinha todo o domínio sobre a vida da esposa e dos filhos, sendo que a ele competia a escravização da mulher e até mesmo dos próprios filhos.A estimação e o respeito da mulher pelo o homem era algo obrigatório e garantia uma vida com menos sofrimento. No folheto "O valor da mulher", de João Martins de Athaydes, um dos maiores poetas populares do Brasil, podemos ver esse poder patriarcal sobre a mulher.

> Basta um só homem acompanhar
> dez mulheres que andem de viagem
> para todas seguirem com coragem
> conversando e sorrindo a bel folgar
> já por isso a mulher deve estimar
> ao homem, com gosto e com fervor
> pois o homem lhe tira o mau pavor
> e lhe traz o sossego e alegria
> a mulher deverá ter simpatia
> ao homem e honrar o seu valor.
> [...]

A mulher que pensar não desrespeita
Ao homem, inda sendo dela filho
Visto o homem tirar todo empecilho
Da mulher que ele se sujeita
Inda sendo a mulher muito perfeita
É mister ter qualquer homem por ela
Pra impor que já não se zomba dela
Com escarnio, com mofa e picardia
Pois o homem é santa garantia
Da mulher velha, moça, feia ou bela.
[...]
Lembro a toda mulher que quiser
Possuir ao seu lado um bom marido
Não procure trazê-lo constrangido
Isto é, rebaixado a seu mister
Pois o homem será contra a mulher
Que costuma falar muito exaltada
Visto o homem ter força sublimada
Pra fazer-se honrar o seu respeito
Já se vê que ferido em seu conceito
Toma as formas de fera indignada.
(BARROS)

A ideia patriarcal no cordel de Barros é tão machista e ideológico que coloca a mulher em estado extremo de submissão. O homem é tido pelo autor como garantia de preservação da identidade da mulher por meio do silêncio, da humilhação e da abdicação até mesmo dos seus direitos. O desrespeito ao patriarcado, era motivo de desonra a masculinidade do detentor do poder e feria toda a ideias impregnadas na sociedade. Dessa forma, a mulher submissa, incapaz, inferior, não tinha direito algum sobre o marido e tão pouco nas tomadas de decisões. Como diz o texto analisado, deveria manter-se em silêncio, para que não sofresse punições e maus tratos pela fera considerada forte e de supremo poder.

5.2. A recriação e renovação da visão da mulher

Na Literatura de Cordel, todo esse olhar arcaico, conservador e patriarcal passa por um processo de mudança – recriação e renovação – na visão de muitos cordelistas. Segundo Barbosa(2010), Franklin Maxado[185] é um dos cordelistas que começa a realizar essa mudança tão necessária no olhar sobre a mulher na poesia de cordel. Em seus textos, busca

[185] nasceu em Feira de Santana, na Bahia, e é advogado, mas optou por dedicar-se exclusivamente à literatura de cordel.

uma ótica mais contemporânea, obtendo um olhar diferenciado sobre os acontecimentos a partir do que é provocado na realidade. Para Stuart Hall (2000, p. 21), "a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpretado ou representado". Segundo Barbosa[186] (2010), podemos analisar uma das obras de Franklin Maxado da seguinte maneira:

> No cordel "*O japonês viu o que a baiana tem*", há uma sequência em que é desenvolvida a gravidez, o parto e a descrição do comportamento do filho. Todavia, no início do folheto, o cordelista não crítica uma gravidez solitária, mas admite o direito da mulher de ter uma produção independente. Narra como a protagonista escolhe um japonês "civilizado" para ter o papel de macho reprodutor e como o comportamento de seu filho assemelha-se ao de um trickster que perde a conotação negativa presente no segundo capítulo, representando uma brincadeira em relação ao contato entre culturas distintas. Há, então, um humor gerado a partir de uma nova abordagem em relação às mudanças do final do século XX que adentram no texto, renovando estereótipos. (BARBOSA, 2010, p. 55)

A partir do século XX, uma nova visão da mulher, na Literatura de Cordel, começa a fluir. Os poetas passam a reinventar novos estereótipos femininos, derrubando muitas ideias conservadoras sobre o papel da mulher na sociedade. A imagem construída pelo poeta Dantas[187] (2010) no folheto "A mulher que vendeu o marido por 1,99", faz uma reflexão sobre a imagem da mulher na sociedade patriarcal e a nova imagem construída a partir do século citado.

[...]

Acabou-se aquele tempo
em que a mulher com presteza
se fazia para o homem
artigo de cama e mesa
a mulher se fez mais forte
mantendo a delicadeza.

Não é mais "mulher de Atenas"
nem "Amélia" de ninguém
eu mesmo sempre entendi
que a mulher direito tem
de sempre só ser tratada
por "meu amor" e "meu bem".

---

[186] Análise mais aprofundada encontrada na tese de doutorado de Clarissa Loureiro Marinho Barbosa: "As representações identitárias femininas no cordel: do século XX ao XXI.

[187] é paraibano de Patos. Agente cultural — autor de teatro popular, poeta cordelista e declamador.

Hoje o trabalho de casa
meio a meio é dividido
para ajudar a mulher
homem não faz alarido
quando a mulher lava a louça
quem enxuga é o marido!
(DANTAS, 2010)

A produção literária analisada tem o objetivo de mostrar as mudanças ocorridas na sociedade em relação a imagem conservadora da mulher propagada por um longo período e que hoje ganha um novo rumo. Com base no texto, podemos refletir sobre essa mulher oprimida e silenciada pela visão machista da sociedade que diante de toda opressão viveu sem voz e presa em obrigações impostas pelo marido machista e autoritário. Nesta obra, temos uma mulher, que mesmo sem fugir da ideia de "dona de casa", passa a ter voz e a expressar os seus anseios diante de uma sociedade tão perversa e machista.

5.3. Mulher falando de mulher

Muito outros escritores, também assumiram a postura de desmitificar esse perfil de mulher submissa que vivia em meio a opressão e desmoralização perante a sociedade. Além de um novo olhar pelo homem, a literatura de cordel passou a contar com produções também de mulheres que retratam os sofrimentos vividos desde o período patriarcal até os dias atuais. Mulheres, escritoras, poetas que utilizam da escrita para dar um grito de liberdade e mostrar para toda humanidade que precisa ser respeitada e valorizada. Isso podemos ver no cordel "Maria das Tiras" de Maria Ilza Bezerra[188], inspirado numa mulher abandonada nas ruas de Teresina.

[...]
"Sou nada pra burguesia
Eu passo por imbecil
Meu valor é mascarado
Sou de um povo varonil
Posso mostrar para o mundo
Esta face do Brasil!"

[188] nasceu no dia 22 de dezembro de 1959, na cidade de Fronteiras, Piauí, utiliza o cordel como seu porta-voz, sendo premiada com "*A Produção Poética – Projeto Vídeo Escola*", em Maceió, Alagoas, no ano de 1998.

Eu não sou nenhuma louca
Sou de um tipo diferente
Tenho a minha identidade
Tenho um jeito persistente
E nessa minha linguagem
Eu posso gritar: SOU GENTE!

Essa voz não se cala
Parece até uma miragem
Mas essa mulher humilde
Demonstra muita coragem
O sertão está no sangue
Com essa sua roupagem…
(BEZERRA, 2019, p. 10-11)

No folheto "Maria das tiras", de Maria Ilza Bezerra, a autora descreve uma mulher sofrida, vítima do descaso, mas que deseja ser respeita. O grito brado e forte "SOU GENTE!", corresponde a ideia de que a mulher, seja ela como for, tem a sua identidade e seu valor e que mesmo a sociedade ainda a subjugando, mascarando seu valor, mostra-nos a sua garra e a sua força para conquistar seu espaço. Uma voz que não se cala diante de tantas humilhações, de tanto descaso e desrespeito.

> De fato, os preconceitos contra as mulheres vêm de longe; e circulam nos mais diversos níveis de ideologia dominante. Estão confortavelmente instalados nos provérbios populares, na moral tradicional, em antigos costumes, na letra dos sambas (das músicas); mas também passeiam com desenvoltura pelas obras dos filósofos e dos grandes escritores. (KONDER, 2009, p. 158)

Uma outra escritora que tem utilizado o cordel para representar esse novo olhar sobre a mulher é Jarid Arraes[189]. Além de muitos folhetos repletos da valorização feminina, publicou também a obra "Heroínas negras: brasileiras em 15 cordéis". A autora faz reviver a história de mulheres, representantes negras, esquecidas e ocultadas com a discriminação e a desvalorização. Vejamos trechos de alguns dos cordéis presente na obra analisada.

Quem escreve a história
Lá nos livros registrada
É a branquitude cega
Do racismo idolatrada

[189] Nascida em Juazeiro do Norte, na região do Cariri (CE), é escritora, cordelista e poeta curadora do selo literário Ferina, atualmente vive em São Paulo (SP), onde criou o clube da escrita para mulheres e tem mais de 70 títulos publicados em Literatura de Cordel.

E pra completar o quadro
A mulher é rejeitada.
(Dandara dos Palmares, p. 6)

Esquecidas da História
As mulheres inda estão
Sendo negras, só piora
Esse quadro de exclusão
Sobre elas não se grava
Nem se faz uma menção.
(Maria Felipa, p. 1)

Em seus cordéis, Jarid Arraes (2017), enfatiza as lutas pelo fim da escravidão, o direito pela educação e pelo ato de escrever, dentre muitos outras. A obra em si, possibilita ao leitor rememorar um passado de lutas e sofrimentos que marcou a identidade feminina. Antonieta, Luiza Mahin, Tereza de Bengala, Dandara dos Palmares, e muitas outras mulheres são destacadas nos cordéis, por desempenharem um papel importante na representação da mulher na história de lutas e de grandes conquistas afim de serem finalmente reconhecidas.

6. Considerações finais

As ideias apresentadas nesse artigo, possibilitaram compreender os olhares diferenciados à mulher desde o período patriarcal até a atualidade. Conhecer essa trajetória, nos faz refletir sobre o importante papel da mulher na sociedade, desmistificando o olhar conservador e patriarcal imposto por um longo período.

A leitura literária é o caminho ideal e certo para reflexões que nos leva a conhecer e entender o que se passa no mundo, principalmente ao nosso redor. Paulo Freire já dizia: "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". A Literatura está por toda parte, de maneira significativa, somos levados por ela a compreender o outro e a nós mesmo por meio do diálogo.

A Literatura de Cordel, além desse diálogo, nos possibilita, ainda, um contato mais próximo com assuntos a nossa volta. A exploração de uma temática diversificada, relacionada a nossa realidade e de acesso a todas as camadas sociais, facilita a formação de leitores mais engajados, uma literatura como prática social e humanizadora.

Uma das temáticas analisadas nesse artigo, foi à representação da mulher na Literatura de Cordel. Com base no que foi apresentado, perce-

bemos que a mulher, ao longo do tempo, foi representada nos folhetos, seguindo as concepções ideológicas presentes em diferentes contextos. A sociedade patriarcal levou os escritores a produzirem textos apresentando uma ideia machista e discriminatória ao papel da mulher na sociedade.

Em muitos folhetos, encontramos uma mulher estereotipadas, submissa ao marido. O homem "macho", "fera" era detentor do poder, tratava-a como uma ser sem voz e nem vez, ao qual deveria obediência e compreensão. Porém, a partir do século XX, alguns autores começaram a representá-la com outro olhar. A luta pela queda dos estereótipos e igualdade de direitos passaram a fazer parte de muito cordéis, produzidos por homens e também por mulheres cordelistas que aos poucos vão ocupando novos espaços na literatura.

Conhecer essa trajetória, levando em consideração todas opressões, humilhações, desvalorizações e sofrimentos da mulher na sociedade patriarcal, nos faz refletir sobre o grande papel dessas guerreira na atualidade. Sabemos que os estereótipos, a desigualdade, o silencio, ainda estão presentes em nossa sociedade, porém, entender tudo isso e colocarnos no lugar do outro, contribuirá com a formação crítica e participativa de muitos outros leitores. Assim, a voz forte, o grito de liberdade e de direitos iguais para todos terá um real sentido na construção de uma sociedade mais justa que realmente respeite e valorize a mulher em todos os sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Helder Pinheiro. Tesouros da poesia popular para crianças e jovens. In: *Boitatá Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*, n. 05, jan-jul de 2008.

ARRAES, Jarid. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.

BARBOSA, Clarissa Loureiro Marinho. As representações identitárias femininas no cordel: do século XX ao XXI. In: *Depositorio digital da UFPE*. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7441. Acesso em 04 de novembro de 2019.

BARROS, Leandro Gomes de. *O sofrimento de Alzira*. Domínio Público. Disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Detalhe ObraForm.do?select_action=&co_obra=5447Acesso em 19 de novembro de

2019.

_____. *O valor da Mulher*. Domínio Público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5452. Acesso em 19 de novembro de 2019.

BEZERRA, Maria Ilza. *Maria das Tiras*. Terezina: Rima, 2019.

BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-84

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

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

COSTA, EmiliaViotti da. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 2007.

DANTAS, Janduhi. A mulher que vendeu o marido por 1,99. In: *Caderno de poesias e afins*. Disponível em: http://cadernodepoesiaseafins.blogspot.com/2012/08/cordel-mulher-que-vendeu-o-marido-por-r.html. Acesso em 12 de novembro de 2010.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel*: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KONDER, Leandro. *O Marxismo na Batalha das Ideias*: Zuleika, o Marxismo e o Feminismo. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LESSA, Orígenes. Nota introdutória. In: *O cordel e os desmantelos do mundo*. Antologia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1983, p. 1-14.

SILVA, Vitor Manoel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 8 ed. Coimbra: Livraria Almeida, 2007.

TAVARES JÚNIOR, Luiz. *O mito na Literatura de Cordel.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. de Jerusa Pires

Ferreira *et al*. São Paulo: Educ, 2000.

_____. *Introdução à poesia oral*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira *et al*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *A letra e a voz*. Trad. de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LENDO "FELICIDADE CLANDESTINA", DE CLARICE LISPECTOR, A PARTIR DE ALGUNS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Vanessa Rita de Jesus Cruz (UFT)
vanessalinguagens@hotmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeusleite@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma breve análise do texto "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector, considerando o quadro teórico da Análise de Discurso francesa, mais especificamente no que diz respeito ao conceito de texto para esta disciplina, considerando a historicidade, o interdiscurso e a heterogeneidade que permeiam nossos discursos. O texto é uma das formas do sujeito produzir sentido, por isso, diferentes teorias têm se debruçado sobre ele como objeto de estudo, análise e interpretação, o que proporciona os variados conceitos e métodos de lidar com ele. Dentre essas teorias, está a Análise de Discurso. Sendo assim, pretendemos, ao analisar o referido texto, remetê-lo à condição de discurso, que é o objeto da Análise de Discurso. Para essa teoria, o discurso constitui-se como um objeto que é linguístico e histórico e é assim que o tomaremos neste trabalho.

Palavras-chave:
Discurso. Texto. Análise de Discurso.

ABSTRACT

This paper aims to carry out a brief analysis of the text "Felicidade clandestina", by Clarice Lispector, considering the theoretical framework of French Discourse Analysis, more specifically with regard to the concept of text for this discipline, considering historicity, interdiscourse and the heterogeneity that permeates our speeches. The text is one of the ways in which the subject produces meaning, so different theories have focused on it as an object of study, analysis and interpretation, which provides the various concepts and methods of dealing with it. Among these theories is Discourse Analysis. Therefore, we intend, by analyzing the text, to refer it to the condition of discourse, which is the object of Discourse Analysis. For this theory, discourse is constituted as an object that is linguistic and historical and that is how we will take it in this work.

Keywords:
Speech. Text. Discourse Analysis.

1. Considerações iniciais

A Linguística moderna, inaugurada com o *Curso de Linguística*

Geral, de Ferdinand de Saussure (1916), no início do século XX, marcou de modo decisivo o campo da Linguística, sendo essencial para termos o conhecimento que hoje temos sobre as principais correntes do pensamento linguístico moderno.

A Análise de Discurso é uma dessas correntes. Último movimento nos estudos da linguagem no século XX, conforme Eduardo Guimarães e Eni P. Orlandi (2006). Trata-se de uma disciplina desenvolvida na França, no final da década de sessenta, que tem como objeto de estudos o discurso visto como um objeto "integralmente linguístico e integralmente histórico" (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 151). Dessa forma,podemos pensar a exterioridade não como um fora em que a linguagem está, de certa forma, relacionada; a exterioridade constitui a linguagem e seu funcionamento. Assim, o linguístico e a exterioridade devem ser pensados em uma "relação constitutiva do processo linguístico" (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p. 151).

A Análise de Discurso é uma teoria que pensa um diálogo epistemológico entre três campos disciplinares: a linguística, o marxismo e a psicanálise, estabelecendo rupturase transformações nas três áreas. Da linguística de Saussure, Michel Pêcheux retirou a questão de a língua ser a base material dos processos discursivos; do marxismo histórico, interessa a ele o fato de as relações sociais serem desiguais e conflituosas (vale destacar que, quando Michel Pêcheux convoca epistemologicamente o marxismo histórico, ele não traz o conceito de homogeneização); da psicanálise freudo-lacaniana, ele releu a noção de sujeito clivado, heterogêneo e inconsciente. Logo, nem a língua, nem a história e nem o sujeito são transparentes.

A Análise de Discurso se distancia da dicotomia língua e fala, proposta por Saussure, e se volta para "uma relação não dicotômica entre língua e discurso" (ORLANDI, 2006, p. 14), sendo o discurso visto em sua relação tanto com o linguístico quanto com a exterioridade,em que se pressupõe a não separação do social e do histórico.

Discurso não é o mesmo que língua nem o mesmo que fala. Segundo Orlandi (1984), Pêcheux, em "Análise Automática do Discurso", de 1969, define discurso como "efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 1984, p. 10), efeitos que são produzidos na e pela linguagem.

O homem tem a necessidade de produzir sentido, e para isso precisa falar, enunciar. Para falar e enunciar, ele utiliza a língua.Esse homem, então, é interpelado em sujeito e provocado pelos sentidos. Para a

Análise de Discurso, o sujeito não é um indivíduo com uma existência particular, com individualidades, e sim um ser social, que existe em um espaço coletivo eem um momento da história.Sujeito esse que é constituído pela ideologia – ideologia não é tomada como ocultação, mas como um mecanismo da linguagem de produzir sentidos.

Como já mencionamos, o texto é uma das formas do sujeito produzir sentido, por isso, diferentes teorias têm se debruçado sobre ele como objeto de estudo, análise e interpretação, o que proporciona os variados conceitos e métodos de lidar com ele. Algumas dessas teorias são a Linguística Textual, a Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso.

2. Considerações teóricas e analíticas

Se, por um lado, temos a Linguística Textual que investe no efeito de unidade do texto, por outro lado, temos a Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso que investem em mecanismos que produzem a dispersão de sentido do texto. Para as duas últimas teorias, o que há é efeito de sentido (tome efeito como uma construção que é produzida por variáveis como a historicidade e a identificação do sujeito com determinadas ideologias). Na Linguística Textual, temos a *atribuição* de sentido; na Linguística da Enunciação e na Análise de Discurso, temos a *constituição* do sentido.

Nenhuma das três teorias "abre mão" da materialidade do texto, mas do ponto de vista da Linguística Textual é possível se fechar o sentido; por meio dos elementos de coesão e coerência é possível se garantir o efeito de sentido. Quando se escreve, cria-se uma imagem de interlocutor, planeiam-se as ideias na tentativa de se fechar o sentido. Enquanto para a Linguística da Enunciação e Análise de Discurso não é possível se fechar o sentido. Para a primeira teoria – Linguística Textual –, o sentido está no texto; para as outras, o efeito de sentido está no ponto de contato da historicidade com o social. A historicidade (que tem a ver com o valor social) afeta a língua e inclui o já dito, o dito, o não dito, o interdito e contribui para a produção de sentidos.

O linguista da enunciação e o analista de discurso abrem espaço para várias interpretações, por isso, para eles o sentido não está no texto, mas na relação que o sujeito estabelece com o mesmo, dada em possibilidades de dispersão. Para a Análise de Discurso, a linguagem é equívoca

e a dispersão tem a ver com a divisão de sentidos. Cada sujeito se relaciona de uma forma com o sentido.

A Linguística Textual é o campo da Linguística moderna que tem como foco o texto. Ela surgiu no final da década de 60 e se estende até a atualidade. Mesmo dentro da Linguística Textual, que tem o próprio texto como objeto, o conceito do mesmo pode se modificar,como nos mostra Ingedore Grünfeld Villaça Koch (1995): ora é visto como uma unidade linguística superior à frase; ora como um conjunto de proposições semânticas; como uma sequência de atos de fala; como fenômeno psíquico ou como parte de atividades de comunicação, por exemplo, dependendo da orientação adotada (KOCH, 1995).

A Linguística Textual passou por diferentes fases, o que provocou que a noção de texto também se diferenciasse ao longo desse percurso. Em sua primeira fase, na década de sessenta, fortemente ligada à sintaxe, o texto era considerado uma "frase complexa", porque era fruto de mecanismos interfrásticos que evidenciavam a gramática de uma língua; o texto tinha um sentido unívoco. Em sua segunda fase, chamada semântica, na década de setenta, o foco estava no sentido e texto era uma sequência coerente de enunciados. Ainda na década de setenta, temos a terceira fase, perspectiva pragmática; o foco era a língua em uso; falava-se de um sujeito intencional que buscava provocar um comportamento no outro. Nessa fase, texto é a língua em funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Para a pragmática, há *o* sentido. Em sua quarta fase, a chamada virada cognitiva, na década de oitenta, texto é depósito e processamento de informação. Após a década de oitenta até a atualidade, temos a perspectiva sociocognitivo-interacionista em que se busca a integração entre processos cognitivos que se constituem dentro e fora da mente; nessa perspectiva, texto é o próprio lugar da interação, pressupõe o outro.

Em todas essas fases, a Linguística Textual teve seu objeto concebido de diferentes maneiras. Embora com conceitos de textos diferentes, a Linguística Textual, ao longo de seu percurso, apontou para mecanismos linguísticos produtores de efeito de unidade do texto, isso por quese tem a ideia de um sujeito (produtor, locutor) que controla estrategicamente os sentidos, ou seja, um sujeito cognoscente; sendo assim, por meio de estratégias diversificadas – regras sintáticas, elementos de coesão, coerência, persuasão – o sujeito consegue "delimitar", "prever" o sentido.

Para Eduardo Guimarães (1995), texto, como categoria da teoria da enunciação, está relacionado à noção de posição-autor e da sua relação com o interdiscurso, que no texto representa uma evidência de ilusão empírica, responsável pelo efeito de unidade e finitude do mesmo. Se o texto é visto como objeto empírico (início, meio e fim) ele

> [...] não é objeto específico de nenhuma disciplina ou ciência (...) Chamar algo de texto é constituir uma categoria e considerá-la pertinente por alguma razão. Estou de fato dizendo que o caráter inquestionável da existência do que se chama texto é já uma categorização e não o reconhecimento de algo que existe por si. (GUIMARÃES, 1995, p. 65)

Poderíamos dizer, então, com base em Guimarães (1995), que o que é pertinente neste objeto – que é finito –chamado texto não é a sequência em si, mas a relação que esta sequência estabelece com o acontecimento em que ela se dá.

Para a Linguística da Enunciação, não há texto por si, por isso nem caberia a pergunta "O que é texto?" e nem se poderia qualificá-lo por uma determinação específica. A pergunta evidente deveria considerar, a partir de um conceito de enunciação, quais categorias deveriam constituir esse campo teórico. Para tanto, é importante compreender que a enunciação é vista como um "acontecimento histórico" (GUIMARÃES, 1995, p. 67), um acontecimento de linguagem que é perpassado pelo interdiscurso. Este acontecimento só ocorre porque a língua funciona quando é afetada pelo interdiscurso, e o indivíduo assume uma posição de sujeito no discurso. Como é afetada pelo interdiscurso, a enunciação não é homogênea, não tem um sentido único, é uma dispersão.

No texto, então, se este interessa a uma abordagem enunciativa, o interdiscurso se mostra como "finitude no acontecimento enunciativo em virtude das posições enunciativas aí configuradas" (GUIMARÃES, 1995, p. 67). A posição enunciativa coloca o interdiscurso – que ocorre no acontecimento – como algo que tem começo e término. A textualidade, sendo assim, não se refere ao sujeito falante, ao ser físico, mas, conforme Guimarães (1995), se refere à posição-autor, que toma como suas as palavras que, na verdade, são do interdiscurso. Elas são dadas ao autor no acontecimento, que se revela como singular, "esquecendo o que de memória constrói o acontecimento, e portanto o texto" (GUIMARÃES, 1995, p. 67), constrói-se como unidade aquilo que é disperso e cria-se a ilusão de um "presente sem memória" (GUIMARÃES, 1995, p. 67). Sendo assim, coloca-se o texto "aberto à interpretação, que percorre as linhas da dispersão, da memória" (GUIMARÃES, 1995, p. 67).

Para obter esse efeito de ilusão de unidade, utilizam-se operações e procedimentos de textualidade, como a coesão, por exemplo. Estes procedimentos marcam a presença de uma posição-autor.

Tomando por base Orlandi (1995), passaremos agora a ver algumas questões que denotam o que seria texto para a Análise de Discurso francesa. Segundo a referida autora, o texto "representa uma unidade significativa" (ORLANDI, 1995, p. 109) e para se ter um texto é preciso ter textualidade, que é a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade; para se compreender o que é texto, deve-se entender a relação com o interdiscurso e com os sentidos. A proposta da autora, a partir de sua filiação teórica, é que se veja o texto como um objeto linguístico-histórico (histórico não no sentido de ser um documento, mas discurso). Para a autora, o discurso introduz um descentramento na própria Linguística, por isso poderia se dizer que o objeto é sócio-histórico e o linguístico intervém como pressuposto.

Nessa abordagem, Orlandi (1995), recorrendo a Pêcheux (1975), diz que "o texto – diríamos o discurso – não é um conjunto de enunciados portadores de uma, e até várias significações. É antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais" (ORLANDI, 1995, p. 110). A partir dessa citação, já podemos compreender a natureza do social como parte do processo de produção dos sentidos.

Se tomarmos o texto como objeto empírico, ele tem começo, meio e fim, mas se o temos enquanto discurso, a incompletude ali está. Não se trata mais de unidade fechada, uma vez que se relaciona com outros textos (que podem ser os existentes, os possíveis e os imaginários), assim como com as condições de produção (os sujeitos e a situação) e com a sua exterioridade (o interdiscurso: a memória do dizer).

O texto é um objeto que produz sentido porque podemos falar de uma historicidade do texto e por isso ele é atravessado por diversas formações discursivas, que constituem a heterogeneidade discursiva.

Para analisarmos o texto,algumas questões devemos considerar: a língua tem valor sistêmico; a língua tem valor social; nossos discursos são perpassados pela historicidade; os discursos e a produção de sentidos são perpassados pela dispersão, pelo heterogêneo e pelo múltiplo.

A língua é constituída de valor sistêmico (lembrando que sistema pressupõe um princípio de ordenação, é diferente de conjunto – proprie-

dade à priori.Nesse sistema, os signos linguísticos são solidários e nenhum é mais importante que o outro) e também de valor social, que propicia a circulação e a estabilização dos signos linguísticos.O sistema é aquilo que já há e aquilo que ainda virá.

A produção de sentido só é possível a partir do ponto de articulação do interdiscurso (plano da constituição – possibilidades) com o intradiscurso (plano da formulação – "fio do dizer"). O interdiscurso representa tudo o que posso dizer e aquilo que poderei dizer – é o que projeta a produção de sentido. O intradiscurso é aquilo que ganha a cristalização. Sendo assim, só tenho o dizer na intersecção do plano da constituição (interdiscurso) com o plano da formulação (intradiscurso).

O texto que passaremos a analisar ganhou materialidade no fio do dizer, mas outros tantos poderiam ter ocupado o seu lugar, dadas diversas condições de produção, como pontuou Pêcheux,"Todo enunciado é suscetível de tornar-se outro"e, assim, vários sentidos, graças à dispersão, poderiam surgir. Dispersão essa que se dá na relação com o interdiscurso, produzindo campos de interpretação.

O texto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, um dos contos/crônicas[190] que compõem o livro de mesmo título, é narrado em primeira pessoa e conta a história de uma menina e de sua experiência com um livro, livro este que pertence a uma colega da escola, cujo pai era dono de livraria. Segundo a narradora, a menina pouco aproveitava disso, uma vez que nem no aniversário das colegas as presenteava pelo menos com um "livrinho barato" (LISPECTOR, 1998, p. 9). Ainda segundo a narradora, a menina deveria odiá-las, "nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres" (LISPECTOR, 1998, p. 9), justamente o oposto dela "ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados" (LISPECTOR, 1998, p. 9).

A narradora vivia a implorar à colega que lhe emprestasse os livros que ela não lia e nem se dava conta das humilhações a que era submetida por conta desse seu desejo de ler. Em uma ocasião, a menina lhe revela que tinha o livro "As reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato, e que ela passasse em sua casa no dia seguinte para pegá-lo emprestado. "Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo

[190] Clarice Lispector não era "presa" a gêneros textuais. Esse conto foi escrito para ser uma crônica, conforme informação no livro Felicidade clandestina, 1998.

com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses" (LISPECTOR, 1998, p. 10). No dia seguinte, lá estava a narradora na casa da colega para pegar o tão desejado livro, mas a mesma disse que já o havia emprestado para outra menina, mas que ela voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Conforme a narradora, o "plano secreto e diabólico" da filha do dono da livraria seguia. O "dia seguinte" perdurou por muito tempo. Todos os dias ela ia buscar o livro, mas sempre ouvia uma desculpa.

Aconteceu, porém, que um dia, enquanto ela estava na porta "ouvindo humilde e silenciosa" (LISPECTOR, 1998, p. 11) mais uma desculpa, eis que surge a mãe da garota que não emprestava os livros, pede explicações e consegue compreender o que estava acontecendo e diz para a filha: "mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! (...) você vai emprestar o livro agora mesmo" (LISPECTOR, 1998, p. 11). Em seguida, diz para a narradora: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." (LISPECTOR, 1998, p. 11).

A menina pegou o livro, saiu andando, e não pulando como sempre fazia pelas ruas de Recife, segurava o livro com as duas mãos, "comprimindo-o contra o peito" (LISPECTOR, 1998, p. 12), que estava quente. Narra que quando chegou em casa, não começou a ler; fingia não possuir o livro, para "depois ter o susto de o ter" (LISPECTOR, 1998, p. 12). Depois de horas, abriu o livro, leu "algumas linhas maravilhosas" (LISPECTOR, 1998, p. 12), fechou-o novamente, passeou pela casa, comeu pão com manteiga, fingia que não sabia onde havia guardado o livro, encontrava-o, abria-o: "Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (...). Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. (...). Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante" (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Acima, fizemos um breve resumo do texto, para que possam compreender o enredo. Agora, tentaremos elencar alguns aspectos pontuais que nos ajudem a entendercomo a historicidade é essencial para entendermos como se constitui a produção de sentido de um texto/discurso.

Como pontua Orlandi, "texto é o fato de linguagem por excelência" (ORLANDI, 1995, p. 113) e possui várias possibilidades. Estamos diante disso: de um fato de linguagem e de várias possibilidades que se instauram.

É salutar que consideremos questões que remetem à exterioridade

do texto em análise. Do ponto de vista empírico, ele apresenta uma unidade com começo, meio e fim e "aparentemente" nada lhe falta para que possa ser compreendido e interpretado. O texto se apresenta como "uma sequência homogênea que começa e termina. Este efeito de unidade opera pelo esquecimento de que o que se dá como texto só se interpreta levando em conta o que vem de fora, o interdiscurso. Portanto o que se dá como homogêneo e finito não o é" (GUIMARÃES, 1995, p. 68). Faltanos "compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico" (ORLANDI, 1995, p. 112), que é o objetivo da Análise de Discurso.

É possível percebermos na narrativa a existência de um lugar social ocupado pela personagem que deseja, mais que qualquer outra coisa, possuir um objeto, assim como uma personagem que o tem, não usufrui do mesmo, mas também não o empresta. Conforme nos é descrito ao longo do conto, a narradora busca incessantemente possuir o objeto do seu desejo, o livro.

Com base na descrição das características físicas da filha do dono da livraria e da narradora e de suas colegas, parece-nos que a menina se recusava a emprestar os livros porque odiava as colegas pelo fato de, fisicamente, terem uma beleza que, socialmente, é considerada mais aceita que a dela: "Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas (...) Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres" (LISPECTOR, 1998, p. 9). Nesse conto, as características físicas das personagens são índices identificadores dos espaços sociais que elas ocupam.

Elementos históricos e sociais contribuem para a efetivação do sentido. Historicamente, a sociedade tem criado determinados padrões de beleza os quais uns são incluídos e outros são excluídos, o que faz com que determinados sujeitos sejam aceitos e outros não sejam aceitos pela sociedade nem por si mesmos. Esses padrões vão criando oposições, tais como: belo x feio; magro x gordo; liso x crespo; alto x baixo, dentre outras, sendo o primeiro elemento do polo visto como superior ao elemento que compõe o segundo polo.

Outra questão: socialmente, a leitura é vista como um bem cultural. O fato de gostar de ler também coloca o sujeito narrador em uma posição de superioridade em relação ao outro sujeito.

Os discursos que temos ali só ganham sentido porque existem sócio-historicamente, considerando também que o espaço em que os sujeitos leitores estão inscritos socioideologicamente e quais formações discursivas conseguem reconhecer no texto corroboram para a atribuição de determinado sentido.

A linguagem é espaço do dito e do não dito. Em nenhum momento é dada a fala à personagem que não quer emprestar o livro. Tudo que conhecemos da narrativa e das ações das personagens se dá pela voz da narradora, que é justamente a menina que se sente injustiçada. Temos os movimentos de busca pelo objeto do desejo da personagem que, quem sabe, quer ganhar a nossa compaixão e nosso apoio. O narrador também influencia as posições ideológicas do leitor e o silêncio muito diz, dependendo do contexto em que se insere.

Possivelmente, um dos objetivos do locutor seja entreter os leitores (leitores de jornais, professores e estudantes) e provocar uma reflexão sobre o sentido da felicidade, mas, imbuídos de determinadas ideologias e inseridos em determinada formação ideológica, poderíamos acrescentar a isso o questionamento de determinados conceitos e padrões que nos são impostos ao longo de nossa vida e também o fato de, às vezes, só enxergarmos um "lado da moeda", ou melhor, uma versão da história. Talvez, o texto/discurso produzido tivesse a simples intenção de apenas relatar o grande desejo de um sujeito possuir um livro e sua persistência em alcançá-lo, masos elementos que constituem uma formação discursiva não são ligados entre si por um princípio de unidade, embora a ideia de unidade pressuponha diretamente à de dispersão.

> Todo discurso resulta de um *já-dito* (não sabido, apagado) e esse já-dito é sempre um *jamais-dito*. [...]. Porém, esse já-dito (re)aparece transformado em um jamais-dito, como continuidade de acontecimentos e discursos que se dispersam no tempo. Nesse ínterim, unidade e dispersão implicam-se, não se opõem, e uma formação discursiva tem sua regularidade pela constância de unidades *inteiramente formadas*. (FOUCAULT *apud* FERNANDES, 2007, p. 55-6) (grifos do autor)

Uma formação discursiva tem em seu interior vários discursos (que se entrelaçam, dificultando até mesmo um limite de fronteira entre eles), constituindo ointerdiscurso, que se dádevido a presença dos diferentes discursos, originários de "diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva" (FERNANDES, 2007, p. 65-6).

A interação entre o sujeito produtor e o sujeito leitor é muito im-

portante para que a compreensão do texto se efetive, considerando os conhecimentos partilhados por ambos, a partir de elementos como a ideologia e o espaço social que ocupam, o que não significa, necessariamente, que não possam discordar, construir sentidos diferentes ou que o sentido pretendido pelo sujeito produtor possa ser atingido.

Tudo significa e representa: o título, que pode querer se referir à possibilidade do texto tratar de algo que provoca alegria, mas que não é considerado legal e lícito ou não é permitido, o fato de não ser concedido a fala em discurso direto para as personagens, a caracterização física e psicológica das personagens. Cada uma dessas questões é reveladora da heterogeneidade dos discursos e da multiplicidade de sentidos que podemos atribuir ao texto/discurso.

3. Considerações finais

Um texto pode até se fechar do ponto de vista de sua materialidade textual, porém não se fechará do ponto de vista discursivo, pois temos apenas a ilusão de unidade, nossa memória reclama a dispersão, o heterogêneo e o múltiplo, portanto, um mesmo texto/discurso pode gerar diferentes interpretações, a depender dos diferentes sujeitos que o leia.

Os discursos da autora e das personagens são perpassados pela historicidade que marcam o lugar social que ocupam, o que dizem e o modo como se posicionam só produzem determinado sentido porque a historicidade afeta a "linguagem de sentidos. Desse encontro resulta o texto" (ORLANDI, 2001, p. 113).

Enquanto sujeitos, somos sobredeterminados ou pela historicidade (materialismo histórico) ou pelo inconsciente (psicanálise). O sujeito tem desejo – aquilo que o impulsiona; e é esse desejo que funciona como o "gatilho" da interpretação. Interpretação essa que não se fecha, porque o equívoco é constitutivo da linguagem, está em sua estrutura. A linguagem produz equívocos e referências, produzindo divisão de sentidos, isso porque os sujeitos são sócio-historicamemente constituídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOUQUET, Simon; ENGLER Rudolf; WEIL, Antoinette. *Escritos de linguística geral.* Trad. de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso*: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. Texto e enunciação. In: *Organon* – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 9, n. 23. Porto Alegre, 1995. p. 65-9

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. O conhecimento sobre a linguagem. In: NUNES, José Horta; PFEIFFER, Claudia Castellanos (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem*: linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes, 2006.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. O texto: construção de sentidos. In: *Organon* – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 9, n. 23. Porto Alegre, 1995. p. 21-7

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

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar?. In: *Série Estudos* – Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. *Linguística*: questões e controvérsias. Uberaba, 1984. p. 9-26

ORLANDI, Eni P. Texto e discurso. In: *Organon* – Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 9, n. 23. Porto Alegre, 1995. p. 109-16

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem* – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

LETRAMENTO, MATEMÁTICA E SOCIOSSEMIÓTICA, A EVOLUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: COMPARANDO EQUAÇÃO DO 1º GRAU EM TRÊS LIVROS DE MATEMÁTICA

Carlos Wiennery da Rocha Moraes
carlosrocha@uft.edu.br
Marli Ramalho dos Santos Rocha
marliramalho@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é comparar a temática "equação do 1º grau" de três capítulos de livros didáticos da sétima série, para compreender, à luz do letramento e da sociossemiótica, como o enfoque nas práticas sociais contribui para a evolução do ensino de matemática. Mais precisamente, trata-se de pesquisa bibliográfica que consiste em cotejar os capítulos a) "Equações literais do 1º grau", da obra *Praticando Matemática* (1989); b) "Equações do 1º grau com uma incógnita", da obra *A Conquista da Matemática* (1998) e c) "Revendo equações", edição revisada da obra *Praticando Matemática* (2015). Para análise, primeiramente abordamos a relevância da teoria do letramento e de pressupostos da semiótica e da sociossemiótica para o ensino atual; a seguir, comparamos os três capítulos. Concluímos que embora a diferença da publicação das duas primeiras obras seja de apenas nove anos, há um grande contraste entre elas, porque a edição de 1989 aborda a matemática como um fim em si mesma, ao passo que a de 1998 traz inovações orientadas pela LDB/96 e pelos PCNs/98, por inscrever o problema da equação em evento de letramento, associando-o a práticas sociais. A edição revisada, de 2015, supera sua própria edição de 1989, por também se apropriar de documentos oficiais e promover o letramento matemático na interação sujeito/sujeito e sujeito e objeto. As edições de 1998 e 2015 implicam a sociossemiótica porque relacionam a matemática com situações experimentadas pelos indivíduos em ato, condição imprescindível para vencer a dicotomia sensível x inteligível.

Palavras-chave:
Letramento. Matemática. Ensino tradicional.

ABSTRACT

The aim of this paper is to compare the "1st degree equation" theme of three seventh grade textbook chapters to understand, in the light of literacy and sociosemiotics, how the focus on social practices contributes to the evolution of mathematics. More precisely, it is a bibliographic research that consists in collating the chapters a) "Literal equations of the 1st degree", from the work *Practicing Mathematics* (1989); b) "Equations of the 1st degree with an unknown" from the work *The Achievement of Mathematics* (1998) and c) "Reviewing Equations", revised edition of the work *Practicing Mathematics* (2015). For analysis, we first address the relevance of the theory of literacy, semiotic and sociosemiotic assumptions to current teaching. Next, we compare the three chapters. We conclude that although the difference in publication of the first two works is only nine years, there is a stark contrast between them, because the 1989 edition addresses mathematics as anend in itself, while the 1998 edition brings LDB – driven innovations/96 and the PCNs/98, for inscribing the problem of the equation in a literacy

event, associating it with social practices. The revised edition, 2015, surpasses its own edition of 1989, as it also appropriates official documents and promotes mathematic alliteracy through subject/subject and subject/object interaction. The 1998 and 2015 editions imply sociosemiotics because they relate mathematics to situations experienced by individuals in action, a prerequisite for overcoming the sensitive x intelligible dichotomy.

Keywords:
Literacy. Mathematics. Traditional teaching.

1. Introdução

> "*Letramento Matemático: a condição a partir da qual um indivíduo compreende e elabora de forma reflexiva, textos orais e escritos que contém conceitos matemáticos e, transcende esta compreensão para uma esfera social e política. Quando mencionamos conceitos matemáticos estamos incluindo linguagem matemática que pode ou não estar acompanhando tal conceituação.*" (GONÇALVES, S/D, S/P).

A missão do livro didático é superar o ensino mecanicista de matemática e as abordagens tradicionais, a fim de efetivar uma didática mais eficaz para essa disciplina. Isso tem sido o grande desafio de autores das ciências exatas, ou seja, a busca por um ensino atualizado, que promova mais eficiência no modo de ensinar. Por isso, as escolas precisam de abordagens mais contextualizadas nos livros didáticos. Nessa direção, o objetivo deste trabalho foi comparar o conteúdo da temática "equação do 1º grau" de três capítulos de livros didáticos de matemática da sétima série, a fim de compreender, à luz do letramento e da teoria sociossemiótica, como o enfoque nas práticas sociais contribui para a evolução e eficiência do ensino de matemática.

2. A gênese do letramento

Estudos apontam que uma das pesquisas mais antigas da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, a pesquisa da leitura, realizada na década de 1970, evidenciou que a crise da leitura foi ocasionada por questões sociais da época. Em razão dessa problemática, buscou-se analisar objeto, fontes e método na pesquisa da leitura. Em resultado, constatou-se que o problema da leitura estava no modelo de aula, que não

previa caminhos para o aluno se tornar um leitor; um outro problema era a formação do docente, que não garantia que ele fosse um usuário competente da escrita. Assim, a organização social da aula, a construção social da aprendizagem e as práticas sociais de leitura passaram a ser o foco de interesse de um maior número de linguistas aplicados, reconfigurando o interesse anterior (KLEIMAN, 1998). Com a crise da leitura e a constatação dos fatores que provocaram tal acontecimento, surge a necessidade de ensino baseado em práticas sociais a fim de envolver o aluno em um processo de ensino–aprendizagem embasado em textos com conteúdos que o façam refletir navivência social. Portanto, a crise supracitada contribuiu para o alvorecer do letramento no Brasil (MORAES *et al*., 2013, s/p).

Na perspectiva de Signorini (2006, p. 8), o letramento "é conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológico". Nessa direção, o letramento se fundamenta na visão crítica de que o docente ensina de forma que os alunos reflitam nos textos escritos, com base em suas visões de mundo, nas práticas sociais, concretas e contextualizadas diante de um texto (SIGNORINI, 2006, p. 8).

3. Do dualismo psicofísico ao ensino integrado de matemática na perspectiva do letramento

Na perspectiva de Kleiman (2007, p. 01), "o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino/aprendizagem os aspectos sociais do texto escrito". A autora afirma que se o professor quer promover o ensino a partir da orientação do letramento, ele deve iniciar sua didática a partir da prática social para o conteúdo, e nunca o contrário; afinal, o aluno é um ser social e está habituado a lidar com várias situações que lhe servem de base para entender o conteúdo proposto. Nessa direção, se o professor visa a garantir o sucesso da alfabetização da criança, ele deve selecionar textos com práticas sociais daquilo que é "significativo" para a sociedade infantil, como corrida de carro, jogos *infantis etc*. Mas o que a escrita tem a ver com a matemática? Toda descoberta matemática é digna de ser registrada por meio da escrita, tal como os postulados de Euclides, na Idade Antiga, mas não é só isso. A matemática não é só raciocínio, ela não se presentifica apenas no mundo das ideias, das abstrações. A matemática não pode ser mais tratada apenas como uma ideia isolada,

fragmentada em si mesma, autossuficiente e desvinculadado mundo sensível, como orientava Platão.

Para entendermos a tradição de abordar a matemática de forma isolada, precisamos refletir sobre o dualismo psicofísico de Platão, a partir da distinção corpo e alma feita por esse filósofo, na medida em que essa ideia implicou a dicotomia inteligível/sensível. Isso porque Platão estudou os filósofos pré-socráticos Heráclito e Parmênides. Este problematizou o mundo das ideias imutáveis;aquele estudou o devir – o mundo do movimento, ou mundo físico. A análise dessas duas formas diferenciadas de ver o mundo fez Platão enxergar o dualismo psicofísico, teoria do mundo das ideias na qual se configura o dualismo sensível/inteligível. Segundo Aranha e Martins (1993),

> [...] na ordem do saber estipulada por Platão, o homem começar a conhecer pela forma imperfeita da opinião (doxa), depois passa ao grau mais avançado da ciência (episteme), para só então ser capaz de atingir o nível mais alto do saber filosófico. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 72)

Para Platão, o conhecimento verdadeiro se dá em uma escala gradativa, em que a alma, na busca de ascensão, sai do nível mais básico, que é sensível, para alcançar o conhecimento verdadeiro e perfeito, que é inteligível, o qual está situado no nível mais alto. Para esse filósofo o mundo sensível é uma cópia imperfeita do mundo das ideias. E nesse sentido Platão entende que a essência precede a existência. O conhecimento imperfeito é observado por meio do mundo sensível, através dos cinco órgãos do sentido – olhos (visão), ouvidos (audição), boca e língua (paladar), nariz (olfato), mão/pele (tato). As imagens a seguir, provam que os sentidos podem nos enganar. Na (Figura 1), temos a ilusão de que os dois canudos imersos nos copos de água à esquerda e à direita estão quebrados. Na (Figura 2), temos a ilusão de três sóis no horizonte. Esses exemplos são fenômenos, daquilo que existe no mundo físico e "aparece" para o sujeito. É o mundo imperfeito da existência.

Figura 1: Parece canudo quebrado.

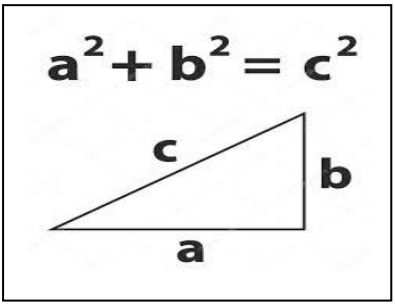
Fonte: Focanafolga.com.br.

Figura 2: Fenômeno dos "3 sóis ".

Fonte: Megacurioso.com.br (2019).

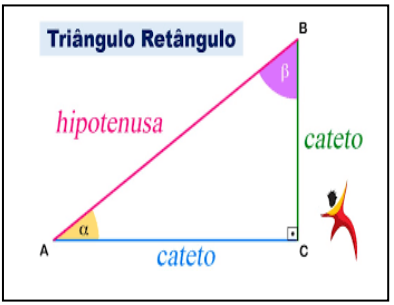
Na perspectiva platônica, enquanto o mundo sensível é imperfeito por ser ilusório, o mundo inteligível é superior e perfeito, apesar que ele "não aparece" fisicamente, pois o inteligível reside no mundo das ideias. Para Platão a matemática, "não se relaciona com o mundo sensível", por isso, ela é o "meio para se chegar ao conhecimento verdadeiro", tal como no teorema de Pitágoras: $a^2 = b^2 + c^2$, em que esse matemático afirma, que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos e, através desse teorema, chega-se a verdadeiros resultados no campo da matemática.

Figura 3: Teorema de Pitágora



Fonte: Blogdoenem.com.br (2019).

Figura 4: Triângulo retângulo.



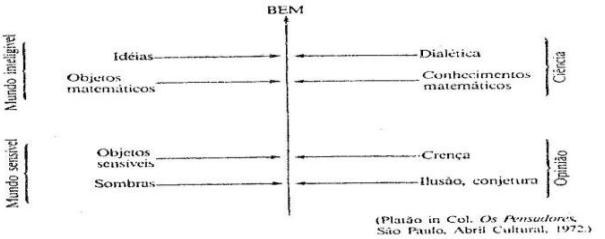
Fonte: Depositphotos.com (2019).

É certo que o teorema supracitado é de fundamental importância para humanidade, desde a idade antiga, mas a tradição de abordá-lo nas escolas apenas no seu aspecto racional, teórico, em si mesmo, dificulta o seu entendimento, na utilidade prática, uma vez que a inteligibilidade do teorema não costuma ser relacionada com sua importância no mundo sensível (físico).

No diagrama, abaixo, proposto por Platão, percebe-se que a "matemática" e as "ideias" ocupam um lugar privilegiado porque fazem parte do mundo inteligível. Por isso, a matemática para Platão é concebida como ciência, enquanto que as "sombras" e os "objetos sensíveis" encontram-se na base, por se tratarem de mera "opinião". Estima-se que Platão compreendeu a inteligibilidade da matemática com os discípulos de Pitágoras. É por isso que na porta de entrada da academia platônica havia uma placa avisando: "Quem não é geômetra não entre!". Nessa direção, Platão, por acreditar na superioridade do

mundo inteligível, procura esclarecer que na sua academia. estuda-se os valores do mundo das ideias e não do mundo sensível. O diagrama a seguir (Figura 5) sinaliza que o homem deve sair do mundo sensível para chegar ao mundo inteligível, onde reside a ideia do "bem".

Figura 5: Do mundo sensível ao mundo inteligível.



Fonte: Filosofiadandara2017blog.wordpress.com (2019).

Na atual conjuntura, há a necessidade de ensinar uma matemática de cunho sensível e inteligível que faça sentido diante da experiência vivida no contato direto do sujeito com a sociedade e, até mesmo, em outra sociedade, uma vez que a população experimenta conhecimentos midiáticos pertencentes a outros grupos sociais. Por isso, a matemática o e letramento devem andar juntos. Mas isso sofre resistência porque, como vimos, matemática é uma ciência conhecida por séculos, pelo seu grau de abstração, por isso, ainda há uma grande dificuldade em associar a inteligibilidade da matemática com o mundo sensível. Essa divisão se acentuou no século XVII, a partir de duas importantes correntes científicas – o racionalismo de Descartes e o empirismo de Francis Bacon. A primeira corrente surgiu porque Descartes (neoplatônico) entende que o homem é constituído de duas substâncias, uma espiritual e outra material. O filósofo, por ser racionalista, investe no conhecimento espiritual do sujeito que pensa e utiliza o método dedutivo. A segunda corrente é a empirista de Francis Bacon (neoaristotélico) e utiliza o método indutivo. O empirismo investiga a matéria, ou seja, o objeto do conhecimento. Nesse contexto, é que surge a dicotomia sujeito e objeto. Segundo Aranha e Martins,

> [...] na clássica questão da relação sujeito-objeto colocada desde a teoria do conhecimento cartesiana, vimos que o racionalismo enfatiza o papel atuante do sujeito que conhece, e o empirismo privilegia a determinação

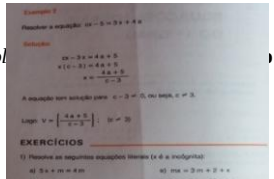
> do objeto conhecido. O resultado dessa dicotomia, em ambos os casos, é a permanência do dualismo psicofísico, da separação corpo-espírito e homem-mundo. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171)

Ainda para essas autoras, "o racionalismo enfatiza o papel atuante do sujeito que conhece, e o empirismo privilegia a determinação do objeto conhecido" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171). Apesar de revolucionárias para a humanidade, as duas correntes supracitadas retomaram o dualismo platônico e reforçaram a fragmentação do conhecimento, e, em razão disso, várias especializações surgiram, estabelecendo limites entre elas. Mas o ponto ao qual queremos chegar é que, de modo geral, as ciências particulares, biologia, física..., que foram surgindo aos poucos, desde o século XVII, se apropriaram dos modelos fragmentadores da ciência e nelas se apoiaram para configurar o atual ensino tradicional. É por isso que muitas abordagens de livros didáticos concebem o conteúdo de forma fragmentada, como é o caso das gramáticas tradicionais, em que os autores ensinam análise sintática ou morfológica fragmentando o todo do enunciado para explicar suas partes. E nesse ensino fragmentado o professor não explica o sentido total do texto, mas apenas a estrutura gramatical de forma isolada.

A fragmentação do saber também pode ser vislumbrada em muitos livros didáticos de matemática,nos quais o conteúdo é abordado de forma isolada, sem contextualização. É a matemática pela matemática, porque, na abordagem do conteúdo, não há uma relação entre o conhecimento do mundo racional com o conhecimento do mundo real – existencial. Portanto, ainda há uma interdição entre racionalismo e empirismo, como vemos na página a seguir, porque, no exemplo 2, o livro apresenta a equação literal "cx – 5 = 3x + 4a" e mostra como solucioná-la, explicando apenas a ideia da matemática em si mesma. Por ser assim, esse tipo de solução fica a desejar, porque o livro não contextualiza a utilidade prática da matemática no que toca ao seu uso no mundo real.

A sequência de exercícios 1 e 2 tem a preocupação de conhecer o valor da incógnita "x", que vai determinar a solução das equações, mas o livro não explica para que serve a matemática no mundo existencial. Portanto, a falta de contextualização isolou racionalismo e empirismo, e, essa interdição comprometeu a didática do livro.

Figura 6: Exemplo e exercícios de matemática.



Fonte: Andrini (1989, p. 112).

No século XVIII, surge o criticismo de Kant, para superar a dicotomia racionalismo/empirismo. Em vídeo, o professor Gui de Franco, do canal "TV Poliedro", do *YouTube*, explica: "Na fase crítica, Kant tenta entender quais são os limites da razão? E quais são os limites da experiência? Tentando o tempo todo buscar uma forma de equilíbrio entre as duas formas de conhecimento – racionalismo e empirismo – e aí é que surge as 'teorias dos juízos'" (IMMANUEL, 2019, s/p). Segundo o professor Franco, "os juízos são formas de conhecimento, e para Kant existem duas formas básicas de conhecimento que foram levantadas pela filosofia: 1) juízo analítico e 2) juízo sintético" (IMMANUEL, 2019, s/p). A partir dessas duas formas de conhecimento é que Kant vai defender o "juízo sintético a priori" como forma superar a dicotomia supracitada.Sintético está para a experiência a qual é exterior ao ser humano, uma vez que precisamos entrar em contato com objetos externos para compreendê-lo. *A priori* o elemento da razão e é interior ao ser humano. Dando continuidade, o professor Franco esclarece que

> [...] juízo analítico é uma forma de conhecimento, segura, extremamente lógica e está ligada às deduções, principalmente à matemática. Quando a gente pensa, por exemplo, na geometria que é um conhecimento interessante, seguro, mas não é um conhecimento que gere novos conhecimentos. O conhecimento analítico serve para você deduzir, raciocinar dentro de uma coisa segura, mas ele não produz, não produz novos conhecimentos. Então por si só, ele (esse conhecimento) não se basta. (IMMANUEL, 2019, s/p)

Portanto, a matemática é um conhecimento seguro, mas, como defendemos neste artigo, ela é um conhecimento fechado em si mesmo, e por isso precisa de um vínculo com o mundo sensível. É por essa razão que Kant se esforçava para unir o juízo analítico com o juízo sintético. Segundo o professor Franco,

> Juízo sintético tem a ver com o empirismo, com as sensações. Elas estão ali, elas geram novas formas de conhecimento, novas formas de interpretação, mas as percepções não são seguras. Ao contrário do juízo analítico, o juízo sintético não é seguro. Então, ele não pode ser confiável na hora de desenvolver ciência (IMMANUEL, 2019, s/p)

Nessa direção, a ideia de Kant, no que toca ao juízo sintético, se aproxima das ideias de Platão ao dizer que os sentidos nos enganam. Por isso, ele é um conhecimento imperfeito. Entretanto, Kant, diferentemente de Platão, não deixa o sensível de fora, ele o considera e o inclui, porque, embora muitas vezes o sensível nos engane, como nas figuras do "canudo quebrado" e dos "3 sóis no horizonte", não podemos generalizar que os sentidos sempre nos enganam. As pesquisas experimentais estão aí para provar o contrário. Ademais, Aristóteles, discípulo de Platão, se opôs à teoria das ideias de Platão e afirmou o conhecimento por meio do mundo sensível, mundo físico, onde acontecem os fenômenos daquilo que de fato aparece. É por isso que o professor Franco sinaliza que o esforço de Kant consistiu em

> [...] desenvolver a ciência se baseando tanto na dedução quanto na experiência, tentar juntar as coisas, vê os limites dessas duas vertentes e tentar de uma forma coesa alinhar pra desenvolver o nosso conhecimento, de uma forma que o conhecimento possa ser reinterpretado e ao mesmo tempo de uma forma segura. Juntando os dois juízos o Kant vai superar a dicotomia entre o racionalismo e o empirismo que existia até a sua época (IMMANUEL, 2019, s/p)

Mas apesar do esforço de Kant para equilibrar racionalismo e empirismo, surgiu no século XIX uma corrente científica de cunho materialista que não aderiu a esse equilíbrio. E infelizmente ela se mantém influente para a fragmentação do saber até hoje. Trata-se do positivismo de Auguste Comte, que, seguindo o empirismo de Francis Bacon, reforçou a dicotomia sujeito/objeto. Comte (1978, p. 05) afirma que "todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados". Então, se Bacon tinha espírito empirista e utilizava o método indutivo, Comte também. No método indutivo, Comte parte da observação dos fatos, realizando por meio de indução as leis da coexistência e da sucessão, e deduzindo, dessas leis, fatos novos verificados pela experiência do pesquisador. Portanto, é buscando os fatos de fenômenos observáveis que se chega à realidade empírica e se constrói a ciência positivista (MORAES, 2019).

Por exigência do método, a ciência positivista reiterou a dicotomia sujeito/objeto do século XVII, e trouxe rigorosos critérios para a ciência, estabelecendo leis fixas, imutáveis, baseando-se em ciências natu-

rais – biologia. Tais critérios foram estendidos em camisa de força para ciências humanas – sociologia, uma vez que essa ciência, era analisada pelo viés positivista com suas leis fixas de base naturalista. Portanto, o positivismo é uma forma de compreender um objeto que tem sentido único, em si mesmo, e o pesquisador é forçado a compreendê-lo, sem subjetividade. Daí se perpetua o isolamento entre o sujeito que pensa (pesquisador) e o objeto da investigação.

Portanto, as dicotomias surgiram como atitudes fragmentadoras realizadas durante pesquisas que, como vimos, distanciaram sujeito e objeto na área da ciência. Tais ações se estenderam para outras áreas do conhecimento que, se espelhando na atitude científica, acabaram por fragmentar o saber, criando disciplinas isoladas, especialidades e as formas de ensinar descontextualizadas. Isso porque o método de estudo demanda que o pesquisador fragmente seu objeto de estudo para efetivar a análise. Essa atitude levou ao entendimento de que, para conhecer, é preciso fragmentar, o que culminou na crença de que, para ensinar, também é preciso fragmentar os objetos de estudo. Daí, o ensino de matemática ser abordado de forma isolada.

A semiótica, teoria geral do sentido, tem se esforçado para superar a dicotomia inteligível/sensível. Para Bueno, Fernandes e Silva (2010, p. 23), "a semiótica, nas primeiras décadas de seu desenvolvimento teórico, procurou analisar as significações articuladas da ordem do inteligível, com uma visada objetiva que a aproximava mais das ciências propriamente ditas". Isso porque o modelo de ciência puramente inteligível, como vimos, exclui aspectos do mundo sensível. Para os autores, "tem sido, portanto, uma preocupação da semiótica contemporânea (e não apenas de Landowski) recuperar, na análise do sentido, a instância do sensível e não apenas a do inteligível" (BUENO; FERNANDES; SILVA, 2010, p. 23). Significa dizer que a semiótica de Landowski não investe apenas no lado racional da pesquisa, o esforço do autor consiste em agregar na análise o que ele chama de "dimensão perdida", ou seja, da nossa experiência que se dá por meio do contato imediato com o mundo. Nas palavras de Landowski (2002 *apud* BUENO; FERNANDES; SILVA, 2010),

> Essas dimensões perdidas são, antes de tudo, as da presença imediata das coisas diante de nós, antes da aparição de alguma forma de articulação e de reconhecimento convencional, definíveis como a experiência de um sentido que procede diretamente de nosso encontro com as qualidades sensíveis imanentes às coisas apresentadas. (LANDOWSKI, 2002 *apud* BUENO; FERNANDES; SILVA, 2010, p. 23)

A orientação de Landowski (2002), por tudo que vimos, tem muito a ver com o que estamos defendendo, pois a matemática, desde a Idade Antiga, vem sendo tratada apenas no seu aspecto inteligível, nos termos de Platão. O trato com o conteúdo é desvinculado do mundo sensível, e, nessa direção, entendemos que o livro didático será reforçado quando os autores incluírem na abordagem aquilo que ficou para trás – o ensino de matemática por meio de práticas sociais que incluam a experiência sensível. A sociossemiótica landowskiana é ramo da semiótica que busca construir o sentido por meio das vivências do sujeito na interação social e com o mundo de modo que inteligível e sensível andam alinhados. E, seguindo essa orientação, podemos dizer que buscamos, neste artigo, um ensino de matemática baseado nas vivências dos alunos onde esses dois polos coexistem.

No quadro semiótico mantido atualmente, foi possibilitado o desenvolvimento de uma nova semiótica mais sensível – e talvez, ao mesmo tempo, mais inteligível, protagonizada por Eric Landowski (2002), em seu livro *Présences de l'Autre.* Nessa obra, o autor exemplifica os novos rumos que a semiótica discursiva vem tomando desde que se ateve aos estudos da análise de uma dimensão mais sensível do sentido e, no limite, com a própria discussão do estatuto de um sentido que se dá antes mesmo de sua representação. Para Landowski (2005),

> [...] não é mais uma distância objetivante, mas uma proximidade imediata ou, até mesmo, alguma forma de intimidade efusiva que se estabelece entre os dois polos da relação, entre um sujeito para quem o conhecer não se separa do sentir, e um objeto, ou um outro sujeito, também cognoscíveis mediante o sentir. (LANDOWSKI, 2005, p. 94)

Portanto, as ideias de Landowski são antipositivistas e, consequentemente, o autor se apoia na fenomenologia. Para Aranha e Martins (1993),

> A primeira oposição que a fenomenologia faz ao positivismo é que não há fatos com a objetividade pretendida, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados; o mundo que percebo é um mundo para mim. Daí a importância dada ao sentido, à rede de significações que envolvem os objetos percebidos: a consciência 'vive' imediatamente como doadora de sentidos. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 171)

Portanto, o positivismo encontra muita resistência em razão dessa forma isolada e única de apreensão. Essa corrente entende que o objeto tem um significado "em si mesmo" e, por isso, ele é recortado e analisado separadamente porque o pesquisador não precisa de contextualização

para abstrair o seu sentido. Ao contrário, a fenomenologia entende que o objeto não é algo "em si mesmo". Ele é algo "para mim". Nessa direção, a fenomenologia rompe a velha dicotomia e investe na interação sujeito e objeto. O postulado básico da fenomenologia é a "noção de intencionalidade, pelo qual é tentada a superação das tendências racionalistas surgidas no século XVII" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 123).

Enquanto o positivismo prima por um conhecimento neutro (a pesquisa é realizada sem subjetividade porque o objeto é o que é, em si mesmo), a fenomenologia prima pela intencionalidade, porque não existe objeto em si, independente de um sujeito que lhe dê sentido. Por meio da intencionalidade, a fenomenologia tenta superar "tendências racionalistas surgidas no século XVII" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 123), tal como já discutimos neste artigo. Como vemos, o positivismo tem sofrido muita resistência devido estabelecer limites para a pesquisa, por parte, por exemplo, da semiótica, que tem base fenomenológica e apregoa a onipresença do sentido. Segundo Sobral (2009),

> Essa insistente onipresença do sentido mostra por que a proposta semiótica de Greimas é um projeto com **vocação científica**: a teoria semiótica não admite uma fixação 'para sempre'; para ela, fixar-se é congelar-se. Assim como uma concepção estática de linguagem é inadequada porque não apreende o dinamismo desta, **uma teoria semiótica 'rígida' seria inadequada por não levar em conta as tantas metamorfoses do(s) seu(s) objetos(s)**. (SOBRAL, 2009, p. 70) (grifos nossos)

A semiótica é um projeto com vocação científica (LANDOWSKI, 2014; SOBRAL, 2009) que acreditan a metamorfose dos objetos. Portanto, se, para o positivismo, o objeto de estudo tem um significado fixo, imutável, para a semiótica o sentido desse objeto modifica-se. Por ser de base fenomenológica, a semiótica considera que o sentido acontece na interação sujeito e objeto, e, assim, ela opõe-se às leis fixas do positivismo. Para Campos (2010, p. 11), se o positivismo "pregava uma visão objetiva do mundo, um conhecimento cada vez mais 'neutro', sem subjetividade, distante do ser humano", em contrapartida,"a fenomenologia busca'humanizar' a ciência e diz que sujeito e objeto, homem e mundo, são polos inseparáveis, pois o mundo que alguém percebe é um mundo para ele"."Afinal, o que é o corpo nessa perspectiva (da fenomenologia)? Ele não se identifica com as 'coisas', mas é enriquecido pela noção de que o homem é um ser-no-mundo" (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 315).

Portanto, na tentativa de humanizar a ciência, a fenomenologia inclui, na análise, a subjetividade do sujeito que pensa. É assim que ela promove a relação sujeito/objeto. Para Aranha e Marins (1993, p. 315),

"a fenomenologia pretende superar a dicotomia corpo-consciência, desfazendo a hierarquização determinada pela visão platônica-cristã". Essa dicotomia corpo-consciência equivale ao dualismo inteligível/sensível. Landowski (2005) também se opõe a esse dualismo e, dessa forma, contribui para o rompimento da tradição psicofísica, surgida desde Platão e retomada por Descartes no século XVII. Como vimos, a dicotomia se estende por meio do positivismo. Por ser semioticista, Landowski é adepto da fenomenologia, estudo que tem contribuído bastante para a superação da dicotomia.

Pelo que vimos, a sociossemiótica de Landowski implica consciência da contribuição das teorias do conhecimento, assim como de suas lacunas no que toca às dicotomias. O autor deixa claro no livro "Passionssansnom" que o gesto do fazer ciência do passado provocou a exclusão do componente sensorial em benefício do inteligível. Segundo (BUENO; FERNANDES; SILVA, 2010, p. 23), esse gesto trata do princípio da pesquisa tradicional – do modo como os pesquisadores procedem para "obter objetos claramente delimitados", pois, para eles, "torna-se necessário descartar, suspender e excluir". De forma oposta, Landowski (2004), citado por Bueno, Fernandes e Silva (2010, p. 23), "mostra que é possível proceder de um modo diferente ao buscar e querer uma compreensão mais profunda e global, mais próxima a eles e não à distância como frequentemente se faz nas ciências".

Assim, a semiótica se constitui em um projeto com forte vocação científica, porque "fazer ciência" para ela não é reproduzir conhecimento e, sim, produzir sentido em geral por meio de objetos de pesquisa. Já a sociossemiótica é um ramo da semiótica que investe na interação vivida entre sujeito e objeto e sujeito e sujeito. Dito isso, entendemos queo letramento nos faz refletir que o ensino da matemática precisa superar a dicotomia sujeito/objeto, tal como orienta a fenomenologia. A escola precisa entender que a matemática não pode ser analisada apenas como "uma coisa em si", como querem os positivistas, pois que ela é uma coisa "para mim", ou seja, a matemática deve ter um significado que se relaciona com a experiência vivida do sujeito. A matemática precisa de uma didática contextualizada,em que se perceba que o "sujeito" vive imerso em um mundo de "objetos" que precisam ser compreendidos à luz do letramento em matemática.

O letramento em matemática é possível, porquea matemática está em todo lugar, de modo que o texto escrito é passível de registrar objetos matemáticos. Se observarmos o ambiente escolar, percebemos, por

exemplo, que o conteúdo da "geometria plana[191]" é muito presente em todo o território da escola:"a sala de aula é retangular porque tem 5m de largura x 7m de comprimento"; "a lousa é quadrada"; "o piso do pátio é retangular, mas o terreno da escola tem formato de paralelogramo"; "os azulejos são triângulos, mas, quando são assentados pelos pedreiros, formam uma série de vários retângulos"; "na diretoria da escola há janelas quadradas e redondas".

Também percebemos a matemática por meio da álgebra e da adição, porque a escola tem um número "x" de alunos e um número "y" de alunas. "A soma do número de professoras é maior que a de professores". "Nessa escola há muitos alunos, mas há apenas 1 (uma) balança e 1 (um) professor de educação física para registrar o peso e a altura deles, no início do ano". Portanto, o ensino de matemática precisa ser orientado à luz do letramento porque estudar matemática é uma prática social em que os alunos precisam percebê-la como uma ciência exata que exige uma racionalidade a qual está relacionada diretamente ao mundo físico e social.

Todo tipo de estudo envolve práticas sociais e, nessa direção, o presente artigo propõe evidenciar, especificamente, a importância das práticas letradas no ensino da matemática no nível fundamental. Segundo Fonseca (2004 *apud* ALBERTO JUNIOR; MORAES; DUARTE, 2013), o letramento matemático aponta para a necessidade de uma amplitude da sociabilidade no ensino nessa área, com o propósito de reforçar a função desse tipo de educação, a fim de promover o desenvolvimento de estratégias e leituras do mundo para as quais conceitos e relações, critérios, resultados e a cultura da matemática possam contribuir. Essa necessidade é endossada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCNs), que igualmente buscam a superação tradicional do ensino. Ainda segundo os PCNs de matemática, no modelo tradicional,

> A prática mais frequente no ensino de matemática considera que a aprendizagem surge quando a reprodução ocorre de forma correta, porém, este método não garante eficácia, tendo em vista que a reprodução correta pode ser apenas um indicativo de que o aluno aprendeu a reproduzir mecanicamente, característica do ensino tradicional. (BRASIL, 1998, p.

[191] A **geometria plana** estuda o comportamento de estruturas no plano, a partir de conceitos básicos primitivos, como ponto, reta e plano. Estuda o conceito e a construção de figuras planas como quadriláteros, triângulos, círculos, suas propriedades, formas, tamanhos e o estudo de suas áreas e perímetro. Disponível em: https://www.infoescola.com/geometria-plana/. Acesso em: 22 nov. 2019.

37)

O paradigma educacional emergente exige que o ensino não se desenvolva de forma mecânica,como as práticas positivistas, mas se construa de forma interativa para que o aluno tenha autonomia. Moraes (2003, p. 7) assinala que "para sermos autônomos necessitamos interagir com o mundo exterior, o que para o paradigma tradicional era impossível já que sujeito e objeto estavam separados". Isso significa que,em um espaço geográfico, há uma relação constante entre sujeito e objeto, e não há como separá-los, tal como faziam as duas correntesantagônicas do século XVII e a ciência positivista do século XIX. Para a autora,

> Necessitamos de metodologias que compreendam que desenvolvimento e aprendizagem constituem processos integrados que abrangem várias dimensões humanas. Isto faz com que o aprendiz/aprendente, com sua sensibilidade, intuição, emoção e corporeidade condicione o conhecer e o fazer, e ambos condicionam a formação do ser, a partir de interações recursivas, recorrentes e contínuas que ocorrem entre o indivíduo e mundo em que vive. (MORAES, 2002, p. 5)

O cenário atual sinaliza para um novo paradigma que se oponha ao pensamento positivista do século XIX porque a perspectiva emergente busca integrar o lado inteligível e sensível do aluno para promover a aprendizagem.Trata-se de uma estrutura paradigmática sistêmica com nova abordagem acerca do conhecimento da realidade (MORAES, 2002). Com essa nova perspectiva, acreditamos na necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas de uma escola que precisa ensinar matemática de forma integradora, ou seja, com base em conteúdos presentes na experiência sensível, vivenciada pelos alunos na ordem do contato, pois, segundo o sociossemioticista Landowski (2005), o sentido emerge na interação vivida entre sujeito e objeto.

Na perspectiva de Kleiman (2007), as abordagens de práticas sociais nas questões a serem ensinadas aos alunos tornam-se indispensáveis para o aprendizado. Nessa direção, entendemos que uma aula de matemática embasada no letramento resulta em relacionar os conteúdos matemáticos com materiais encontrados no espaço social onde o aluno está inserido. Assim, se o estudante estuda adição, o professor deve dar exemplos do quantitativo de materiais escolares a serem comprados em uma atividade social ambientada em uma papelaria, por exemplo. Mas ele também pode dar exemplos da matemática contextualizada em ambientes fora da escola, utilizando, entre outros, as mídias digitais para apresentar ou explorar novos contextos com os alunos, para que o ensino não fique restrito ao ambiente escolar,pois a matemática se presentifica em todo lugar,

como falamos antes. Mas é preciso que esse contexto seja significativo para o aluno para que ele tenha prazer para entender a matemática que esse ambiente oferece.

O estudante possui uma cultura cristalizada que precede sua vida dentro e fora da escola, porque ele já pratica atividades sociais em diferentes lugares: viagens, cinemas, parques, festas etc. Assim, as práticas de letramento são úteis para a aprendizagem porque o sujeito aprende socialmente. O foco do letramento está em uma didática em que o conteúdo matemático precisa estar associado a uma concepção de aula inseparável do contexto vivenciado pelo aprendiz. E é por isso que nos apropriamos também da sociossemiótica de Landowski para sinalizar que o conhecimento e o sentido das coisas, respectivamente, se dão na relação do sujeito/sujeito sujeito/objeto diante dos conteúdos de matemática. Trata-se de uma matemática que também precisa ser compreendida por meio da vivência, indo além de faculdade racional (inteligível).

4. Procedimentos metodológicos

O presente é resultado de uma pesquisa bibliográfica, e o *corpus* de análise é constituído por capítulos de três livros didáticos de matemática da sétima série. O objetivo é comparar o conteúdo da temática "equação do 1º grau" em tais capítulos, a fim de compreender, à luz do letramento e da teoria sociossemiótica, como o enfoque nas práticas sociais contribui para a evolução do ensino de matemática. Mais precisamente, o trabalho consiste em cotejar os capítulos a) "Equações literais do 1º grau", da obra *Praticando Matemática* (1989), autoria única de Álvaro Andrini; b) "Equações do 1º grau com uma incógnita", da obra *A Conquista da Matemática* (1998), de José Ruy Giovanni, Benedito Castrucci e José Ruy Giovanni Jr.; e c) "Revendo equações", edição revisada da obra *Praticando Matemática* (2015), de Álvaro Andrini, e que agora conta com coautoria de Maria José Vasconcelos.

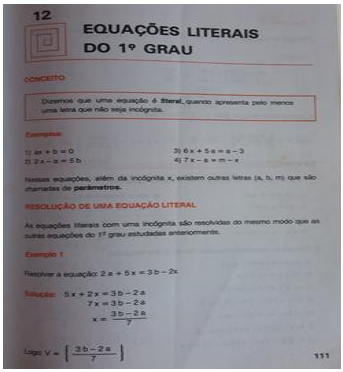
5. Análise do corpus

5.1. "Equações literiais do 1º grau" – livro Praticando Matemática

Na página introdutória do capítulo 12, edição de 1989, do livro didático *Praticando Matemática*, observa-se que o autor apresenta o

capítulo "Equações literais do 1º grau" introduzindo o conteúdo sem preâmbulos, de modo direto e descontextualizado. Não há um gênero textual de abertura explicando uma possível situação de prática social que envolva os exemplos dados. A preocupação imediata é o enfoque sobre o conteúdo. A ideia de fragmentação é clara, porque não há uma relação entre as equações e dado contexto. A matemática surge com um fim em si mesma. Isso dificulta a aprendizagem porque o autor não sinaliza a importância do conteúdo em meio a uma prática social que possa torná-lo compreensível para os leitores dessa obra, conforme se vê na página a seguir:

Figura 7: Equações Literais do 1º Grau.



12

EQUAÇÕES LITERAIS DO 1º GRAU

CONCEITO

Diremos que uma equação é **literal**, quando apresenta pelo menos uma letra que não seja incógnita.

Exemplos:

1) $ax + b = 0$
2) $2x - a = 5b$
3) $6x + 5a = a - 3$
4) $7x - a = m - x$

Nessas equações, além da incógnita x, existem outras letras (a, b, m) que são chamadas de **parâmetros**.

RESOLUÇÃO DE UMA EQUAÇÃO LITERAL

As equações literais com uma incógnita são resolvidas do mesmo modo que as outras equações do 1º grau estudadas anteriormente.

Exemplo 1

Resolver a equação: $2a + 5x = 3b - 2x$

Solução: $5x + 2x = 3b - 2a$

$7x = 3b - 2a$

$x = \frac{3b - 2a}{7}$

Logo: $V = \left\{ \frac{3b - 2a}{7} \right\}$

111

(ANDRINI, 1989, p. 111)

Nesta página, o autor apresenta quatro exemplos de equações literais do 1º grau e define o conceito delas. Os exemplos de 1, 2, 3 e 4 são equações literais que dificilmente um aluno vai compreender ao folear o livro de matemática, da sétima série, pela primeira vez, sem a intermediação do professor. É um tipo de ensino que dificulta a leitura autônoma do aprendiz. Pode-se perceber, claramente, o ensino tradicional nesta página, porque ela não aborda a matemática de forma contextualizada na qual o conteúdo matemático está diretamente relacionado com vivências sociais. A proposta foge as orientações do letramento literário, pois segundo Kleiman, se o professor quer promover a aula na perspectiva do letramento ele deve iniciar a aula partindo da prática social para o conteúdo e nunca o contrário.

No exemplo "*1) ax +b = 0*", sabemos que a incógnita "x"

representa um número a ser descoberto. Certamente esse número está relacionado a alguma situação social,mas a página supracitada não dá essa dica para o leitor/aluno. Então, vamos aventaralgumas possibilidades: "a incógnita "x" seria o número de gols de um jogo" ou "o número de medalhas ganhadas por um jogador?". Cabe aí outras perguntas: "em que situação da vida social dos alunos essa equação literal seria útil?". Outra pergunta emerge: "as letras (a, b, c) é o que torna a equação literal mas o que poderia representar essas letrasenquanto compreensão matemática na experiência vivida pelos alunos?

O letramento tem por objeto de ensino e aprendizagem o enfoque de práticas sociais em textos escritos e o livro didático deve trazer o reflexo da prática social em que o cálculo matemático está inserido. E sendo o estudante um ser que vive em constantes eventos sociais, ele entenderá com mais facilidade o conteúdo dessa disciplina se ela for abordada a luz das vivências do aprendiz. Pois como dizia Paulo Freire, "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isso significa dizer que o aluno já tem um repertório de experiências que é anterior às leituras que aparecem no livro didático. Noutras palavras, o aprendiz já tem noção de cálculo por que ele vivenciou a experiência, antes de chegar à sala de aula, ou de ler um livro de matemática. Mas, infelizmente, não percebemos na introdução da temática abordada, uma problematização que envolva práticas sociais. Portanto, nota-se que a forma de abordagem dos exemplos de equações literais do 1º grau, na edição de 1989, é de caráter fragmentado:

(ANDRINI, 1989, p. 111)

Esse caráter fragmentador e descontextualizado desse capítulo, nos lembra as técnicas do positivismo[192], um método científico que

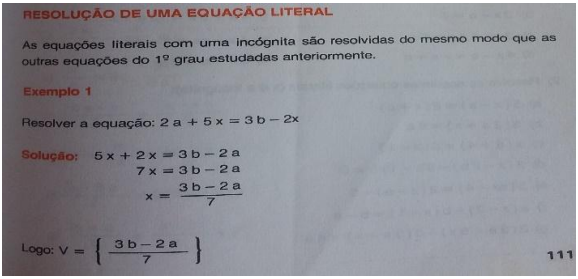
[192] Vale ressaltar que o método positivista de Comte emergiu das ciências naturais, mas se impôs para outras áreas do conhecimento. Foi uma grande contribuição no século XIX. Mas atualmente, devido à perspectiva do ensino emergente, a ideia não é mais de fragmentação e sim, holística, ou seja, a perspectiva é de totalidade, por isso a necessidade da interdisciplinaridade e da contextualização.

consistia em "*separa o sujeito que pensa da coisa pensada"*, procedimento que refletiu no ensino e até hoje vigora nas escolas. Esse caráter separatista advindo do positivismo do século XIX, também influenciou outras áreas do conhecimento como psicologia, sociologia, educação...

O método positivista está bem marcado na forma de abordagem do livro didático "Praticando Matemática", pois os exemplos são isolados, ou seja, não remetem à contextualização de uma situação vivida pelos alunos, em uma sociedade, tal como orientam as teorias do letramento. As exemplificações apresentadas pelo autor, na página introdutória, demonstram uma preocupação em enfocar o conteúdo de forma pura e simples.

Ainda na página 111, o autor parte para a "resolução de uma equação literal". Dessa vez, ele vai resolver a equação $2a + 5x = 3b - 2x$. A proposta é resolver a equação para que os leitores entendam como se dá a solução do problema. Segundo a autor, trata-se de uma inovação, pois, na apresentação do livro *Praticando Matemática*, ele sinaliza algumas "inovações da obra"; entre elas, ele aponta que "os exercícios resolvidos intercalados nos exercícios propostos" contribuem para que "o aluno tenha neles um suporte ao refletir sobre dificuldades encontradas". Apesar de a intenção do autor ser inovar o livro com a resolução de problemas, ele continua abordando a equação de forma descontextualizada. A ideia da resolução de problemas continua sendo exemplificar a matemática com fim em si mesma, isolada, ou seja, sem nenhuma relação com as vivências dos alunos.

Figura 8: Resolução de uma equação literal.



RESOLUÇÃO DE UMA EQUAÇÃO LITERAL

As equações literais com uma incógnita são resolvidas do mesmo modo que as outras equações do 1º grau estudadas anteriormente.

Exemplo 1

Resolver a equação: $2a + 5x = 3b - 2x$

Solução: $5x + 2x = 3b - 2a$

$7x = 3b - 2a$

$x = \frac{3b - 2a}{7}$

Logo: $V = \left\{ \frac{3b - 2a}{7} \right\}$

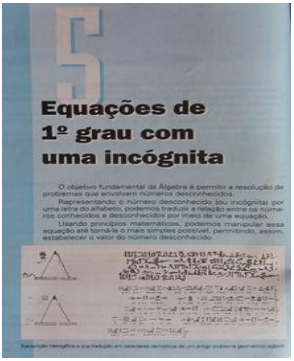
111

Fonte: Andrini (1989, p. 111).

5.2. "Equações de 1º grau com uma incógnita" – livro didático, A conquista da matemática

O capítulo 5 do livro didático *A Conquista da Matemática*, editado em 1998, sinalizapara a temática "equações de 1º grau com uma incógnita" (Figura 9). Esse capítulo traz uma grande diferença em relação à edição de 1989 porque introduz o conteúdo por meio de um gênero textual composto de escrita e figuras, o que auxilia o leitorno entendimento do conteúdo da equação. Além da escrita em português, há uma "transcrição hieroglífica e sua tradução em caracteres de um antigo problema geométrico egípcio". Portanto, essa transcrição sinalizapara a importância do letramento porque mostra que os egípcios em tempos remotos já questionavam a matemática por meio de problemas. Já o desenho do triângulo surge como complemento do texto hieroglífico,o qual problematiza questões geométricas, reforçando, assim, a temática proposta. Portanto, a apresentação do conteúdo da edição de 1998 é mais interessanteporque mostra o "objetivo da álgebra que é permitir a resolução de problema a qual envolve um número desconhecido" que precisa ser descoberto por meio da equação. Dessa forma, os autores estão sinalizando que o leitor, assim como os egípcios, precisa refletir, e não apenas decorar fórmulas ou teoremas matemáticos. Daí, a matemática vai se tornando significativa para o aluno porque ele vê sua utilidade prática, no dia a dia.

Figura 9: Equações de 1º grau com uma incógnita.



(GIOVANNI; CASTRUCCI; GIOVANNI JR, 1998, p. 114)

Figura 10: Gerônimo Cardano (1501 – 1576)

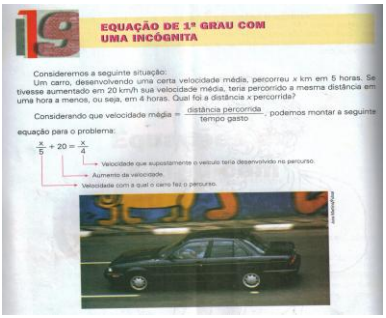
(GIOVANNI; CASTRUCCI; GIOVANNI JR, 1998, p. 115)

A página 115 (figura 10) vai ficando mais interessante para

cativar o aluno na aprendizagem matemática, porque os autores mostram a imagem de Gerônimo Cardoso (1501-1576), médico e matemático italiano, considerado o mais competente algebrista do seu tempo. Consideramos interessante a inserção imagética do maior intelectual da álgebra, Gerônimo Cardano, pois isso pode fazer com que leitores/estudantesse sintam instigados ao envolvimento com a matemática. Muitos leitores gostariam de ser vistos como intelectuais estampados em um livro didático, e essa página pode instigar esse desejo. Ademais, o texto escrito, abaixo da imagem de Gerônimo, começa a sinalizar a importância da matemática na natureza eno dia a dia, e não apenas no período em que os alunos estão estudando na escola. O enunciado sinaliza que a equação serve para as pessoas compreenderem os mistérios da natureza.

Depois do preâmbulo da unidade 5, os autores iniciam o capítulo "Equação do 1º grau com uma incógnita", página 116, apresentando uma situação-problema, que não é mais situada na antiguidade egípcia, mas voltada para os tempos atuais. Na edição em comento, os autores fazem novamente uma mescla de conteúdo e práticas sociais, situando a problemática da equação a partir da velocidade de um carro para questionar ao leitor a distância percorrida pelo automóvel. Essa distância é representada pela incógnita "x". Portanto o enunciado tem a intenção de instigar o leitor a resolver a equação x/5 + 20 = x/4, com base na experiência vivida por ele no dia a dia do trânsito. A isso Landowski chama de experiência sensorial, que se dá na ordem do contato entre sujeito e objeto diante das vivências.

Figura 11: Equação de 1º grau com uma incógnita.

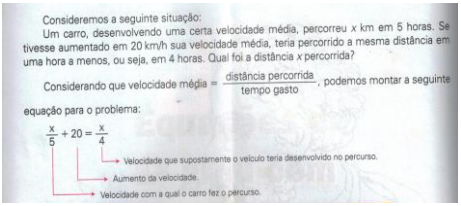


(GIOVANNI; CASTRUCCI; GIOVANNI JR, 1998, p. 116)

Nesse capítulo, os autores abordam o conteúdo "equação do 1ª

grau com uma incógnita", iniciando com umtexto escrito e imagético, o que faz o leitor refletir acerca de uma situação social que envolve um automóvel, que é tão necessário e valorizado socialmente. Aqui também podemos falar da importância dos gêneros textuais porque essa relação de complementariedadeentre texto e imagem aumenta a compreensão do leitor em relação ao problema de equação proposto. Esse pressuposto é apregoado pelos PCNs do nível fundamental, uma vez que imagem é linguagem. Ela fala, complementa o sentido do texto. Diante dessas considerações, vamos, agora, focar em um problema em que o autor problematiza uma equação a fim de que os leitores entendam que ela é baseada em igualdade que visa a calcular um número desconhecido, que é a incógnita "x".

Figura 12: Situação-problema.


Consideremos a seguinte situação:
Um carro, desenvolvendo uma certa velocidade média, percorreu *x* km em 5 horas. Se tivesse aumentado em 20 km/h sua velocidade média, teria percorrido a mesma distância em uma hora a menos, ou seja, em 4 horas. Qual foi a distância *x* percorrida?

Considerando que velocidade média = $\frac{\text{distância percorrida}}{\text{tempo gasto}}$, podemos montar a seguinte equação para o problema:

$$\frac{x}{5} + 20 = \frac{x}{4}$$

Velocidade que supostamente o veículo teria desenvolvido no percurso.
Aumento da velocidade.
Velocidade com a qual o carro fez o percurso.

(GIOVANNI; CASTRUCCI; GIOVANNI JR, 1998, p. 116)

Como o enunciado sinaliza uma situação em que, há um contexto que envolve carros, hora e distância, esse enunciado faz o leitor ter pistas para entender que essa sentença matemática serve para calcular a distância que envolve o percurso de um carro. Agora sim, esse tipo de abordagem ganha valor porque a incognita "x" é um símbolo matemático que representa quantitativamente a distância exata que o carro percorreu. O leitor fica instigado em aprender porque ele percebe que a matemática é importante não apenas para passar de ano, mas ela é importante para vida.

Paulo Freire orienta que os professores que querem promover o ensino de matemática dos alunos devem utilizar uma linguagem que faz parte das vivências deles para que o conteúdo a ser abordados por eles fique mais inteligível. Nesse sentido, se o professor vai ensinar matemática para pedreiros ele deve abordar, o quantitativo de – cimento, tijolo, madeira – que um cliente precisa comprar para a construção de

uma casa. Claro que o professor também pode utilizar outros materiais, conforme ele veja que os seus alunos, pedreiros, também se identifiquem.

Como o público-alvo do livro em questãosão alunos do ensino fundamental, compreendemos que os autores acertaram na escolha do contexto para explicar o conteúdo proposto. As expressões, "carro", "velocidade média", "km", "5 horas" são familiares aos estudantes. Fazem parte do dia a dia deles. A matemática começa a ser prazerosa, porque ela passa a ter significado diante dos valores apreciados pelo leitor.

Agora fica mais fácil entender e responder a pergunta dos autores: Qual a distância "x" percorrida pelo carro? O "x" é a incóginita, ou seja, um número que vai corresponder a resposta. Não vamos fazer aqui um "spoiler", cabe a você leitor descobrir a incognita "x". O livro em si apontou dicas para isso. Este artigo reitera as contribuições dessa obra.

Na edição anterior, de 1989, o entendimento da importância da incógnita e das expressões literais eram difícíceis de serem apreendidas por um aluno, que estivesse sozinho, em casa, porque a página introdutória não dava dicas que a experiência vivida por ele pudesse ajudar a resolver o problema. Tratava-se de exemplos em que o aprendiz precisava do auxilio do professor. Mas onde fica a autonomia do aluno diante daquele livro didático? Não queremos desconsiderar a importância da edição de 1989 porque ela foi editada há trinta anos e o autor escreveu conforme as orientações daquela época. O que queremos é dizer que o livro didático precisa se atualizar para que a matemática tenha sentido diante da vivência do aluno.

Na situação-problema da edição de 1998, observamos que os autores, dão um salto em relação à edição de 1989. Fica evidente que na edição mais atualizada, o livro didático se preocupa com a questão do letramento porque o problema proposto é um texto escrito que envolve o uso de práticas sociais no âmbito da matemática.

A imagem do carro, associada ao enunciado, contextualiza a situação do cálculo da equação, auxilia na compreensão do conteúdo a ser resolvido. As categorias, que se presentificam no capítulo "Equações do 1º grau com uma incógnita" começam ser apresentadas por meio de exercício que vislumbra práticas sociais e, por isso, abrem o entendimento dos estudantes. Esta perspectiva busca atender aos pressupostos dos PCN's/98 quando defende que qualquer atividade discursiva deve ocorrer por meio de um texto. E nessa discussão,

ocasionada pelo texto, o professor deve focar a prática social que há nele. "o texto será o termômetro tanto para identificar as dificuldades dos alunos como para assinalar progressos" (ILARI, 1989, p. 36).

É bom lembrar que no período ditatorial, que se encerrou em 1985, os alunos não eram instigados a refletir. A didática era muito objetiva. A subjetividade era negada aos cidadãos daquela época. A edição de 1998 faz parte de um novo período. Vale ressaltar que essa edição ocorre após a LDB/96, a qual abriu espaço para os PCNs/98, e muita coisa mudou. Os vários gêneros textuais que devem enfocar práticas sociais enriquecem a importânciado livro didático, e os PCNs/98 orientam que o aluno precisa refletir no contexto da situação-problema que envolve a matemática. Estamos em 2019, e a obra editada em 1998 já conta com 21 anos de publicação. Passemos à análise da reedição da obra *Praticando Matemática*, de 2015.

5.3. O livro Praticando Matemática e sua superação na edição de 2015

Como vimos,o nosso primeiro corpus de análise deste artigo foi o livro didático *Praticando Matemática*, editado em 1989, pertencente a um único autor. A análise mostrou que a abordagem do conteúdo é tradicional, descontextualizada, e a matemática tem um fim em si mesma,preocupada apenas com a racionalização da equação, que aparecesem vínculo direto com a prática social. Agora, vamos analisar a edição de 2015, queconta com dois autores e continua intitulada *Praticando Matemática*. A primeira observação que fazemos se refere à "apresentação" dos autores, porque percebe-se que a ideologia desse livro mudou. O enfoque de práticas sociais, no conteúdo, emerge nessa obra.

> Prezado aluno,
>
> Você já deve ter perguntado a si mesmo, ou a seu professor:
> 'Para que eu devo estudar Matemática?'
> Há três respostas possíveis:
> 1. A Matemática permite que você conheça melhor a realidade.
> 2. A Matemática pode ajudar você a organizar raciocínios.
> 3. A Matemática pode ajudar você a fazer descobertas.
>
> Este livro e as orientações de seu professor constituem um ponto de partida. O caminho para o conhecimento é você quem faz. **Os autores**

A apresentação de 2015 sinaliza para uma mudança importante

em relação à edição de 1989, porque, enquanto na apresentação desta não havia um vocativo explícito de interação entre o autor e o leitor, naquela os autores iniciam o diálogo diretamente com esse,por meio do vocativo "prezado aluno". Trata-se de uma interlocução que vai fazer muita diferença. Segundo Fiorin (2014), "o modo de existência da linguagem é o dialogismo porque em cada texto, em cada enunciado, em cada palavra, ressoam duas vozes, a do eu e a do outro", portanto, "o dialogismo é a ciência do diálogo".

O dialogismoé uma via de mão dupla e, por isso, se opõe à linguagem monológica, sob a qual alguns livros tradicionais privilegiam o ensino do professor, sem considerar o *feedback* por parte do aluno. O dialogismo implica dizer que o sujeito se constitui na interação com o outro. Portanto, por meio da apresentação da edição de 2015, os autores evidenciam que o livro começa a estabelecer um diálogo direto com o leitore, nessa junção,o alunopode construir o conhecimento da matemática por meio da interação. Esse diálogo é importante porque o livro dá condições para o leitor ter autonomia para estudar sozinho, em casa, sem a intermediação de um professor.

Na apresentação, os autores se colocam no lugar do aluno ao enunciar: "Você já deve ter perguntado a si mesmo, ou a seu professor: 'Para que eu devo estudar Matemática?'". Esse enunciado é bem significativo porque mostra que o livro se preocupa com as indagações estabelecidas pelo aluno. A essas perguntas os autores dão três respostas para que o aluno valorize a obra. A primeira resposta é que o aluno deve estudar matemática porque: 1) "a matemática permite que você conheça melhor a realidade". Essa resposta sinaliza para a relação matemática e letramento porque o livro vai tratar de uma ciência exata vinculada ao mundo real, e não apenas às abstrações de cálculos. Nesse sentido, trata-se de uma matemática mais libertadora, porque o aluno pode aprender de forma autônoma, com base em suas experiências prévias.

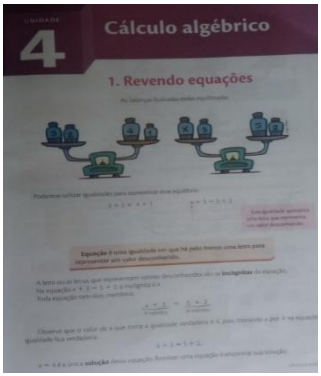
A segunda resposta sinaliza que 2) "a matemática pode ajudar você a organizar raciocínios". Conjugando as respostas 1 e 2,depreende-se que os autores demonstram que a matemática parte do raciocínio mental para a utilidade prática por meio de acontecimentos do mundo real,vivenciado nas experiências do aluno. Portanto, a matemática coexiste entre o mundo das ideias/abstrações e o mundo da experiência sensível do aluno. Por último, os autores afirmam que a matemática pode ajudar o aluno a "fazer descoberta". Isso é relevante porque o livro vai mostrar formas de fazer o sujeito descobrir a resposta, e não simplesmentefazê-lo

aprender a partir de fórmulas prontas.

5.4. Análise da página introdutória do capítulo 1, "Revendo equações"

Vamos analisar o capítulo 1, "Revendo equações", que faz parte da unidade 4,que tematiza o cálculo algébrico.

Figura 13: Cálculo algébrico.



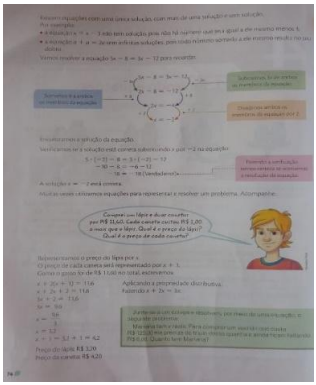
Fonte: Andrini e Vasconcelos (2015, p. 73).

Abaixo do título do capítulo temos o seguinte enunciado:"as balanças ilustradas estão equilibradas". Esse enunciado aponta para duas imagens de balanças, que representam equilíbrio de igualdade. O que chama atenção nessa edição de 2015 é a evolução do ensino da "equação do 1º grau", visto quea edição de 1989 abordava o conteúdo sem dar pistas da utilidade prática da matemática, conforme as teorias do letramento. Portanto, o capítulo destaca as duas balanças para mostrar que o equilíbrio pode ser apresentado por meio dessa figura, tão necessária e utilizada, diariamente, na vida das pessoas. Mas nem toda igualdade é equação, por isso, em nota,os autores destacam que"equação é uma igualdade em que há pelo menos uma 'letra' para representar um valor desconhecido". Nessa direção, os autores explicam que a igualdade da segunda balança: "x + 3 = 5 + 2" é uma equação porque tem uma incógnita no seu primeiro membro.E como vimos na análise da edição de 1998, as incógnitas são muito importantes porque elas definem a solução do problema.

A seguir,o livro mostra que toda equação tem dois membros. O exemplo continua sendo a equação "x + 3 = 5 + 2",sendo quex + 3 éo

primeiro membro,e 5 + 2 é o segundo. A partir daí os autores estabelecem um diálogo direto com o leitor. Trata-se da interação sujeito e sujeito e sujeito objeto que faz emergir o sentido na experiência vivida em ato. "Observe [aluno] que o valor de 'x' que torna a igualdade verdadeira é 4, pois trocando 'x' por quatro, a igualdade fica verdadeira". Portanto, nessa substituição, teremos a igualdade 4 + 3 = 5 + 2. Como vimos, a estratégia do livro é explicar a equação a partir de uma experiência muito utilizada no comércio para que o aluno possa compreender o seu conteúdo. A representação das balanças faz o leitor entender que o estudo da equação não se trata apenas de abstração, visto ser ela útil na vida prática das pessoas. Dito isso, percebe-se que essa página começa a atender às orientações do letramento, pois a ideia do capítulo "Revendo equações" é revisar essa temática por meio da representação instrumental do mundo real. Trata-se de uma estratégia significativa de ensino, uma vez que a prática de mensurar é uma constante na vida do ser humano. Passemos para a página 74 desse capítulo, a seguir.

Figura 14: Existem equações com uma única solução, com mais de uma solução e sem solução.



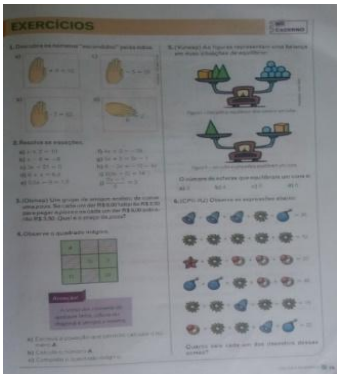
Fonte: Andrini e Vasconcelos (2015, p. 74).

O início da página 74 destaca que "existem equações com uma solução, com mais de uma solução e sem solução". É um enunciado importante porque está preparando o leitor para entender como se chega ao valor de "x",que será determinante para a solução de problemas, exceto nos caso em que não há solução para a equação. Tal como os autores afirmam, existem equações "sem solução", como"x = x – 3", no exemplo. Dito isso, os autores se preparam para a contextualização do

problema, enunciando que “muitas vezes utilizamos equações para representar e resolver problemas” do mundo real, é claro. Dando sequência,mais uma vez os autores, em discurso direto,conversam com o leitor: “Acompanhe”. Na sequência, temos a ilustração de um garoto enunciando, por meio de um balão, a seguinte situação-problema: “Comprei um lápis e duas canetas por R$ 11,60. Cada caneta custou R$ 1,00 a mais que o lápis. Qual é o preço do lápis? Qual é o preço de cada caneta?”

Com esse enunciado, o livro convida o leitor a resolver um problema de equação à luz do letramento, uma vez que esse tem por objeto de ensino e aprendizagem o enfoque de práticas sociais em textos escritos. Nesse enunciado escrito, questiona-se um problema de equação no contexto da escola, onde materiais como canetas e lápis fazem parte do problema. É um problema que convida os alunos a refletir sobre o quantitativo de materiais e seus respectivos preços. Por último, na página 75, o livro mostra uma sequência de seis exercícios para os estudantes “descobrirem” as respostas. São questionamentos contextualizados que sinalizam para a coexistência da matemática entre o mundo inteligível e o mundo sensível, transparecendo que a racionalidade matemática não se relaciona apenas com a abstração, mas também com o mundo sensível, ou seja, com a experiência do leitor no mundo real.

Figura 15: Exercícios.



Fonte: Andrini e Vasconcelos (2015, p. 75).

Os exercícios supracitados mostram que há um esforço dos autores para o leitor superar a velha dicotomia racionalismo/empirismo,

isso porque, os questionamentos vinculam o conteúdo matemático com objetos empiricos. Essa didática é relevante porque a equação precisa ser calculada de forma abstrata, inteligível, mas, ao mesmo tempo, precisa se apoiar no quantitativo de materiais empíricos – "mão", "quadrado mático" "balança", ou seja, coisas do mundo existencial. Portanto a construção do sentido matemático precisa acontecer no paralelismo inteligível e sensível – matemática como significação e matemática como experiência sensível. Portanto, o livro didático de matemática não pode se sustentar apenas na "essência" – coisa em si – como queria Platão porque a essência é diretamente relacionada à "existência" material do objeto. A aproximação desses dois polos possibilita a aprendizagem matemática por isso, deve-se romper a divisão entre mundo das ideias e mundo sensível.

Assim, a análise da edição de 2015 demonstra que houve uma superação em relação à edição de 1989, pois, na atual, os autores conseguiram cumprir o que enunciaram na apresentação do livro: 1) "A matemática permite que você conheça melhor a realidade", 2) "a matemática pode ajudar você a organizar raciocínios" e 3) "a matemática pode ajudar você a fazer descobertas".

6. Considerações finais

Letramento é teoria que aponta para uma prática. Teorias são ideias que orientam a ação efetiva. É inquestionável que as teorias do letramento trouxeram inúmeros ganhos para a área do ensino, principalmentese considerarmos as relações estabelecidas entre língua e sociedade. A comparação das edições de 1989 e 1998, embora pertençam aos anos 80 e 90, mostra uma evolução a favor do livro de 1998. A obra revisada de 2015 supera sua versão editada em 1989, porque, a exemplo da edição de 1998, ela também se orienta pela LDB/96, assim como pelos PCNs e documentos oficiais mais recentes. A passagem da perspectiva de ensino tradicional para um ensino de matemática embasado em práticas sociais vividas é significante. A esse respeito a sociossemiótica tem muito a contribuir com as ciências exatas porque experiências sensoriais são interações vividas as quais foram negligenciadas, por muito tempo pelos educadores, em detrimento do inteligível. Por isso, nos inspiramos em Landowski para dizer que é preciso entender a matemática como significação e como sensação. É assim que venceremos a dicotomia inteligível e sensível.

Apesar do avanço das edições de 1998 e 2015 não estamos dizendo que essas obras evoluíram o suficiente porque ainda há muito a ser superado, como fatores externos que reforçam o contraste entre livros didáticos, por exemplo, possíveis problemas financeiros de autores para investir em suas obras ou mesmo as lacunas entre o que cientificamente se discute sobre conteúdos do livro didático e as práticas de ensino que se efetivam por meio dessas obras. Por isso, nos detivemos, apenas em aspectos pedagógicos que o *corpus* nos possibilitou enxergar. A reflexão do livro didático de matemática pode contribuir e conscientizar a escola na escolha de livros com conteúdos comprometidos com uma vivência social "significativa" não apenas para a escola, mas também para os alunos, para que as aulas se tornem prazerosa para eles. Letramento é focar o social, no texto escrito. Mas esse texto tem que ser significativo como sinaliza David Ausbel para que o aluno tenha prazer de se debruçar no objeto de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRINI, Álvaro. *Praticando matemática*. 7ª série. Editora do Brasil. 1989.

BRASIL, Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática. Brasília: MEC/SEF,1998.

FONSECA, M. C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil*: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIOVANNI, J. R; CASTRUCCI, B; GIOVANNI-JUNIOR, J. R. *A conquista da matemática*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, H. A. *O conceito de Letramento Matemático*: algumas aproximações. UFSJ. S/D.

ILARI, R. *Linguística e ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 96

KLEIMAN. A. B. *Projeto Temático do Professor, o conceito de letra-*

mento e suas implicações para a alfabetização, 2006.

_____. (1998). O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORI, Te CAVALCANTI, M.C (Orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 57.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma?. In: *Educação a Distância Fundamentos e Práticas*. UNICAMP, SP 2002. Disponível em http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/. Acesso em 05 de abril de 2013.

MORAES, C. W; DUARTE, J. G; ARAÚJO-JUNIOR, C. A. M; SILVA; L. H. O. *Análise de práticas letradas em aulas do ensino médio – enfoque de práticas sociais em textos de língua portuguesa*. INCREA. UFT, 2013.

ARAÚJO-JUNIOR, C. A. M; MORAES, C. W; DUARTE, J. G. *Letramento e educação matemática – análise de práticas sociais no âmbito das aulas do ensino fundamental*. INCREA. UFT, 2013.

Leituras complementares:

MATERIAL de apoio – Aulas 2 e 3: Idealismo platônico e realismo aristotélico. Disponível em: https://filosofiadandara2017blog.wordpress.com/2017/04/24/textos-aula-2-platao-e-o-mundo-das-ideias-e-aula-3-realismo-aristotelico/. Acesso em: 19 nov. 2019.

SABIA que o que vemos no amanhecer não passa de uma ilusão de ótica? Disponível em: https://www.megacurioso.com.br/fenomenos-da- natureza/101758-sabia-que-o-que-vemos-no-amanhecer-nao-passa-de-uma-ilusao-de-optica.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

O QUE é o fenômeno que fez "três sóis brilharem no céu. Disponível em: https://www.focanafolga.com.br/2018/10/fenomeno-3-sois.html. Acesso em: 21 nov. 2019.

TRIÂNGULO Retângulo: Cálculo de Área, Ângulos e o Teorema de Pitágoras. Disponível em: https://blogdoenem.com.br/triangulo-retangulo-matematica-enem/. Acesso em: 21 nov. 2019.

DEPOSITAFOTOS. Disponível em: https://br.depositphotos.com/64032683/stock-illustration-pythagoras-theorem-vector-black.html. Acesso em: 21 nov. 2019.

LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES DE MEDICINA

Vivian Sardella de Oliveira (UNIG)
viviansardella1@gmail.com
Sonia Maria da Fonseca Souza (UENF)
sonifon1@hotmail.com
Laís Bastos Guerra Boechat (UNIG)
boechat.lais@gmail.com
Sara Ramos da Silva Bastos Guerra (UNIG)
sararbguerra@gmail.com
Vyvian França Souza Gomes Muniz (UENF)
vyvi46@hotmail.com

RESUMO

Os estudos sobre letramento, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, estão amplamente associados à expansão do ensino, que tem como um dos objetivos o compromisso de obter esforços a atividades destinadas à promoção do letramento através do trabalho com a escrita. Contudo, para que se possa pensar em uma proposta de letramento é necessário , primeiramente, compreender sua conceituação. Em função disso, considera-se pertinente esclarecer e aprofundar a temática. Este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre o letramento e o letramento em saúde bem como as práticas e eventos de letramento efetivadas no curso de Medicina. Teoricamente, o estudo está ancorado nos postulados teóricos dos Estudos de Letramento, especificamente nos apresentados por Hamilton (2000), Street (1984) e Barton (1993), no qual o letramento é concebido como prática social. Concluindo, é importante ressaltar que a pertinência desta pesquisa está na expansão dos estudos da linguagem como prática social com base no letramento.

Palavras-chave:
Letramento. Eventos de letramento. Práticas de letramento.

ABSTRACT

Literacy studies, both in Brazil and in other parts of the world, are largely associated with the expansion of education, which has as one of its objectives the commitment to obtain efforts for activities aimed at promoting literacy through working with writing. However, in order to think about a literacy proposal, it is first necessary to understand its conceptualization. Therefore, it is considered pertinent to clarify and deepen the theme. This article aims to carry out a literature review on health literacy as well as the literacy practices and events implemented in the medical course. Theoretically, the study is anchored in the theoretical postulates of Literacy Studies, specifically those presented by Hamilton (2000), Street (1984) and Barton (1993), in which literacy is conceived as a social practice. In conclusion, it is important to emphasize that the relevance of this research lies in the expansion of studies of

language as a social practice based on literacy.

Keywords:
Literacy. Literacy practices. Literacy events. Literacy practices.

1. Introdução

O letramento não está apenas relacionado à prática acadêmica, como também, às mais variadas atividades do dia a dia. O letramento é fundamental tanto no que diz respeito à vida cotidiana, como por exemplo, hábitos e costumes básicos para a vida em sociedade, como também para a apropriação das produções que não são cotidianas da existência humana tais como: ciência, poesia, arte, política. Nesse caso, em uma sociedade letrada, no entanto, a conquista da cidadania, em seu sentido mais abrangente, requer o domínio da leitura e da escrita, isto é, um nível de letramento total, já que é por esta via, os indivíduos poderão se apropriar das informações e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Por outro lado, o letramento refere-se às habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, assim como nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Seria o estado ou condição adquirido por uma pessoa ou grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita em seu cotidiano. Sendo assim, observa-se uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao do letramento: do saber ler e escrever, em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2009, p. 15).

Dessa forma, a partir da concepção de letramento como fenômeno social, plural, de uso real da linguagem dentro de um contexto próprio, no âmbito da vida cotidiana, emerge a necessidade de pesquisar e apreender esse fenômeno nos mais diversos domínios da vida social.

Perante o exposto, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar um estudo bibliográfico sobre o letramento e o letramento em saúde bem como as práticas e eventos de letramento efetivadas no curso de Medicina.

Baseado nesse objetivo, o trabalho está dividido nas seguintes seções de desenvolvimento: introdução, revisão bibliográfica (letramento, letramento em saúde e Práticas e eventos de letramento no curso de Medicina), e, finalmente, as considerações finais em que concentram nossas reflexões e as contribuições deste trabalho. Espera-se que o presente trabalho possa contribuir para futuras pesquisas.

2. Letramento

De acordo com Soares (2009, p. 29) o letramento, "representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita que exigiram uma nova palavra para designá-las, ou seja, uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra". O letramento é compreendido como o uso da linguagem como útil para a interação social, onde o contexto tem influência na forma como o indivíduo lida com a escrita (STREET, 1984, p. 12).

O conceito de letramento originou-se da necessidade de nomear as práticas sociais de uso da linguagem. A expressão letramento é vista na literatura como um conjunto de habilidades cognitivas e universais que são voltadas à prática da leitura e escrita, as quais repercutem nas práticas vivenciadas por cada indivíduo num contexto social e cognitivo, sendo essa visão chamada de modelo autônomo. Outra visão está na prática do letramento na escrita como meio de potencializar as práticas sociais, sendo esse chamado modelo ideológico do letramento (SILVA, 2011, p. 25).

Em outras palavras, o letramento seria uma condição adquirida por um indivíduo ou grupo social através da apropriação da escrita no seu meio de vivência. Devido a essa noção de letramento pode-se distinguir de forma clara a diferença entre saber ler e escrever e ser hábil ao fazer uso da escrita e da leitura, ou seja, a grande extensão entre a alfabetização e o letramento (SOARES, 2009, p. 12). Tfouni (1995, p. 245) diz que "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade", sendo, portanto passível de ser visto como intrínseco as práticas sociais (BARTON, 1993, p. 15; STREET, 2009, p. 35).

Para Soares (2009, p. 16) "alfabetizar é ensinar [alguém] a ler (e também a *escrever*)". Ela destaca que o termo 'letramento' vem do original em inglês '*literacy*' que significa "o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". A autora define, então, letramento como "o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita" (2009, p. 47), ou seja, ser letrado significa ter habilidades de uso da leitura e da escrita de maneira efetiva nos diversos contextos sociais.

Já para Kleiman (2012, p. 18), o letramento é como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e en-

quanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Desse modo, diferente de outros países, no Brasil, os estudos sobre letramento sempre estiveram associados a pesquisas sobre aprendizagem inicial da escrita. Sendo assim, a compreensão sobre letramento e alfabetização, por vezes se misturam e se confundem. Magda Soares (2009, p. 8), menciona que isso acarreta uma "inadequada e inconveniente fusão dos dois processos".

Mister se faz destacar que a sociedade utiliza cada vez mais a escrita para interagir e que só com a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita não tem como atender às necessidades dos níveis sociais que utilizam a leitura e a escrita, assim necessita-se entender as práticas sociais que cercam a língua escrita, ou seja, o letramento.

Na presente pesquisa, vemos o letramento antes de tudo como uma prática social, como exposto pelos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2009, p. 15; BARTON; HAMILTON, 1998, p. 12) e pelos pesquisadores brasileiros, como Soares (2009, p. 13), Kleiman (2012 [1995], p. 14) fomentando a ideia que tais estudos nos proporcionam entender o que o indivíduo faz com o ler e escrever academicamente, juntamente com seus objetivos e significados nesse espaço sociocultural chamado universidade.

3. Letramento em saúde

O letramento em saúde é a capacidade cognitiva de entender, interpretar e aplicar informações escritas ou faladas sobre saúde, a fim de tomar decisões pertinentes sobre o autocuidado e se empoderar da sua condição clínica, de modo que uma pessoa com grau de letramento considerado satisfatório teria melhor condição de saúde do que um indivíduo com nível limitado de letramento (ADAMS *et al*., 2009, p. 8).

Convém evidenciar que a expressão Letramento em Saúde surge em meio à expansão dos Estudos de Letramento na esfera social, nos diversos domínios das atividades humanas, e busca dar conta do uso da leitura, da escrita e da interpretação de textos voltados para a assistência e prevenção à saúde.

Para pesquisadores de saúde e de educação, letramento em saúde é um conceito bastante amplo, pois inclui a habilidade de os indivíduos lerem e agirem mediante informações escritas; a habilidade de comunica-

rem, através da fala, suas necessidades de saúde aos médicos; e a habilidade de escutarem para que possam compreender e agir mediante instruções recebidas (MURRAY *et al.*, 2007, p. 16).

De acordo com a World Health Communication Associates (WHCA, 2010, p. 5), o Letramento em Saúde requer não apenas habilidades de leitura e escrita, mas o numeramento, a comunicação oral (expressão e compreensão da fala), o reconhecimento de risco e o senso crítico e a tomada de decisões em saúde. Nesse sentido, ele não se restringe ao momento em que os indivíduos buscam informações de saúde em textos escritos, como folhetos, bulas de medicamentos, receituários, dentre outros, ele é exigido também nos momentos de interação com os profissionais de saúde. Muitas vezes a falta de adesão aos tratamentos se deve a uma dificuldade na compreensão das orientações verbais dos profissionais de saúde por parte dos indivíduos com baixos níveis de letramento (VON WÜHLISCH; PASCOE, 2011, p. 8).

O *Institute of Medicine* – IOM (2004, p. 32) define Letramento em Saúde como o grau pelo qual os indivíduos têm a capacidade para obter, processar e entender informações básicas de saúde e serviços necessários para a tomada de decisões que promovam a saúde. Essa definição nos permite perceber a importância do letramento no tocante aos cuidados que devemos ter com a saúde tanto no que se refere à prevenção quanto ao tratamento de doenças.

O letramento em saúde pode ser classificado como básico/funcional; comunicativo/interativo e crítico. Esses diferentes níveis representam habilidade progressivas do indivíduo para compreender as questões de saúde e exercer maior controle sobre elas (NUTBEAM, 2000, p. 14). Esses conceitos evidenciam que o importante não é apenas saber se o indivíduo domina a leitura e a escrita, mas o que ele é capaz de fazer com essas habilidades, especificamente no âmbito da saúde.

Cultura e sociedade são os responsáveis por fornecer práticas de letramento, a fim de que os indivíduos desenvolvam as habilidades de leitura, escrita, matemática básica, fala e compreensão. O termo cultura remete às ideias, aos significados e aos valores adquiridos pelos indivíduos, enquanto membros de uma sociedade, compartilhados em diferentes contextos.

Os pacientes que têm limitado letramento, quando comparados com aqueles que possuem nível adequado, frequentemente relatam que os médicos usam muitas palavras incompreensíveis, falam muito rápido,

não fornecem informações suficientes quanto ao seu estado de saúde, além de não se certificarem se houve compreensão por parte do paciente acerca do seu problema de saúde (RUDD *et al.*, 2005, p. 12; SCHILLINGER *et al*., 2004, p. 8). Por isso, tão importante quanto a competência de letramento dos pacientes, são o vocabulário e as habilidades de comunicação dos profissionais do campo da saúde.

Os autores consideram, também, que a comunicação através de uma linguagem simples deve ser considerada uma habilidade relevante, junto a outras competências, daqueles que exercem profissões no campo da saúde. Soma-se, a tudo isso, o fato de que o paciente pode estar com suas condições físicas e cognitivas prejudicadas pelo adoecimento, pelo medo, estresse ou outro desconforto que lhe cause embaraço e constrangimento diante de um ambiente de saúde altamente letrado, em virtude da formação acadêmica dos profissionais (RUDD *et al*., 2005, p. 14).

O letramento em saúde tomado no contexto da promoção da saúde é aquele em que as competências cognitivas e sociais das pessoas dão a elas condições de terem acesso, compreenderem e usarem as informações para promoverem e manterem uma boa saúde (NUTBEAM, 2000, p. 36).

Outrossim, Paz (2008, p. 10) destaca a prática de letramento no âmbito da medicina, já Silva (2013, p. 11) refere-se à atuação de residentes e médicos em eventos de letramento no trabalho de orientação às famílias assistidas pelo Programa Saúde da Família (PSF) e Passamai *et al*. (2011, p. 13) salientam seu trabalho no letramento funcional em saúde. Dessa forma, essas pesquisas são indicadores da relação dialética consubstanciada entre Letramento e Saúde.

A *World Health Organization* – WHO (1998, p. 10) também traz uma definição para Letramento em Saúde como as competências cognitivas e sociais que caracterizam a motivação e a capacidade dos indivíduos para obter acesso, entender e fazer uso da informação em meios que promovem e mantêm uma boa saúde. Ademais, mostra que educação em saúde contempla uma gama de oportunidades que são construídas de forma consciente para a aprendizagem, e que envolve diversas formas de comunicação, planejadas para melhorar o Letramento em Saúde, como também o desenvolvimento de habilidades de vida que favoreçam a saúde individual e comunitária (WHO, 1998, p. 14).

Sendo assim, pode-se evidenciar o quanto os eventos de Letramento em Saúde estão presentes em nosso dia a dia e que ter compreensão das informações, recomendações e instruções básicas é um procedi-

mento imprescindível para uma atuação tanto em saúde quanto nos demais domínios da vida.

No entanto, os estudos do Letramento em Saúde, tornam-se relevantes em um mundo textualizado, sobretudo se levarmos em conta que cada esfera da sociedade produz textos específicos com fins e público também específicos. Desse modo é preciso compreender e interpretar textos variados para uma tomada de decisão consciente em termos de saúde.

Finalmente, entende-se que os eventos de letramento estão situados e estabelecidos em uma esfera social definida por meio da correlação com outros eventos. Além disso, compreende-se que o Letramento em Saúde está voltado para a orientação; ou seja, para a educação de pessoas no agir, em determinadas situações de prevenção e cuidados quanto à saúde e ao bem-estar.

4. Práticas e eventos de letramento no Curso de Medicina

As práticas de letramento são teóricas, intrínsecas e não universais; representam às concepções de leitura e escrita de uma comunidade, através de práticas sociais. Essas práticas inspiram os eventos de letramento, demonstrando como é empregada a leitura e a escrita de inúmeras atividades comunicativas (STREET, 2009, p. 12).

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 24) ao se referirem sobre as práticas de letramento pontuam algumas particularidades: são modelos de produção de vida social que constituem resultados tanto no aspecto econômico, culturais e políticos; encontram-se dentro de uma rede de relações com outras práticas, onde se pode perceber que a relação externa determina a constituição interna; e há uma dimensão reflexiva que gera representações a respeito do que as pessoas fazem.

Sob a ótica de Paz (2008, p. 16), no que diz respeito às práticas de letramento, o termo prática refere-se ao que as pessoas produzem mediante o uso da leitura e da escrita em eventos de letramento. Ainda segundo o autor as práticas de letramentos estão em constantes mudanças, essas práticas estão presentes em processos informais de aprendizado e de estruturação de sentido envolvendo diversas situações sociais.

Entretanto, percebe-se que há uma diferença entre eventos e práticas de letramento. As práticas abordam o modo como fazemos uso da es-

crita em eventos de letramento, os eventos, evidenciam as atividades humanas que contemplam a escrita, ou seja, na qual ela ocupa um papel indispensável e fundamental. Assistir uma aula na universidade, por exemplo, é um evento de letramento e por sua vez, as atividades realizadas durante a aula, como uma produção textual, constituem-se como uma prática de letramento.

Conforme Baynham (1995, p. 39), "as práticas de letramento são formas culturais de uso da leitura e da escrita que se realizam em eventos de letramento. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações".

Os eventos de letramento referem-se a qualquer situação em que há uma interação comunicativa, onde uma leitura e/ou uma discussão entre de um determinado texto escrito aconteça em um contexto e com propósitos especifico nas mais variadas ocasiões sociais (HEATH, 1983).

A esse respeito Marcuschi (2001, p. 14) afirma que os eventos de letramento são históricos, socialmente situados, ou seja, o evento de letramento pode ser compreendido como o uso da escrita e da leitura em vários contextos, contínuos, reais e não isolados. Podem compor acontecimentos informais e formais de uso da linguagem.

Lopes (2004, p. 13) menciona que nem sempre esses eventos se propagam da mesma maneira, porque cada evento propõe-se a regras específicas, objetivos e contextos distintos, e ainda, os agentes sociais que estarão envolvidos. Sendo assim, no evento de letramento é importante que haja diálogos entre os participantes, tanto imagináveis ou que estejam ausentes. Além de ter características extensivas e disseminadas. Para que esses eventos tenham significado, as atividades necessitam ter uma relação com outras atividades do cotidiano, relacionadas a outros contextos.

Barton e Hamilton (1998, p. 14) retomam a distinção ente eventos e práticas e destacam os eventos de letramento como "atividades em que a escrita tem papel fundamental", e as práticas de letramento como atividades regulares repetidas, que são notáveis em eventos mediados por textos escritos. Esses autores acreditam que as práticas de letramento são definidas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, e prescrevem quem pode produzi-los e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 25). Explicam, ainda que tais práticas sejam modos culturais gerais de usar a língua escrita, dos quais as pessoas utilizam ao

longo de suas vidas. E através da observação dos eventos de letramento é possível analisar os textos como vestígios da prática social subjacente e das ideologias, crenças e valores enraizados. Contudo, esses conceitos são ferramentas analíticas importantes para os estudos sobre letramento.

Dessa forma, percebe-se que as práticas de letramento vão além da materialidade dos textos escritos, uma vez que elas perpassam o âmbito das atitudes, valores, das relações sociais, bem como das considerações sobre as próprias práticas.

Nesse sentido, entende-se o curso de Medicina como um evento de letramento que tem o privilégio de compreender letramentos múltiplos, uma vez que, servem às várias situações experimentadas e vivenciadas pelos estudantes, tanto o que diz respeito as práticas de estágio em regime de internato, quanto no que e refere à sala de aula com suas produções escritas.

Por conseguinte, pode-se observar, mais especificamente, que no que diz respeito ao domínio da saúde, há uma variedade de eventos de letramento nos quais a educação em saúde é indispensável na atuação mais consciente, no que tange aos cuidados com o bem-estar dos sujeitos, sejam estudantes, profissionais, sejam usuários dos serviços de assistência e prevenção.

Neste estudo adotou-se como categoria de análises os elementos propostos por Hamilton (2000, p. 17) ao caracterizar eventos de letramento. Vale mencionar que essas categorias direcionam diversas pesquisas na área do letramento, porque propiciam a descrição e a análise desses eventos.

Quadro 1: Elementos visíveis e não visíveis do letramento.

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação ocorre.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.

Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e legibilidade, quem pode ou não se engajar em atividades particulares.

Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

Desse modo, os participantes são os sujeitos que constituem um evento de letramento estabelecido, no qual interage por meio de textos escritos, sendo concebidos como visíveis e não visíveis.

O ambiente propicia o espaço físico onde os sujeitos interagem e as práticas sociais de uso da linguagem estabelecem o despontar do evento de letramento conforme o domínio compreende a instância social em que os letramentos acontecem, no qual inclui-se suas regras, rotinas, protocolos entre outros. Já os artefatos são constituídos por instrumentos materiais e não materiais que permeiam a interação no evento de letramento, possibilitando a comunicação.

Vale ressaltar que as atividades são assim chamadas porque apresentam as ações que os sujeitos envolvidos no evento de letramento planejam, executam e refletem sobre elas por meio de seus dizeres.

Além disso, esses elementos demonstrados por Hamilton (2000, p. 14) consideram todas as particularidades de eventos e práticas de letramento, proporcionando um entendimento mais amplo desses fenômenos, que são manifestados em situações reais de uso da linguagem. Outrossim, essas situações são vivenciadas por todos que são parte de um domínio discursivo, até mesmo as pessoas que não foram alfabetizadas, contudo exercem interação com seus pares materiais, tendo acesso a artefatos de leitura e escrita.

5. Conclusão

Sabe-se que o letramento é um fenômeno múltiplo que compreende as mais diversas esferas da atividade humana, os eventos de letramento é algo comum em nossas vidas, de modo que investigar práticas de letramento significa investigar a linguagem em uso nos mais variados contextos e esferas de circulação.

É importante salientar que as medidas direcionadas à elevação dos níveis do letramento em saúde devem se concentrar tanto na melhoria das competências individuais quanto no papel desempenhado pelos serviços de saúde humanizados, no sentido de aperfeiçoar suas comunicações, es-

critas e orais, para satisfazer as necessidades (e habilidades) de seus usuários.

Portanto, espera-se que este estudo possa contribuir com os estudos do Letramento nas esferas sociais, no sentido de proporcionar discussões, suscitar reflexões e, sobretudo, favorecer e inspirar novos trabalhos acerca do letramento.

REFERÊNCIA: BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R. J.; STOCKS, N. P.; WILSON, D. H.; HILL, C. L.; GRAVIER, S.; KICKBUSCH, I.; BEILBY, J. J. *Health literacy*: a new concept for general practice? Aust Fam Physician. 2009 [citado 2019 Nov 20];38(3):144-7. Disponível em: http://www.racgp.org.au/afp/2009 03/30557. Acesso em 22 out. 2019.

BARTON, D. The social nature of writing. In: BARTON. D.; IVANIC, R. (Ed.). *Writing in the community*. Londres; Nova Delhi: Sage, 1993.

BARTON. D.; HAMILTON, M. *Literacies*: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M. *Literacy practices*: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

CHOULIARAKI, Lili; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity:* rethinking critical Discourse Analysis. Edinburg: University Press, 1999.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy a social practice. In: BARTON. D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

INSTITUTE OF MEDICINE – IOM. Health literacy: a prescription to end confusion. Washington (DC): National Academies Press, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012 [1995], p. 15-57.

LOPES, Iveuta A. *Cenas de letramentos sociais*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Linguística, Recife,

2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividade de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MURRAY, S.; RUDD, R.; KIRSCH, I.; YAMAMOTO, K. *Statistics Canada. Health Literacy in Canada*: Initial Results from the International Adult Literacy and Skills Survey 2007. Ottawa: Canadian Council on Learning, 2007.

NUTBEAM, Don. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. In: *Health Promotion International*, Oxford, V. 15, n. 3, p. 259-67, 2000.

PASSAMAI, M. P. *et al. Letramento Funcional em Saúde*: reflexões e conceitos sobre seu impacto na interação usuários, profissionais e sistemas de saúde. Interface comunicação, saúde e educação. Ceará, 2011.

PAZ, A. M. *Registros de ordens e ocorrências:* uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

RUDD, R. E. *et al*. Literacy demands in health care settings: the patient perspective. *In*: SCHWARTZBERG, J. G.; VENGEEST, J. B.; WANG, C. C. (Orgs.). *Understanding health literacy*: implications for medicine and public health. United States: AMA, 2005. p. 69-85

SILVA, Carlos Henrique. *Ô de casa, com licença, posso entrar? São os agentes comunitários de saúde e suas práticas de letramento no Programa Saúde da Família*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, M. A. *Gênero Aula Expositiva de Língua Inglesa no Curso de Letras do CAMEAM*. 2011. 102 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2011.

SCHILLINGER, D. *et al*. Functional health literacy and the quality of physician-patient communication among diabetes patients. In: *Patient Educ. Couns.*, V. 52, n. 3, p. 315-23, 2004.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. “Hidden” features of academic paper writing. In: *Working paper in education linguistics*. V. 24, n. 1, 2009. p. 1-17

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez,1995.

VON WÜHLISCH, Friderike Schmidt; PASCOE Michelle. Maximizing health literacy and client recall in a developing context: speech-language therapist and client perspectives. In: *Int J Lang Commun Disord*. V, 46, n. 5, p. 592-607, 2011.

WORLD HEALTH COMMUNICATION ASSOCIATES – WHCA. Health literacy: part 2 evidence and case studies, 2010. Disponível em: <http://www.whcaonline.org/uploads/publications/WHCAhealthLiteracy-28.3.2010.pdf>. Acesso em: 20/11/2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. Health promotion glossary. Geneva: WHO, 1998.

LÍNGUA PORTUGUESA COMO ELEMENTO DE ACOLHIMENTO E COMUNICAÇÃO PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS VENEZUELANOS EM BOA VISTA – RORAIMA

José Ângelo Almeida Ferreia (UERSC)
angelusalmeida@hotmail.com
Francisca Ângela de Oliveira Souza (UERSC)
angelasousa34@gmail.com
Alessandra de Sousa Santos (UERSC)
profalessandradess@gmail.com

RESUMO

A língua portuguesa como língua estrangeira de acolhimento mostra-se, de maneira geral, como instrumento de aprendizagem para pessoas que emigram e necessitam, pelos mais diversos motivos, instruir-se da nova língua, pois a aquisição do idioma é fator imprescindível para integração à nova sociedade e para tal ensino é necessário um sistema diferenciado dos aprendizes nativos, dadas suas particularidades, pois o percurso metodológico aqui apresentado destaca as noções de ensino ligadas ao sistema e ao uso da língua alvo, bem como os métodos da gramática e tradução, já que é tarefa exigente adquirir as competências necessárias para se expressar em outra língua distinta a sua materna, visto que é oportuno domínio da nova língua . A aplicação de entrevistas a pessoas que receberam lições de aprendizagem em Abrigos de Acolhimentos norteia o desenvolvimento deste trabalho e nos revela algo peculiar, a vontade de poder se comunicar de maneira efetiva e conseguir melhorar a vida como cidadão. Como arcabouço teórico, contamos com Amado (2014), Grosso (2007, 2010), dentre outros.

Palavras-chave:
Aprendizado. Imigrantes e refugiados. Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

The Portuguese language as a foreign language of receptionis, in general, shown as a learning tool for people who migrateand need, about any reasons, tolerant his new language, because language acquisition is an essential factor for integration into the language. For such a new society, a differentiated system of native learners is needed, given their particularities, as the methodological approach presented here highlights the notions of teaching related to the system and the use of the target language, as well as the grammar and translation methods already it is a demanding task to acquire the skills necessary to express yourself in a language other than your mother tongue, as it's appropriate to master the new language. The application of interviews to people who have received learning lessons in Shelter Shelters guides the development of this worka nd reveals something peculiar, the desire to be able to communicate effectively and improve life as a citizen. As a theoretical framework, we have Amado (2014), Grosso (2007, 2010), andothers.

Keywords:
Immigrants and refugees. Host language. Learning.

1. Introdução

Nossa proposta de estudo se aloca como aquisição de linguagem com finalidade específica, haja vista a necessidade dos aprendizes quanto ao conhecimento da língua alvo para melhor comunicabilidade perante a necessidade de busca de emprego ou mesmo comunicação com outras pessoas de língua portuguesa como origem. Nosso objetivo de estudo é uma explanação sobre a melhoria de comunicação que o ensino de Língua Portuguesa – LP proporciona para imigrantes de origem venezuelana para as mais diversas necessidades que possam surgir no dia a dia daqueles que buscam melhoria de vida em outro país.

Como ponto de partida para nosso estudo, destacamos a importância de se entender a concepção da língua portuguesa de Acolhimento, bem como suas especificidades que norteiam os estudos perante ao contexto de imigração.

O município de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, está vivendo um momento de delicadeza com a imigração em massa de pessoas vindas da Venezuela, país fronteiriço com o Brasil, e, mediante isso, gostaríamos de mencionar que vemos tal movimento como uma busca de melhoria de vida, algo como progresso no desenvolvimento do ser humano, logo, vamos de encontro com o que teoriza Castles (2010), pois, para ele migrar não deve ser tratado como um ato ameaçador ou disfuncional.

Uma das justificativas comumente utilizadas para tal migração, *sic* entrevistado "M2","és labúsqueda de lamejora de la vida". Em rodas de conversas com eles, podemos descobrir que os motivos são vários para o abandono do país os quais podemos elencar instabilidade econômica, o alto índice de instabilidade política e busca por melhores condições de vida.

Com esse grande índice de imigração, podemos notar a presença de uma nova cultura nas ruas, assim como um novo idioma também, o que de certa forma podemos caracterizar como o início de novos processos econômicos e sociais não apenas no Município de Boa Vista, mas em todo o Estado de Roraima. Visto todos esses processos, podemos notar, também, o crescente contato entre pessoas culturalmente e linguistica-

mente distintas, o que resulta em uma espécie de caldeirão cultural.

Mediantes estes fatos acima mencionados, faz-se a necessidade de uma discussão sobre o aprendizado de LP e seu uso no cotidiano dos imigrantes, haja vista que para os pais, aprender LP torna-se essencial para multiplicação de ensino para as muitas crianças que buscam educação nas escolas de Boa Vista, pois aprender na escola e poder utilizar o idioma alvo é de grande valia na hora do aprendizado e importante peça para acolhimento e inserção destas populações na realidade do país que as recebem.

Roraima tem recebido não apenas venezuelanos pedindo refúgio, mas também haitianos e colombianos, momento em que se vê a necessidade de estudos sobre a Língua Portuguesa de Acolhimento. Em pesquisas realizadas sobre esta temática, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), bem como o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), houve um crescente aumento entre os anos de 2010 e 2015, crescendo mais de 2.868%, de um total de 966 solicitações em 2010 para 28.670 em 2015. Mediante este pedido, o refugiado está a pedir estabelecimento de forma permanente, podendo também ser temporária e com intenções de trabalho e fixação de residência, momento em que há mudanças na composição da sociedade local que a acolhe.

Como conceito de refugiado, seguimos o que preconiza a Lei 9.747 de 22 de Julho de 1997, a qual considera uma pessoa refugiada quando;

> I – Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
>
> II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ela, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
>
> III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (Lei 9474/97, s/p.)

Este aumento de solicitações de refúgio no Brasil é reflexo de tempos passados, pois o país é signatário das principais convenções e tratados que tratam sobre o estudo em questão, já que o Brasil assinou a Convenção de 1951, o Protocolo de Genebra de 1967 e a Declaração de Cartagena em 1984.

Em âmbito nacional, podemos ressaltar a lei de nacional de Migração, Lei nº 13.445, aprovada em 24 de maio de 2017 e tem como objetivo principal regulamentar os direitos e deveres do estrangeiro bem como as políticas públicas que serão adotadas para quem irá sair do Brasil para fixar residência permanente ou temporária no exterior. Devemos mencionar que esta Lei é um marco para descontruir pensamentos que o imigrante é uma possível ameaça à segurança nacional e que, a partir de agora, trata-se de uma visão de acordo com os direitos humanos básicos.

A nível estadual, temos a Lei nº 13.68/18, que foi publicada no Diário Oficial da União, e tem como objetivo definir ações de assistência emergencial para migrantes e imigrantes em situação de vulnerabilidade decorrentes de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Importante salientar que esta Lei é fruto de uma Medida Provisória – MP, a MP 820/18, e que foi motivada pela crescente imigração de venezuelanos para o Estado de Roraima.

Contextualizado o campo do presente trabalho, explanaremos um tanto sobre o conteúdo linguístico, PLA que tratamos. O domínio da LP é de extrema importância para integração daqueles que chegam em qualquer país que seja. Assim sendo, a LP torna-se destaque em discussões que envolvem a área linguística como direitos humanos, onde é visível a necessidade de que a teoria e prática (vistas ao curso Migração de Emergência promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR a professores da rede estadual de educação) se completem e concretizem bases como forma de respeito as características de ensino de LP, pois ensinar LP para imigrantes requer uma metodologia um tanto mais específica em relação aos que já a tomam como nata.

Mediante ao exposto, entrevistamos algumas pessoas que tiveram lições de aprendizagem de LPA em Abrigos de Refugiados localizados em Boa Vista, Roraima com o intuito de coletar dados que mostrem a integralização destes com os mais diversos contextos sociais em que o refugiado terá de se comunicar em português. Importante ressaltar que no Município de Boa Vista há os Abrigos que Acolhem refugiados venezuelanos e são mantidos por ONGs como a AVISI BRASIL e ACNUR, onde estas oferecem ensino de LP para estrangeiros.

2. Língua portuguesa como língua de acolhimento

Segundo RAJPTU (2012), língua de acolhimento – LA provém do termo de língua inglesa *host language*, em francês *langue d'acueili* (CANDIDE, 2001) e *lengua de acogida* (ARANDA; EL MADKOURI, 2005) em espanhol. Tais termos designam a aprendizagem de língua estrangeira em contexto migratório, onde o maior intuito é a integração do refugiado com a sociedade que o acolhe. Língua de Acolhimento ainda é um tema considerado recente no Brasil, porém, é considerado um tema recente também no cenário europeu (GROSSO, 2010, 2009), e dado isto, o ensino de PLA ainda conta com poucos estudos e pesquisas acadêmicas que dissertem sobre este tópico.

Segundo Amado (2011), o ensino de PLA tem como objetivo a instrução de imigrantes e refugiados adultos, que migram de outros países, que podem, ou não, estar passando por situações de precariedades, sendo econômicas, sociais ou políticas, onde as possibilidades de sobrevivência estejam comprometidas, resultando em uma panaceia e busca por países que estejam em situação melhor.

No Brasil, temos adotado o termo língua de acolhimento como;

> O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Já para Caldeira (2012) o ensino de LPA tem o objetivo de desenvolver habilidades de comunicação com outrem além de promover;

> (...) a interacção real na vida quotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interacção e pelo diálogo intercultural. (CALDEIRA, 2012, p. 50)

Grosso (2010) salienta sobre algo interessante de se mencionar, que a língua de acolhimento pode ultrapassar as barreiras da língua estrangeira (LE), ou também da segunda língua (L2), incluindo, inclusive, necessariamente uma abordagem de domínio profissional, dos direitos sociais e da integração temporária ou permanente no país acolhedor. Em Roraima, podemos presenciar de maneira fácil e espontânea que muitos

refugiados buscam o deslocamento para outras partes do Brasil, como por exemplo a região Sul, porém, primeiramente empenham-se no aprendizado de LP, pois é visto que domínio da língua alvo torna-se um caminho essencial para a integração deste cidadão em condição de refúgio, dando-lhe autonomia e possibilidade de maior atuação profissional, além de integração cultural e social, também.

Neste sentindo, a língua rompe a barreira de figurar não mais apenas como um instrumento de comunicação social, ela passa a ser um instrumento de conhecimento cultural da mesma forma, bem como um elemento de defesa pessoal na luta contra o passível desamparo na hora de chegada ao país acolhedor, cuja cultura e sociedade são distintas a sua própria.

Posto isto, podemos relacionar como uma especificidade da Língua de acolhimento uma "aprendizagem que se dá em um ambiente de maior pressão social", onde a principal característica é comunicação voltada para necessidades mais imediatas, como por exemplo: produção de currículos para busca de emprego, bem como entrevistas que irão vir como forma de contratação, compreender os aspectos culturais do país acolhedor é muito importante também. Uma alternativa eficaz pode ser conversa com profissionais como psicólogos e/ou assistentes sociais sobre os direitos e deveres sociais que lhe é devido. Para isso, os Abrigos oferecem tais profissionais como ferramenta de aprendizagem de LP.

Outro momento que exige muita pressão dos aprendizes é o tempo que lhes é dado para a aquisição da nova língua, já que o tempo disponível geralmente é bem menor, visto que eles precisam de celeridade para sobrevivênciae se integrar na nova sociedade, momento em que são apresentados objetivo díspar daqueles que buscam aprender LP para visitar o Brasil, podendo ser a trabalho, estudo ou apenas a passeio, ou ainda porque gostam e querem aprender o novo idioma.

De maneira geral, os alunos que buscam a PLA possuem um perfil que podemos classificar como multicultural e que pode-se ampliar sua diversidade linguística, o que podemos entender como uma clara valorosa troca de saberes culturais entre alunos, professores e, quiçá, comunidade como um todo. Como Boa Vista tem recebido imigrantes de outras nacionalidades, podemos facilmente cogitar que este ambiente multilíngue irá valorizar as distintas línguas maternas, entretanto, não apenas línguas, mas todas as culturas aqui presentes. Diante de todos estes pontos mencionados, depreende-se que a prática de alteridade possui lugar de

destaque, haja vista a chance de proporcionar reflexões que se iniciam nas salas de estudos linguísticos, avançando para orientações religiosas, preconceitos dos mais diversos, e, dentre eles o xenófobo, sendo este o mais acometido aos imigrantes, e por fim, as divergências culturais. Estes pontos possuem a finalidade de disseminar a preciosa paz e tolerância entre culturas e etnias que se mesclam cada vez mais com o passar dos dias.

Importante destacar que mediante ao contexto apresentado, motivações para a promoção linguística em PLA ultrapassam várias questões que são trabalhadas em cursos considerados padrão de português como língua estrangeira (PLE), pois seus objetivos facilmente referem-se a negócios, passeios ou apenas intercâmbios acadêmicos. Quanto ao ensino de PLA, "A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra" (GROSSO, 2010, p. 71).

Devemos em consideração questões que envolvem o psicossocial dos aprendizes, pois elas possuem importantíssimo papel para o ensino de PLA e devem ser pontilhadas durante a interação professor-aluno ainda na sala de aula, pois é neste momento que é propício a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, no qual os alunos possam se sentir acolhidos e mais â vontade para evolução de suas habilidades linguísticas, com intuito de evitar maiores complicações de compressão, pois como bem comenta Amado;

> As perspectivas individuais sobre a língua alvo, a sua autoimagem, os planos para o futuro, como a necessidade urgente de aprendizagem para inserção no mercado de trabalho e integração na sociedade, podem criar dificuldades no processo de aprendizagem. A própria tensão do movimento migratório de fuga, somada, muitas vezes, ao afastamento dos laços familiares e linguísticos-culturais, também podem contribuir para essa situação. (AMADO, 2014, s/p)

Aprendizes que buscam esse tipo de ensino, empenham-se na rápida aprendizagem para poder conseguir a "interiorização" em outros estados da Federação, pois ao sair de Roraima com domínio em LP o refugiado possui chances mais claras na hora de entrevistas ou afins para obtenção de emprego.

3. Perfil dos entrevistados

Nossa pesquisa constitui-se basicamente com refugiados de origem venezuelana, que trabalham durante o dia nas ruas e mercados da

capital e pernoitam em Abrigos de Acolhimentos que existem na cidade Boa Vista, sendo estes geridos por ONGs ou Exército Brasileiro com apoio do Governo Federal.

No intuito de coletar dados de uma maneira mais precisa para realização deste trabalho, rastreamos aqueles que tiveram lições de aprendizado de LP naqueles Abrigos. Após minuciosas procuras por estes indivíduos, encontramos 9 pessoas que se dispuseram a participar de nosso trabalhando, sendo 5 homens e 4 mulheres. Interessante mencionar que todos os entrevistados estudaram e se aperfeiçoaram durante a aprendizagem de LP visando futuras interiorizações para outros estados do Brasil, pois alguns foram enfáticos ao mencionar que "estamos atrás de melhores condições de vida e trabalho e Boa Vista está ficando pequeno para tantas pessoas" "M3".

É mister ressaltar que alguns destes entrevistados possuem formação superior, pois há engenheiro civil e professores que foram formados em seus países de origem, porém, todos estão a desenvolver atividades relacionadas a comércios informais, como venda de alimentos e trabalhos com limpeza.

Esclarecemos que os participantes não possuem total fluência em LP, porém se comunicam de maneira eficaz e produtiva.

4. Sobre o método de pesquisa

Este é um trabalho de cunho qualitativo e foi realizada com 9 pessoas adultas de ambos os sexos que receberam instruções linguísticas em Abrigos de Acolhimentos situados em Boa Vista, Roraima, e, salientamos ainda, que cada participante da pesquisa cooperou de livre e espontânea vontade.

Para a coleta de dados, realizamos, de maneira individual, uma entrevista semiestruturada com cada um dos participantes. Optamos por este tipo de entrevista por entendermos que ao realizar este procedimento, poderíamos acrescentar outros questionamentos que poderiam não estar previstos, possibilitando assim, uma melhor compreensão do problema inicial da pesquisa, o que irá favorecer a análise quantitativa.

Quanto à forma de registro da entrevista, utilizamos um gravador de voz (aplicativo do celular IPHONE) versão 7, que armazenou no modo MP3, com qualidade da gravação MONO – 44kHz, pois o objetivo é

preservar o conteúdo original e ampliar o poder de registro e captação de elementos importantes como, pausas de reflexão, dúvidas (hesitações) ou alterações na entonação da voz. O registro desses elementos contribuiu para o processo de compreensão do que foi dito e para a descrição exata da entrevista. Após a transcrição das informações, inicia-se a análise dos conteúdos.

Como análise dos dados, utilizamos o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), pois este tipo de análise tem como finalidade considerar o que se tem escrito, bem como o que pode-se ser inferido, momento em que há a corroboração da proposta qualitativa. Com o intuito de distinção entre os participantes, optamos por nomear os participantes com a letra "F" para feminino e "M" para masculino, salientando que para cada entrevistado há uma numeração, por assim dizer.

5. Apresentação e discussão dos dados colhidos

Os entrevistados deixaram muito clara a importância do domínio do português, como bem podemos notar na fala de um ex-estudante de um Abrigo de Acolhimento para Refugiados, pois ele salienta que;

> O idioma, eu acredito que é um dos canais mais significativos para você poder se integrar de maneira efetiva! Sem o idioma, você se limita muito! Limita muito, muito mesmo! Não há como conseguir melhoria de vida sem possuir conhecimento do idioma!" "M3"

Este refugiado, ao chegar ao Brasil, procurou logo uma maneira de aprender a língua portuguesa, mas afirma não ter encontrado, tendo desenvolvido boa parte de sua aprendizagem no dia-a-dia em conversas com outros imigrantes e brasileiros, porém, ao conseguir deferimento em seu pedido de refúgio, passou a ter lições de LP em salas de aula de Abrigo e ressalta que passou a compreender de forma mais efetiva, e segundo o entrevistado;

"Penso que foi muito bom as aulas que tive, um espaço melhor onde possa estudar a língua portuguesa, pois você acaba aprendendo muito mais do que apenas a aula de português" "M3"

Ao analisar a fala do entrevistado, podemos identificar facilmente, não apenas com este entrevistado, mas com outros também, que o ensino de LP carrega consigo mais que informações linguísticas, insere cultura e adaptação à nova realidade a qual este cidadão faz parte e como bem ilustrado por SEMEDO (2011), o domínio falado e escrito da língua do país de acolhimento favorece a plena integração.

Ao questionarmos sobre as lições de ensino linguísticos, os entrevistados informaram distinções entre os dias de aulas, pois foi dito por uns que eram 3 dias por semana, outros 4 dias com duração de 2 horas cada aula. Questionada sobre esse tempo ser suficiente, "F2" responde que "Esse tempo de aula é bom, temos que sair para trabalhar e tentar conseguir algum dinheiro". Ao indagarmos sobre seu trabalho, ela nos respondeu "trabalho nas ruas, vendendo acessórios de celular e alguns eletrônicos".

Durante as entrevistas indagamos sobre a proximidade linguística que há entre as línguas espanhola e portuguesa, ambas de origem latina, se isso contribuiu de alguma forma durante o aprendizado, ao tempo que colhemos estas respostas.

> "M1" Não contribuiu muito, tive que aprender tudo do início, nunca estudei português antes, mas agora com a necessidade que temos de aprender para poder ir para outro estado e conseguir uma vida melhor, me dediquei e agora consigo me comunicar melhor em português.
>
> "F1"Quando estava estudando, entendia muita coisa que o professor falava, em língua portuguesa, e isso me ajudou um pouco sim. Mas as vezes as palavras se parecem, mas são diferentes de significado e isso atrapalhava um pouco, como a palavra ***Azar*** em língua espanhola significar ***Casualidade*** em língua portuguesa, ou então quando comemos o chamado "***pepito***" e no Brasil, se chama "***cachorro-quente***"
>
> "F4" Ajudou um pouco. Eu já morava na Cidade Santa Helena de Uirén, já falava um pouco de português quando tinha muito comércio com brasileiros, mas com os problemas que estão acontecendo lá, passei a conversar mais em espanhol, deixando de lado a língua portuguesa.
>
> "M2" Nas lições de LP que tive no Abrigo, vi que nossas línguas são muito parecidas, mas muito diferentes. Muitas das palavras que ouvia e imaginava ser como no espanhol, era muito diferente em português e isso era um pouco difícil de entender.

Podemos notar que as disparidades entre as línguas pode ser um fator de grande importância, porém, pode causar percalços, pois a semelhança entre os dois idiomas é também nosso principal desafio. Interessante mencionar que tal semelhança entre termos de língua portuguesa e palavras em espanhol, muitas vezes, nos faz cair em um dialeto muito conhecido nas ruas de Boa Vista, o "portunhol", que de acordo com Alves (2017, s/p) [...] "portunhol é bastante característica para as gerações que viveram e vivem nessas fronteiras de entrelaçamento de povos e culturas".

Quando indagados sobre os motivos de aquisição da LP, obtive-

mos as seguintes respostas;

> "F3" Aprender a se comunicar melhor e entender melhor o português, estamos buscando melhorar a vida nossa e de nossos filhos. Precisamos entender melhor o português para poder conseguir emprego de carteira assinada.
>
> "M1" Precisamos aprender a língua portuguesa para poder conseguir emprego melhor, sair do trabalho de rua. Acho que se falar melhor o português, posso conseguir um emprego melhor.

Aprender a ouvir e entender melhor a língua é primordial para adaptação do indivíduo em outro país, pois devemos entender que se trata de um dos instrumentos de integração que mais auxilia durante o processo de acolhimento de imigrantes e refugiados, momento em que o conhecimento linguístico também traz acesso a vários outros saberes e direitos, fato corroborado por GROSSO (2010), que relata sobre;

> A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. (GROSSO, 2010, p. 68)

Analisando de maneira ampla os dados dos entrevistados visando suas dificuldades com o domínio da LP, corroboramos a afirmativa de Rajput (2012), quando este se refere a Grosso (2007), quando se menciona que um dos grandes problemas enfrentados pelos imigrantes e refugiados, na busca do emprego, é a falta de domínio do idioma, momento em que cria-se uma barreira linguística dificultando ainda mais o processo de aquisição de emprego.

6. Considerações finais

Após análise e reflexão sobre a informação recolhida, percebemos quão importante é ouvir e dar voz ao público imigrante e refugiado, identificando suas necessidades e percebendo suas preocupações, pois é por meio dessa informação que se torna possível desenhar medidas realmente eficazes para a nova adaptação local.

Conclui-se, também, que a aprendizagem de LP contribui de forma efetiva para inserção social dos entrevistados, bem como na integração empregatícia na promoção de igualdade de oportunidades para aqueles que fixaram residência fixa em Boa Vista, já que de acordo com Grosso (2010, p. 69) [...] da língua de acolhimento possibilitará o uso de

outros direitos, assim como o conhecimento e cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão".

No decorrer de nossa análise, percebemos o quanto sofrido está o povo que sai de sua terra natal, do calor de suas casas em busca de melhores condições de vida para si e entes mais próximo, pois alguns vieram primeiro na tentativa de encontrar emprego de maneira mais rápida e depois trazer o restante da família que ficou no outro país, como é o caso de "M3", "M4", "F1" e "F4".

Finalizamos este trabalho de maneira a realçar o caráter exploratório desta pesquisa, que busca apenas dar ciência sobre as dificuldades que imigrantes e refugiados encontram ao buscar se inserir de maneira presente na nova língua, bem como na nova cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. S. *O nome portunhol e a denominação selvagem*: Marcas de resistência na e pela língua. 2017.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. In: *Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, V. 7, 2014, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em 06 de nov de 2019.

_____. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. In: *Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, V. 2, 2011, s.p. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em 06 nov 2019.

ARANDA, B.; EL MADKOURI, M. Enfoques para el estúdio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. In: *Revista electrónica de estúdios filológicos*. No. 10, Novembro de 2005. Disponível em: http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm. Acesso em 21 de nov 2019.

BARDIN. L. *Análise de Conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.747 de 22 de julho de 1997. *Estatuto dos Refugiados*. Brasília. 1997.

CALDEIRA, P. A. M. *A imigração em Portugal*: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931. Acesso em 21 de nov 2019.

CANDIDE, C. *Apprentissage de la langue*: versun lente émergence d'undroit, VEI Enjeux, No. 125, 2001, pp. 108-117.

CASTLES, S. *Understanding Global Migration*: A social transformation perspective. Journalof Ethnicand Migration Studies, v. 36, n. 10, 2010.

GROSSO, M. J. As competências do Utilizador elementar no contexto de Acolhimento. In: *Atas do Seminário Língua Portuguesa e Integração*. Lisboa. Portugal, 2007. Disponível em: http://mha.home.sapo.pt/paginas/cd/pdfs/3.%20Maria%20Jose%20Grosso.pdf. Acesso em 20 de nov de 2019.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol. 9, No 2. Brasília, 2010, s.p. Disponível em:https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886. Acesso em 19 de nov de 2019.

RAJAPUT, D. (2012). *A Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*: A Comunidade Punjabi em Portugal. (Tese de Mestrado). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8802/1/ulfl130728_tm.pdf. Acesso em: 19 de nov de 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. 206 f. São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full. Acesso em 19 de nov 2019.

SEMEDO, G. Políticas de Integração: *O ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de acolhimento e integração de adultos imigrantes*. (Tese de Mestrado em Migrações, Interetnicidade e Transcionalismo. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/7255/1/Dissertacao%20Politicas%20Integracao%20Ensino_aprendizagem%20lingua%20imigrantes.pdf. Acesso em 20 de nov de 2019.

LÍNGUA LATINA: REFLEXÕES INSTIGADAS ACERCA DE LÍNGUAS VIVAS DO PASSADO

Nina Oliveira Teixeira (UFF)
nina_teixeira@id.ufd.br

RESUMO

Como fruto das reflexões de um projeto de monitoria de Latim da Universidade Federal Fluminense, este trabalho objetiva abranger brevemente questões observadas e defrontadas ao longo do ano letivo de 2019. Contemplando a realidade dos alunos ingressantes no curso de Letras e visando oferecer um conteúdo adequado para introdução ao nível superior e voltado para estudos clássicos, desenvolveu-se um raciocínio acerca de estereótipos da língua latina, de formalidades da metodologia utilizada para com línguas antigas, incluindo a tradição gramatical, e acerca dos primeiros contatos para com línguas declináveis. Estabelece-se, ainda, apontamentos relacionados a temas da Linguística e da Teoria da Literatura, aplicados à transmissão da cultura clássica de forma crítica. Neste trabalho, esclarece-se conceitos e ideias circundados pelo senso comum a despeito, especialmente, das noções de "língua morta" e de características infundamentadas sobre o idioma de Cícero, além de menções e propostas para abordagens didáticas.

Palavras-chave:
Estereótipo. Latim. Metodologia. Língua morta. Língua viva.

ABSTRACT

As a result of the reflections of a Latin tutoring project of Universidade Federal Fluminense, this essay aims to briefly cover questions that were observed during the academic year of 2019. Contemplating the reality of the students who got into the Language Course and aiming to offer a suitable content for the introduction at the university and destined to classic studies, an idea about Latin language stereotypes, formalities of the methodology used for the ancient languages, including grammatical tradition, and about early contacts with declining languages has been developed. It is also established some ideas related to Linguistic and Literature theories, applied to the transmission of the classic culture in a critic way. In this essay, concepts and ideas are highlighted and explained, especially, the "dead language" notions and the unfounded characteristics related to Cicero's language. Besides that, this paper will provide some mentions and suggestions for didactics references.

Keywords:
Dead language. Methodology. Stereotype. Latin language. Modern language.

1. Introdução

É significativo o grande reconhecimento que se faz acerca da influência da cultura clássica para o Ocidente, mas esse reconhecimento

coincide com o pouco conhecimento que se tem de tais matrizes. Octavio Paz (1970) afirma em uma de suas obras: "Dentro de cada língua se reproduzem as divisões: épocas históricas, classes sociais, gerações". Aparentemente, as pessoas têm consciência disso – as influências da Antiguidade são, de fato, inegáveis –, no entanto, perguntas como "pra quê estudar latim?" ou "qual a utilidade de aprender latim?" não cessaram. Logo, torna-se evidente que a informação massiva que se tem em relação às bases da sociedade atual não passa de dados adquiridos e não codificados ou sequer investigados: ao menos nessa área, a sociedade encontra-se num típico estado do automatismo.

Soma-se a esta situação a ausência de transmissão da cultura greco-romana no ensino básico brasileiro e, por conseguinte, diferentemente de muitos países que dão maior valor às origens da sociedade, as universidades recebem alunos que nunca foram introduzidos em tal área do conhecimento, o que é um grande atraso para o ensino superior, notadamente às áreas humanísticas. Há ainda a questão dos métodos didáticos que, embora sejam utilizados em larga escala e se mostrem eficientes, muitas vezes se prendem a questões formais e prescritivas, corroborando em certos aspectos para a formação de estereótipos dos estudos de línguas antigas de maneira geral. Diante de tais assuntos, serão relevantes alguns apontamentos, questionamentos e análises que abordem esses itens de modo conciso e reflexivo.

2. Sobre os estereótipos de uma língua viva do passado

São conhecidos os estereótipos do latim e daqueles que o estudam. Uma disciplina extremamente normativa e gramatical, exigente de memorização e de grande esforço de raciocínio, ao ponto de ser capaz de aguçar a inteligência daquele que a estuda. E mais, muitos acreditaram que a língua latina é, além de muito difícil, dotada de uma espiritualidade especial, propícia a elevar o espírito do estudante, até mesmo forjando o caráter de quem se debruçar aos estudos sintáticos e lexicais e em seu complexo sistema de caso gramatical. Pode-se citar, nesse contexto, Napoleão Mendes de Almeida (1946), quando busca esclarecer qual a finalidade primeira da aprendizagem dessa língua, não se prendendo à benefícios para com a língua portuguesa:

> Quando o aluno compreender **quanta atenção exige o Latim, quanto lhe prendem o intelecto** e lhe deleitam o espírito as várias formas flexionais latinas, a diversidade de ordem dos termos, a variedade de construções de um período, terá de sobejo visto a excelente cooperação, a real

> e insubstituível utilidade do Latim na formação do seu espírito e a razão de ser o Latim obrigatório nos países civilizados.
>
> [...]
>
> Não é para falar o Latim que o ginasiano estuda esse idioma. **Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência,** é que o ginasiano estuda esse idioma. (ALMEIDA, 1946 *apud* SANTOS SOBRINHO, 2013, p. 57) (grifo do autor).

É válido mencionar, ainda, um discurso prefacial do *Ludus Tertius*:

> Se o LUDUS TERTIUS contribuir, ainda que em escala mínima, para que o Latim alcance a sua finalidade, isto é, formar a inteligência do aluno, robustecer-lhe a vontade, educar-lhe o sentimento estético, disciplinar-lhe a fantasia, o autor se dará por satisfeito e por bem pago de todas as canseiras, que acompanham a elaboração de semelhante obra. (VALENTE, 1953 *apud* SANTOS SOBRINHO, 2013, p. 57)

Diante disso, é indispensável elucidar que o latim é uma língua normal; é importante como qualquer outra. O sistema de caso gramatical e a natureza sintética da língua latina são pontos complexos para o falante de português, uma língua analítica que prioriza a ordem das palavras à forma. Mas a língua grega segue este mesmo padrão (com a ausência do caso ablativo). Há outras línguas naturais e atuais que também são declináveis, como o alemão (quatro casos) e o russo (seis casos). Ou seja, este sistema gramatical não é exclusivo da morfologia latina e, nesse viés, vale lembrar que dizer que latim é difícil, inglês é fácil, francês é bonito, espanhol é romântico, dentre tantas outras adjetivações que se fazem no senso comum, são afirmações sem bases sólidas e sem parâmetros de avaliação. As línguas são diferentes e funcionam por meio de similaridades e disparidades, e uma coisa não suprime outra. Em outras palavras, as línguas são diferenciadas e não hierarquizadas ou avaliáveis entre si. Sob esta perspectiva, Octavio Paz (1970) apresenta a noção de singularidade e pluralidade das línguas, propondo, inclusive, a tradução como veículo dessas singularidades e entendendo a diferença entre as línguas como insuperável e riqueza para os estudos de tradução. Vale citá-lo em seu texto "Literatura e Literalidade":

> Pluralidade de línguas e sociedades, **cada língua é uma visão do mundo**, cada civilização é um mundo. [...] por um lado tradução suprime as diferenças entre uma língua e outra; por outro, as revela mais plenamente: graças à tradução, nos inteiramos de que nossos vizinhos falam e pensam de um modo distinto do nosso. [...] o mundo se apresenta para nós como uma coleção de heterogeneidades, [...]. (PAZ, 1970, p. 3-4) (grifo

nosso)

Todas essas ideias preconcebidas acerca de línguas, em especial a latina, são produtos de expectativas e de falsas generalizações fomentadas pela falta de conhecimento real do assunto. Vale enfatizar que se tais estereótipos condissessem com a realidade do latim, inevitavelmente também valeriam para as demais línguas que dele se originaram, como o português. Na edição Para Conhecer Sociolinguística da coleção da editora Contexto, encontra-se a esclarecedora afirmação:

> [...] ainda somos falantes de latim, mas de um latim que já passou por tantas **mudanças** e que já se envolveu em cenários históricos e políticos tão diversos que acabou recebendo um novo rótulo: português. (COELHO *et al*., 2018, p. 8-9) (grifo nosso).

Assim, todos os elementos que uma língua precisa para legitimar-se e que são encontrados nas línguas modernas encontram-se também no latim: há agregação de cultura, sociedade, literatura e comunicação como em qualquer língua natural, seja atual ou antiga. Inclusive, o processo de aquisição de linguagem (ou de L2) ocorreria normalmente se houvesse um meio social ativo de uso da língua falada, no qual o indivíduo deveria ser submerso. Nesse ponto, é interessante mencionar a Gramática Universal como uma importante teoria que refuta tais estereótipos formados. Segundo o gerativismo e o inatismo, trata-se de um estado cognitivo inicial, de um sistema já estruturado, pertencente à faculdade de linguagem – uma dotação genética do ser humano que contém propriedades comuns a todas as línguas naturais. Basicamente, há um sistema fixo de princípios parametrizados, cujos valores são "acionados" nos primeiros contatos com uma língua. Há princípios que não são acionados em uma língua X, mas que serão acionadas em uma língua Y; dessa forma, a diferença existente entre as línguas se explica justamente nas diversas possibilidades de fixação desses valores. Chomsky (apud FIORIN, 2015) ilustra claramente esta teoria em uma famosa metáfora: os parâmetros são as chaves de um quadro de força elétrica – cada posição das chaves refere-se a uma língua distinta, de modo que se estabeleçam propriedades, algumas compartilhadas e outras não, por meio das quais se categorizam as línguas do mundo. Fiorin (2015), em seu capítulo "A natureza da linguagem humana", explica esse fato:

> Sendo assim, se as línguas naturais parecem, a olho nu, utilizar-se de processos gramaticais extremamente diversos, essa diversidade é apenas aparente, pois o fato de a faculdade da linguagem ter seu estado inicial geneticamente fixado significa que ela tem na sua base princípios gerais universais, comuns a todas as línguas. (FIORIN, 2015, p. 96)

Antes de encerrar satisfatoriamente este tópico, é imprescindível abordar o tão divulgado e pouco pensado termo "língua morta". Pela denotação, o adjetivo refere-se a algo que se apagou, que está extinto, falto de movimento ou atividade, dentre tantas outras definições. Mas o ponto central e questionável dessa designação gira em torno de perguntas como as seguintes: como é possível abstrair e produzir tanto conteúdo a partir de algo morto? Como pode algo morto ter tanta utilidade e perpetuar-se dignamente como influência direta, em vias de mão dupla com tantas áreas do conhecimento humano? O latim posiciona-se como ponto de contato com a civilização romana e até mesmo helenística (muito do que se perdeu da língua grega foi reproduzido e emulado pelos latinos) – uma ponte como essa nunca morre, mas permanece, no mínimo até que o último grafema registrado seja perdido. Diante disso, torna-se óbvia a necessidade de descontruir tal conceito. "Procuremos, ao menos, tratar o Latim como uma língua que viveu", diz Marouzeau, citado na abertura do prefácio de Ernesto Faria em O latim pelos textos (1935).

Uma parte gigantesca do tesouro histórico-linguístico-cultural da humanidade foi produzido em latim e traduzido para o latim – diga-se de passagem, Roma, no fim do século primeiro, era considerada o centro cultural do mundo, inclusive pelos gregos. A riqueza de conhecimento apenas cresce exponencialmente com cada arquivo descoberto, estudado ou traduzido; sabe-se que toda essa bagagem cultural é viabilizada mediante a escrita, em especial, que se perpetua através do tempo diante da oralidade que há muito silenciou. Ademais, é considerável a visão que contempla tais legados como convergência entre o passado e o futuro, justificando por demais os estudos, sobretudo, históricos, em cujos objetivos resumem-se em perscrutar o passado a fim de compreender o presente e aprimorar o futuro. Em Aprendendo Latim, Peter Jones e Keith Sidwell (2012, p. xxxiv) relatam sabidamente: "Sem a mediação de Roma, nossa cultura seria bem diferente e, provavelmente, muito mais pobre".

Em um artigo em que o ensino do latim na primeira metade do século XX no Brasil é analisado, Santos Sobrinho (2013) faz uma citação exibindo uma designação da legislação que estabelece línguas modernas como línguas vivas, possibilitando o oposto: a qualificação de língua morta. No referido artigo, o professor lança mão de imagens naturalistas relacionadas a um ser vivo em comparação à língua latina de forma muito inteligente. Nota-se:

> Os mais antigos documentos latinos datam do século VI, antes de

> Cristo [**o nascimento conhecido do latim**]. Vida tão longa, área geográfica tão extensa, e além disso o podermos fazer ascender à sua unidade primordial [**os pais do latim**], estabelecida pela literatura, um grupo considerável de línguas [**as irmãs do latim**], contrariamente ao que se sucede a outros não menos consideráveis, por exemplo, o germânico e o eslávico [**os da convivência, já mortos**], convertem o latim em um tesouro inexaurível de fatos para o investigador que pretenda averiguar como é que uma língua que começa [**nasce**] modesta, e circunscrita num território bem determinado pela Geografia e pela história, se desenvolve [**cresce**], decai [**envelhece, adoece**], readquire alento [**convalesce**], floresce [**possibilita a frutificação, os filhos**], e se decompõe [**apodrece e morre**], voltando a vegetar em pobres condições [**morre mas não é enterrado, morre, mas não morreu**]. (VASCONCELOS, 1947, p. ix *apud* SANTOS SOBRINHO, 2013, p. 43) (grifo do autor)

Outrossim, não é irrelevante lembrar os avanços científicos do século XX que priorizaram mormente o utilitarismo, focalizando estudos da medicina e das exatas. Tal visão, inevitavelmente, sugestiona o pensamento dos estudantes a uma perspectiva desinteressante de inutilidade obsolescente. Tal ocorrência soma-se a práticas desajustadas e limitadas a um ensino exaustivo de gramática, corroborando para mais estereótipos dos estudos de línguas clássicas – substancialmente, a influência de manuais de gramática transmite a língua numa perspectiva de imobilidade, não contribuindo para uma visão de seu funcionamento.

Diante do exposto, a Universidade de Coimbra realizou um estudo acerca de reflexões e tendências de didáticas de língua latina e constatou que o ensino de latim persiste em países cujas línguas maternas não são neolatinas; por isso, tais países atestam a vitalidade das línguas grega e latina mediante as heranças repercutidas em vários domínios, como as artes plásticas, teatro, literatura, filosofia, retórica, direito, música, ciências, entre outros, além de admitirem que o latim enriquece o léxico de muitas línguas, sejam oriundas dele ou não. Para mais, há de se assumir, também, uma finalidade própria de cultura e formação que essa língua viva do passado é capaz de encerrar em si.

3. Descontruindo os esterótipos por meio de metodologias

Percebem-se simplificações, idealizações e normatizações próprias de manuais e compêndios gramaticais como desencadeadores de tais preconceitos relacionados aos estudos clássicos. Uma maneira eficiente para combater essa situação é abordar a língua em seu uso, incluindo no ensino elementos de metalinguagem antiga, de modo que não se coloque em enfoque somente a língua – ou o sistema linguístico, no caso, a-

presentado imóvel –, mas também a cultura que ela emerge. Em outras palavras, lançar mão da tradição gramatical, tais como as obras de Prisciano, Varrão, Donato, Augustinus, entre outros, de forma a avançar em conhecimento epistemológico. Acrescentar *Gramatici Latini*, sistematizando o legado escrito da cultura romana numa abordagem direta e totalmente original, certamente será de grande valor para a disciplina de língua latina, mas não o único meio eficaz de acesso ao mundo antigo.

Petrônio, no *Satyricon*, diz:

> E por esta razão considero que os adolescentes se tornam inteiramente estúpidos nas escolas: porque aí eles não ouvem ou veem nada daquilo que temos necessidade [...] mas, sim, acerca do açucarado rodeio de palavras e de tudo que se diz e que se faz como que salpicado com papoula e sésamo. (PETRÔNIO. *Satyricon*.[193] *apud* FORTES, 2010, p. 63)

Infelizmente, o trecho emerge uma crítica ainda plausível na atualidade. E, aliás, também há de ser combatido o preconceito que enxerga o latim como uma disciplina conservadora e saudosista, resumida a mero exercício de erudição, quadros e tabelas fatigantes, descrevendo infindavelmente categorias linguísticas do seu período clássico segundo a gramática tradicional, e sustentando-se nas grades obrigatórias das graduações em Letras. O grande problema dessa "síndrome de gramatiquismo" é alimentar a ideia de que latim é uma "língua difícil" e "para poucos" – além das imprecisões linguísticas da tradicionalidade. Nesse pensamento justificam-se ideais como a de uma "língua feita de lugares-comuns, que, por mais que lapidares, faz do latim uma língua morta!" (LIMA, 1995, p. 25 *apud* FORTES, 2010, p. 64). Reforçando: "o pior serviço que se pode prestar a essa disciplina é precisamente o de conservá-la só por saudosismo acrítico" (COVA, 1982, p. 24 *apud* FORTES, 2010, p. 65).

Basicamente, seria de grande eficácia trazer à tona os textos que dão vida a Roma, apresentando a gramática sob as perspectivas daqueles a constituíram, tendo em vista dar sentido à língua latina – nota-se que lançar mão de autores latinos uniria a força de transmissão de originais à satisfatória substituição de abordagens artificiais, as quais restringem a língua em sua essência. Significa recolocar em cena o homem do passado que falava a outro homem nessa língua, e assim a existência vivaz da língua se torna possível. Isso fomentará um ambiente de motivação, distanciando das monótonas, inertes e inquestionáveis regras de gramática enquanto aproximará o estudante a uma esfera mais simpática e interessan-

[193] Tradução de Sandra Braga Bianchet.

te. Adequadamente, pode ser vantajoso até mesmo incentivar o uso coloquial do latim, por meio da leitura de textos, perguntas e respostas em latim, entre outros métodos que enfoquem a Abordagem Direta, mas não necessariamente em detrimento de abordagens indiretas, como da Gramática e Tradução. O propósito é minimizar as diferenças entre essas aulas e as de línguas modernas; pode-se, também, fazer uso de mapas, fotografias, imagens, pequenos diálogos, publicidade, entre outros elementos. Nessa experiência, haverá maior enfoque aos autores consagrados, de forma que não haja desprestigio de seus universos culturais e ideológicos, reduzindo a ocorrência de frases soltas, descontextualizadas e muito adaptadas e, consequentemente, reduzindo visões estereotipadas acerca da língua latina. É apropriado finalizar este ponto do artigo com uma citação que evidencia os principais meios e fins de abordagens diretas, as quais entendem a linguagem mais como um fenômeno mental do que como um acontecimento social – ressalta-se, antes, o benefício de mesclar abordagens e não se restringir formal e inflexivelmente a nenhum intuito particular.

> [...] os principais postulados do método direto são os seguintes: a) a coisa, o ato, a ideia serão associados diretamente com a expressão latina e não com uma tradução em língua vernácula; b) as formas e sintaxe serão ensinados pelo uso, indutivamente e não como fenômeno abstrato para ser aplicado posteriormente à própria língua; c) a compreensão deve vir antes da tradução, que é, nos anos posteriores, um valioso exercício, mas não o objetivo último; d) o manejo oral da palavra, por ser mais flexível, precederá a escrita. (NÓBREGA, 1962, p. 160 *apud* QUEDNAU, 2011, p. 330).

4. Inovações em trilhos do passado: por que não aplicar o conceito de arte ao latim?

> "*Se agi inconscientemente, era exatamente como se não o tivesse feito [...] se toda vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se esta vida não tivesse sido.*" (TOISTOI, 1897 *apud* CHKLOVSKI, 1917, p. 44)

Já foi abordada a questão de dar sentido à língua latina anteriormente. Há uma certa atração nas áreas da Linguística que estudam o significado e os sentidos do mundo – principalmente em campos comuns à Arte, à poesia e à Teoria da Literatura. Sabendo disso e no contexto discorrido, busca-se estabelecer uma conexão entre alguns pensamentos a-

cerca da imagem poética com o latim e seus entornos circunstanciais.

A partir da definição sugerida por Massaud Moisés (*Apud* MOURA), a imagem é:

> [...] um vocábulo de ampla instabilidade semântica, não só porque é empregado com frequência na linguagem quotidiana e na linguagem científica, filosófica, psicológica etc., como porque no terreno propriamente literário, exibe conotações variáveis, discutíveis e infensas a todo esforço de precisão e rigor. (MOISÉS *apud* MOURA, 2013) **(**vídeo)

É possível identificar pontos de convergência do trecho acima com a realidade da língua latina. Uma palavra diante de uma língua, ambas dotadas de complexidade. Sabendo da complicação que a definição de imagem poética carrega, há de ser feita uma restrição essencialmente às visões de Victor Chklovski (1978). É evidente que a língua latina e a imagem poética podem parecer objetos muito distantes, no entanto, há muitas ideias a respeito das imagens poética e prosaica que podem ser aproveitadas para o latim, dada sua condição atual. A saber, inicialmente, o latim também resguarda um lado instável e variável (considerando-o como uma língua em uso) e, apesar de, em certos ângulos, ser submetido a visões que o julgam estático e "morto", é também irritado pelos "esforços de precisão e rigor".

Considerando que o trabalho das escolas poéticas não se resume na criação de novas e atuais imagens, mas no acúmulo e na revelação de novos procedimentos para com as imagens já existentes, pode-se dizer o mesmo a respeito do latim, conforme algumas propostas de metodologias que estão surgindo e ressurgindo na contemporaneidade. A maneira de perceber está totalmente vinculado à Teoria da Literatura e à Arte, e é um aspecto importantíssimo para examinar as imagens poética e prosaica. E a maneira de perceber é o que viabiliza ou preconceitos e estereótipos ou uma visão mais aguçada e realista acerca da língua latina. Nesse sentido, Chklovski (1978) destaca a automatização e o reconhecimento de formas como pontos que precisam de atenção em relação à percepção de imagens poética e prosaica – aqui essas ideias serão direcionadas à concepção do latim. A respeito da imagem prosaica, entende-se que esta visa a lei da economia das energias criativas, economia de atenção, e visa, também, o caminho mais fácil. Qualquer relação com os estereótipos formados do latim é mera coincidência. Afirmar que o latim está morto é uma questão nítida de economizar energias criativas e de não pensar acerca do assunto. À semelhança do que ocorre na imagem prosaica, em que se aloja um pensamento máximo em um mínimo de palavras, sem esforço de

interpretação – como em expressões idiomáticas cristalizadas –, assim, considera-se pouco diante de uma vastidão de essência na língua latina.

A imagem prosaica é de natureza quotidiana: trata-se de um discurso ordinário e econômico, por isso aceita uma percepção habituada de construções, que resulta na automatização. Em suma, na imagem prosaica, em oposição à imagem poética, ocorre o automatismo, em que se obtém a máxima economia de energias de forças perceptivas e cujos objetos dados não aparecem no campo da consciência, mas fogem para o meio inconsciente do habitual. Isso pode ser associado aos estereótipos do latim pois são irrefletidos e entendidos habitualmente: ao ouvir dizer algo em latim ou sobre ele, logo vêm à mente os preconceitos daqueles que não o compreendem realmente; a seguir questionam sua utilidade e vivacidade, corriqueiramente. O ponto central dessa comparação é que, sob a influência desse tipo de percepção reconhecedora de forma automática, o objeto enfraquece, ou, por assim dizer, é empobrecido. O latim, como a imagem prosaica, é desvalorizado à luz de tais interpretações.

Neste ponto, encontra-se a arte. Intentando o auge de sentir os objetos, desenvolver a sensação de vida e buscar sempre o gosto da primeira vez: para isso existe a arte. Ansiando proporcionar visão em vez de reconhecimento para com o objeto, aumentar a dificuldade e a duração da percepção; singularizar – nesse sentido se diz que a percepção, em arte, é um fim em si mesma. Aplicar arte ao latim seria um feito magnífico para o ensino da língua e para sua difusão. Em proveito de se tratar desse lado tão belo e nobre idealizado pelo artístico, diga-se de passagem, uma frase famosa do filme Sociedade dos Poetas Mortos que tem muito a esclarecer a finalidade da arte: "medicina, lei, negócios e engenharia são ocupações nobres para manter a vida. Mas poesia, beleza, romance e amor são razões para ficar vivo". A respeito dessa pretensão de aplicar arte ao ensino e à concepção de uma língua antiga, há um paralelo possível para com uma questão abordada em Da Tradução Como Criação e Como Crítica, de Haroldo de Campos. O autor fala sobre tradução como forma de arte, a qual objetiva o impossível, mas colocando não de forma depreciativa, mas encontrando motivo para mesmo assim buscá-la. Assim, mesmo que pareça um objetivo utópico aplicar arte ao latim, será artístico e com certeza valioso insistir em fazê-lo. Nesse item, Campos cita Paulo Rónai:

> O objetivo de toda arte não é algo impossível? O poeta exprime (ou quer exprimir) o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, o estatuário fixa o infixável. Não é surpreendente, pois, que o tradutor se empenhe em traduzir o intraduzível. (RÓNAI, 1956 *apud* CAMPOS, 1976, p. 2).

Agora, entendida a imagem prosaica e já comparada à realidade da visão que se tem do latim, há de se abordar a imagem poética. Como sempre em oposição aos traços da imagem prosaica, a imagem poética busca criar a impressão máxima do objeto. Ou seja, deter-se na imagem até sugar dela o ápice do seu conteúdo que é tão ansioso para ser comunicado até onde for possível compreender no momento. Desse modo, o objeto é liberado do automatismo perceptivo e, assim, já não é enfraquecido, mas enriquecido, passa a ser lido com todos os seus sentidos e interpretações que proporciona; passa a ser objeto digno de pensamento e investimento de tempo para sua compreensão. É digno de atenção o quanto seria proveitosa a aplicação desse conceito ao estudo do latim.

Retomando o eixo paradigmático de Saussure, intenta-se atingir as noções possíveis proporcionadas pelo objeto. Trata-se de uma análise muito mais profunda, não se trata da relação sintagmática, que se dá em presença, apenas, mas de buscar entender e captar as possibilidades em ausência dos signos. Nisto consiste o empenho da imagem poética que se encaixa ao trabalho do estudioso de línguas antigas, sejam tradutores, professores, poetas ou linguistas.

Na imagem poética, o receptor recorre para a análise profunda, na qual há um desgaste de energias perceptivas, por meio do estranhamento. É preciso ressaltar que a imagem poética desloca o ponto de vista com o intuito necessário de causar estranhamento; não basta apenas deslocar o ponto de vista, mas é preciso gerar um efeito de estranhamento, efeito de algo que não é ordinário e quotidiano, de algo que precisa ser visto e não reconhecido. O ápice deste ponto seria a singularização: um olhar diferenciado para causar estranheza que só a linguagem poética pode alcançar. Sabendo que o estranhamento é próprio da crítica literária, é possível que a aplicação de todos esses conceitos de imagem poética à língua latina cause surpresa, especialmente a visões mais tradicionais e conservadoras. No entanto, o foco seria atingir o estranhamento para o cidadão leigo, que pouco sabe acerca do latim e de sua transmissão e, também por isso, pouco se interessa, e talvez até desdenhe de seu estudo – talvez esse estranhamento o instigue a saber mais sobre o assunto e a policiar preconceitos. Fundamentalmente, tudo dito anteriormente se resume a ampliar a significação observada e criar uma percepção particular (deve-se lembrar, aqui, que toda imagem poética possui um estranhamento intrínseco, mas nem todo estranhamento é sinal de imagem poética). É importante frisar também que o grande tópico de comparação entre esses conceitos e o latim é o olhar que se tem sobre eles, não necessariamente as

imagens em si.

Pode-se reconhecer similaridade com a língua latina, ainda, quando Octavio Paz (1972, p. 49), em seu texto Signos em Rotação, afirma "o dizer poético diz o indizível [...] Outra vez: o sentido da imagem é a própria imagem". Vale ressaltar que comparações não são absolutas ou perfeitas: são analogias, análises em que se identificam aspectos em acordo, não necessariamente todos.

Finalmente, depreende-se de tudo isso, a conclusão de que o latim pode ser enxergado como uma imagem poética que, infelizmente, é interpretada como uma imagem prosaica. A palavra-chave aqui é subestimação.

5. Considerações finais

A língua latina é muito mais do que diz o senso comum. A partir de tudo o que oferece em termos culturais, históricos, científicos, linguísticos e de diversas áreas do conhecimento, pode-se produzir conteúdo infindavelmente. No entanto, é preciso lembrar que não se trata de uma língua superior a outra, apesar de oferecer quantitativamente mais material do que algumas línguas ainda não foram capazes de elaborar – material enriquecido e valorizado na passagem do tempo. Esquadrinhar os aspectos de uma língua, seja antiga ou moderna, sempre acrescentará muito. Deve-se salientar também a necessidade de descontruir estereótipos e preconceitos arraigados à grosso modo na sociedade, justificáveis especialmente pela quase inexistente difusão de conhecimento na educação básica e por métodos extremamente tradicionais e gramaticais nas excepcionais e raras classes de latim existentes atualmente.

Vale afirmar, além do mais e finalmente, que o latim e outras línguas antigas são grande alvo da tradução e adaptação, também em relação a recepções de suas literaturas. No tocante à proposta sugerida neste artigo para a língua latina, acentua-se a definição de adaptação sugerida por Linda Hutcheon, em seu livro *A Theory of Adaptation* (2013). A autora discorre acerca da reinvenção e da revitalização do familiar, como uma "revisitação de um tema com variações" (Cap. 4, p. 159). Ela aborda uma transposição criativa e interpretativa de obras reconhecíveis e, mais à frente, fala sobre o "um movimento conceitual para frente e para trás entre a obra que conhecemos e aquela que estamos experienciando", abrangendo o contexto sócio-histórico-cultural do momento como fator

relevante para construção do significado e de forma palimpséstica.

Enfim, por meio dessas ideias, resumem as análises e comparações feitas até aqui. Revitalizar o que um dia viveu, mas nunca morreu; eventualmente, reinventar o estereotipado para trazê-lo mais perto de sua realidade na concepção da sociedade de maneira geral. Chega-se, assim, à conclusão desta discussão com um dito famigerado de Ernesto Faria, que muito descreve a realidade atual:

> Em nossa sociedade contemporânea, a Antiguidade **permanece** um motivo de escândalo e de contradições: uns atacam-na, outros a defendem; ninguém pode ignorá-la nem ficar indiferente às questões que ela propõe: tal é a melhor prova de sua **existência**. Uma pessoa só se ocupa do que **existe**, só se combate o que **resiste**. É, pois, esta **vida** que nos propomos estudar em seus principais aspectos. (FARIA, 1935 *apud* SANTOS SOBRINHO, 2013, p. 51) (grifo do autor)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECCARI, Alessandro Jocelito; BINATO, Cláudia Valéria Penavel. *A abordagem indutiva contextual da série lingua latina per se illvstrata de hans henning ørberg*. [2014]. Disponível em: http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4605/5231 Acesso em: 14 set. 2019.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In:* ____. *Metalinguagem – Ensaios de Teoria e Crítica Literária*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 21-38

CHKLOVSKI, Victor. *A arte como procedimento*. In: TOLEDO, Dionisio (Org.). *Teoria da Literatura [Formalistas russos]*. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 39-56

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al. Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018. (Coleção para conhecer linguística)

FERREIRA, Fátima. Didática do Latim: reflexões e tendências. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/42968/1/Didatica%20do%20latim.pdf Acesso em: 14 set. 2019.

FIORIN, José Luiz. (Org.). *Linguística? Que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2015. ISBN 978-85-7244-796-6

FORTES, Fábio da Silva. A "língua" e os textos: gramática e tradição no ensino de latim. Instrumento: In: *Rev. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, V.

12, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18669 Acesso em: 23 nov. 2019.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2. ed. Trad. de André Cechinel. Florianópolis, SC: Ed. UFSC, 2013. 280p. Título original: *A Theory of Adaptation*.

JONES, Peter V.; SIDWELL, C. Keith. *Aprendendo Latim*: textos, gramática, vocabulário, exercícios. Trad. e supervisão técnica de Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sérgio de Vasconcellos. São Paulo: Odysseus Editora, 2012. Disponível em: https://classroom.google.com/u/0/w/MzY2Njk1NzA0ODda/t/all Acesso em: 14 set. 2019. ISBN 978-85-7876-019-9.

MOURA. Murilo Marcondes. A imagem poética. Postado por Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo em 14 nov. 2013. 1 vídeo (2h07min.13s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KojSZlOv2uU. Acesso em: 22 out. 2018.

PAZ, Octavio. A Imagem. In: *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 37-50

QUEDNAU, Laura Rosane. Ensino de latim: Discussão e Propostas. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, jun. 2011, p. 320-338. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/26057-99515-1-PB.pdf Acesso em: 17 nov. 2019. EISSN:2236-6385

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. O latim no brasil na primeira metade do século xx: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência. In: *PhaoS*, *Rev. Est. Clássicos*, n. 13, 2013. ISSN: 2526-8058. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/4597-17241-1-PB.pdf Acesso em: 3 ago. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1857-1913. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

LINGUAGEM E PROCESSOS DE ESCRITA NO FILME "OS NARRADORES DE JAVÉ" (2003) DE ELIANE CAFFÉ

Cristiano Alves Barros (UFT)
cristiano_uft@mail.uft.edu.br
Walace Rodrigues (UFT)
walace@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho se propõe analisar alguns aspectos e construções narrativas a partir da abordagem sobre os processos de linguagem presentes no filme "Os narradores de Javé" (2003) de Eliane Caffé. Visto que, a referida obra cinematográfica problematiza principalmente acerca do uso da escrita enquanto mecanismo de identidade e resistência em determinados contextos socioculturais. Para tanto, delimita-se a temática a partir do enfoque construído na linguagem cinematográfica, sendo que envolve também outras percepções e cognições na construção da narrativa fílmica. Logo, embasaram para essa análise os estudos teóricos de Benjamim (1994), Metz (1980) e outros autores que também discutem sobre as relações entre linguagem e cinema a partir dos processos de escrita e narrativa nas artes audiovisuais. Desse modo, o filme "Os narradores de Javé" se torna um objeto de embasamento para contextualizar os usos da linguagem enquanto construção identitária e narrativa histórica para determinados sujeitos e suas respectivas comunidades.

Palavras-chave:
Cinema. Escrita. Narrativa.

ABSTRACT

This work proposes to analyze some aspects and narrative constructions from the approach about the languague processes present in Eliane Caffé's film "Javé's Narrators" (2003). Since, this cinematographic work problematizes mainly about the use of writing as a mechanism of identity and resistance in certain sociocultural contexts. Therefore, the theme is delimited from the focus built on the cinemtographic language, and it also involves others perceptions and cognitions in the construction of the film narrative. Therefore, the theorical studies based on Benjamim (1987), Metz (1980) and others authors who also discuss the relationship between languague and cinema from the writing and narrative processes in the audiovisual arts were based on this analysis. Thus, the movie "Javé's Narrators" becomes a grounding object to contextualize the uses of language as na identity and historical narrative construction for certain subjects and the respective communities.

Keyworks:
Cinema. Narrative. Writing.

1. Introdução

A proposta aqui em estudo a partir do filme *Narradores de Javé* (2003)[194] de Eliane Caffé remonta alguns direcionamentos acerca dos estudos sobre linguagem problematizados na disciplina de *Metodologia em Estudos Interdisciplinares da Linguagem*[195], ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus* de Araguaína.

Tais discussões teóricas em sala de aula enfatizaram as diferentes abordagens no que se delimitam alguns objetos de pesquisa, como também, sua devida articulação com a ementa temática da referida disciplina, que aborda sobre questões referentes à produção de materiais metodológicos nas áreas de ensino e linguagem.

Nesse sentido que, especificamos a escolha de dada obra fílmica por possibilitar determinadas interações para análise, principalmente no que contextualiza aos aspectos de uso acerca da linguagem e suas possibilidades de construção narrativa em determinadas produções cinematográficas. Nesse sentido que partimos do seguinte pressuposto trabalhado por Metz (1972):

> Em qualquer narração, o narrado é uma sequência mais ou menos cronológica de acontecimentos; em qualquer narração, a instância narradora reveste a forma de uma sequência de significantes que o usuário leva um certo tempo para percorrer: tempo da leitura, para uma narração literária; tempo da projeção, para uma narração cinematográfica, etc. (METZ, 1972, p. 32)

De fato, as intersecções narrativas condizentes entre o cinema e a literatura são um dos lócus de pesquisa possíveis para se compreender as construções e variantes da linguagem na contemporaneidade. Visto que, as imagens e textos evocados (tanto na perspectiva fílmica, quanto na sua respectiva leitura literária) podem também, evidenciar outros e/ou novos olhares sobre os seus respectivos sujeitos-leitores.

Para tanto, particularizamos a obra de Eliane Caffé por tematizar

---

[194] Filme sob a direção de Eliane Caffé e com o roteiro de Luiz Alberto de Abreu, produção de Vânia Catani e no elenco conta com José Dumont (como Antônio Biá), Nelson Xavier (como Zaqueu), Gero Camilo (como Firmino), Nelson Dantas (como Vicentino), Silvia Leblon (como Maria Dina) e entre outros atores e não-atores. Foi rodado entre junho e setembro de 2001, em Gameleira da Lapa, cidade do interior da Bahia.

[195] Disciplina ministrada pelo professor e orientador Dr. Walace Rodrigues.

alguns tópicos pertinentes a partir dessa relação entre linguagem e cinema. Visto que, dada história fílmica aborda estritamente sobre os processos de escrita enquanto mecanismos de identidades, como também, um meio de resistência em determinados contextos socioculturais. Segundo S. Hall (2000):

> Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. (HALL, 2000, p. 106)

No caso, esse processo de identificação e dada representabilidade pode também ser abordado delimitadamente no contexto da narrativa temática em *Narradores de Javé*. Logo, a leitura de autores como Stuart Hall e outros referenciais dos *Estudos Culturais*[196] contribuem também para uma análise sob o viés constitutivo das personagens na história.

Desse modo, objetiva-se com esse trabalho em estudo abordar um pouco sobre a construção das histórias e narrativas nos respectivos sujeitos-personagens do filme. Sendo que a, obra de Eliane Caffé remete a representação de dada comunidade em que se utiliza do artifício da linguagem oral e sua possível transcrição identitária a partir de relatos e causos populares. De acordo com Marcuschi (2008):

> Mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua falada e escrita, de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa dada sociedade e justificam que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo socio-histórico de práticas. Esse contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem. Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas. (MARCUSCHI, 2008)

Logo, nossa abordagem metodológica para tal análise fílmica parte das próprias falas coexistentes nas personagens, além de dada

[196] A menção da respectiva corrente teórica que, se concentra na ressignificação dos aspectos sobre cultura e identidade traz uma abordagem crítica abrangente sobre nossa proposta analítica na obra de Eliane Caffé. No caso, tais estudos que datam desde a metade dos anos 50 vêm contribuindo significativamente nas mais diferentes áreas de humanidades. Desse modo, pautamos a leitura de Stuart Hall para identificar alguns caracteres contextuais no filme *Narradores de Javé.*

articulação teórica com alguns autores que problematizam sobre os estudos da linguagem no que se especifica também, na narratologia das obras cinematográficas.

Sendo assim, utilizamos as leituras de teóricos como Benjamim (1994) e Metz (1972) para esquematizar um estudo mais detalhado sobre o respectivo material fílmico. Visto que, tais autores abordam sobre algumas intersecções da linguagem no cinema a partir de dados pressupostos referentes à escrita e sua construção narrativa na tela fílmica.

Por conseguinte, explanaremos mais especificamente sobre a história presente em *Narradores de Javé* e como tal narrativa cinematográfica é construída de acordo com as falas das personagens no roteiro de Eliane Caffé.

2. Um pouco sobre a história de "Narradores de Javé" (2003)

O enredo de "Narradores de Javé" se passa inicialmente em um bar à beira rio no sertão nordestino, onde alguns homens conversam sobre a importância de saber ler e escrever. Nesse momento surge a história de Zaqueu, um ex-habitante ribeirinho de uma cidade chamada Vale de Javé.

De fato, é bem interessante essa construção inicial da narrativa no filme. Visto que, boa parte das personagens contextualizadas na trama é retratada a partir de dadas características humildes, que perpetuam sua existência nos causos e contações populares de histórias.

Segundo W. Benjamim (1994), "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois" (BENJAMIN, 1994, p. 37).

Desse modo, a história e os viventes de Javé (re)existem ao tempo e devido lugar em que se constroem suas narrativas, mesmo que também isso conflite com situações adversas para um tão povo simples no sertão.

Sob a narração de Zaqueu, o filme constrói-se do embate de Javé que corre o risco de desaparecer sob as águas com a construção de uma usina hidrelétrica próxima a cidade. No caso, Javé só tem uma mera chance remota de (re)existir aos efeitos da barragem, que é tornar a pequena cidade em um patrimônio histórico-cultural na região.

Para isso, o Vale de Javé precisa materializar sua história de fundação a partir de um documento oficial, isto é, um livro que conte a narrativa epopeia de origem do povo javélico. No entanto, como boa parte dos habitantes da cidade são analfabetos, surge então o destaque da personagem de Antônio Biá, um ex-carteiro em Javé e que era também o único sujeito letrado nas redondezas.

De acordo com a trajetória do filme, Biá já demonstrava que tinha uma imaginação fértil para a escrita e que poderia ajudar Javé na sua construção narrativa em forma livresca. Contudo, o ex-carteiro possuía um mau retrospecto com a comunidade javélica, por conta de alguns causos infortúnios enquanto era funcionário responsável pelo posto de Correios da cidade.

Segundo relatos das personagens-habitantes no Vale de Javé, Antônio Biá para evitar um possível fechamento da agência de correspondência na cidade, começou então encaminhar diversas cartas na região contando detalhes íntimos e jocosos sobre os moradores de Javé. E como Biá tinha um grande senso criativo para escrita, aproveitou-se da situação para também aumentar e até mesmo inventar alguns causos populares ridicularizando a dita comunidade javélica.[197]

Sendo assim, a atitude maliciosa de Biá despertou a ira dos habitantes de Javé, que logo acabaram expulsando o ex-carteiro da cidade. Contudo e com o advento da repressa na região, a população javélica dá uma segunda chance para Antônio Biá na tentativa de manter o Vale de Javé a partir da sua criação narrativa, isto é, o personagem--escritor fica incumbido de escrever a história heroica do povo de Javé.

No decorrer da narrativa fílmica, Biá vai transcrevendo (ou pelo menos tenta materializar através da escrita) as mais variadas versões sobre a origem do Vale de Javé. Tanto que, cada personagem-habitante no respectivo filme quer de fato contribuir a sua maneira com a história javélica, na maioria das vezes para ter um devido protagonismo na narrativa de fundação e (re)existência da cidade na região.

Diante dos fatos sucedidos no enredo cinematográfico, o

[197] Segundo depoimento da própria diretora Eliane Caffé, o causo peculiar envolvendo o personagem de Antônio Biá foi de fato inspirado numa história verídica no interior do estado de Minas Gerais e que serviu de inspiração para a composição da narrativa do filme *Narradores de Javé*. Tal Informação pode ser acessada no making of "Os bastidores do filme de Eliane Caffé", disponível no DVD de "Narradores de Javé" (2003).

personagem de Antônio Biá não consegue escrever uma linha sequer sobre a história epopeia de Javé. Visto que, a própria população javélica ocasionou uma grande confusão sobre as origens da respectiva cidade, em que cada qual contava um causo popular totalmente distorcido sobre a fundação do que seria então o Vale de Javé.

Logo, outro fator originador da não-escrita de Biá no livro de Javé foi também, a dada problemática sobre a tamanha e inevitável inundação do local com a construção da barragem nas proximidades. De fato, o pessimismo do ex-carteiro foi suscitado pelo contexto javélico e principalmente, pelo confrontamento da dada realidade com a ideia de modernização na região.

À vista disso, a cidade é de fato inundada como previsto por Antônio Biá e assim, Javé segue com seu povo para outro lugar com a possibilidade de (re)contar sua narrativa histórica. Isto posto no enredo cinematográfico, prosseguiremos analiticamente nas próximas sessões a partir das falas presentes nesta respectiva obra cinematográfica.

3. As falas e vozes em "Narradores de Javé": a linguagem enquanto (re)existência

Haja visto no enredo de Eliane Caffé, dedicamos este tópico do trabalho para uma análise mais articulada com as personagens e vozes presentes no filme *Narradores de Javé*. Desse modo, salientamos algumas falas representadas na versão cinematográfica em estudo.

Logo de início no filme, o personagem de Zaqueu enfatiza um das características que mais se destaca na narrativa da respectiva obra audiovisual. No caso, o personagem-narrador da trajetória epopeia de Javé qualifica em sua fala o ato de contação de histórias na seguinte proposição: "Eu mesmo que não sou das 'letra', posso contar um rebuliço que uma escritura foi capaz de fazer" ("Narradores de Javé", 2003, min. 06).

A partir da fala do personagem Zaqueu, compreende-se a valiosidade dada na obra fílmica de acordo com a ideia sobre a ação de narrar, principalmente no que se referem aos ditos causos populares. Conforme Benedito Nunes em sua leitura nos estudos de Paul Ricoeur:

> Contando histórias, os homens articulam sua experiência no tempo, orientam-se no caos das modalidades de desenvolvimento, demarcando com intrigas e desenlaces o curso muito complicado das ações reais dos

> homens. Desse modo, o homem narrador torna inteligível para si mesmo a inconstância das coisas humanas, que tantos sábios pertencendo a diversas culturas, opuseram à ordem imutável dos astros. (RICOEUR *apud* NUNES, 1988, p.78)

De fato, o efeito narrativo no filme condiz muito às problemáticas contextualizadas na cidade de Javé. Haja vista que, o personagem Zaquel também fez parte da historicidade do antigo povoado e tenta ao máximo resistir aos efeitos da construção da barragem na região. De modo que, o próprio personagem-narrador sugere a população javélica do filme uma construção epopeia escrita da criação do Vale de Javé.

Além da representabilidade narrativa de Zaquel no enredo fílmico, o personagem de Antônio Biá também tem seu devido destaque na construção narratológica do filme. De modo que, uma das falas mais emblemáticas do ex-carteiro de Javé enfatiza esse confrontamento do ato da narrativa histórica e as respectivas circunstâncias contextuais de Javé:

> Vocês acham que escrever essas histórias vai parar a represa? Não vai, não! E sabe por quê? Porque Javé é só um buraco perdido no oco do mundo. E daí? E daí que Javé nasceu de uma gente guerreira? [...] se hoje isso aqui é um lugar miserável, de rua de terra, ó? De gente apoucada, ignorante, como eu, como vocês tudinho! O que nós somos é só um povinho ignorante que quase não escreve o próprio nome, mas inventa histórias de grandeza para esquecer a vidinha rala, sem futuro nenhum. Vocês acham... Acham mesmo que os homens vão parar a represa e o progresso por um bando de semianalfabeto? Não vão, não! Isso é fato. É científico. (Narradores de Javé, 2003, min. 90)

Com efeito, a fala de Biá no desfecho do filme diz muito sobre o destino fatídico de Javé. Porém, vale ressaltar também que mesmo com as terras inundadas pela construção da barragem, a população javélica seguiu sua trajetória de (re)existência e continuidade da tão sonhada narrativa histórica, mesmo que em outro contexto local ou a partir dos cujos relatos daqueles ex-habitantes na região.

Logo, isso fica mais evidente na última fala do personagem Zaqueu ao finalizar sobre a história do Vale de Javé. No caso, remetendo-se a cena final de Antônio Biá no filme, em que o ex-carteiro de Javé demonstra devido arrependimento com o não-cumprimento de sua designação para a escritura do livro javélico.

De todo modo, embora que a narrativa epopeia de Biá não tenha tido um feito dado como conclusivo, o personagem-escritor passa a rascunhar algo após a enchente de Javé. Logo, imagina-se tal possibilidade de que a história do povo javélico tenha sido enfim, escrita

e recontada. Segundo o personagem-narrador de Zaquel:

> E desde então, essa é a história de Javé, que se conta, mas que também pode ser lida e relida por essas serras e por essas grotas sem fim. Tá assentada em livro, correndo o mundo pra nunca mais ser esquecida. É isso e não tem mais que isso! Quem quiser que escreva diferente. (NARRADORES de Javé, 2003, min. 100)

4. Considerações finais

A fala final do personagem Zaquel no filme "Narradores de Javé" sintetiza bem a dada importância da análise e abordagem desta obra no contexto em discussão sobre a identificação e representabilidade a partir dos sujeitos viventes na história.

Logo, este trabalho buscou compreender alguns aspectos sobre o uso da linguagem no cinema e seus respectivos processos de escrita narrativa no filme "Narradores de Javé". Visto que, a temática da obra torna-se pertinente por abordar dada construção narratológica enquanto meio de existência e resistência dos sujeitos-personagens na história fílmica.

Neste caso, evidenciamos algumas falas/vozes presentes no referido filme e assim, pudemos identificar outras problemáticas que envolvem também a questão de contextualidade local e seus dados confrontamentos socioculturais.

Desse modo, o filme "Narradores de Javé" traz também uma crítica de como a escrita pode também visibilizar os indivíduos ou até mesmo, vislumbrar algo a partir de dada materialidade e registro das histórias que se perpetuam.

De fato, o desfecho da obra audiovisual explana a possibilidade para o leitor-espectador sobre a continuidade histórica deste povo. Na qual, alguns aspectos e adversidades modificam a trajetória (seja ela de uma forma espacial/territorial como no caso do filme, como também, uma mudança íntima de cada personagem vivente) e que mesmo assim, não perdem sua identidade e resistência enquanto javélicos.

A história de "Narradores de Javé" nos traz significativas reflexões sobre como uma comunidade em dado contexto local pode sofrer os mais variados impactos sob a justificativa da modernização, que implica aos menos beneficiados com um projeto destinado para poucos.

Contudo, o povo de Javé tem um destaque evidente no filme por conta de sua predestinação com a narrativa histórica e a materialização (ou até mesmo, uma eternização assim dita) da escrita enquanto recurso de (re)existência.

Por fim, o filme "Narradores de Javé" traz essa contextualidade onde os sujeitos fazem e refazem sua trajetória de vida a partir de tal construção e significação do narrar, ato que demarca devidos espaços e dada perpetuação da temporalidade para os seres contadores e viventes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, L. A.; CAFFÉ, E. *Narradores de Javé*: roteiro final comentado por seus autores. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. Trad. de Marilda Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1972.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Brasil: Eliane Caffé, 2003. Duração: 100 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8. Acessado em: 19 out. 2019.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

LINGUAGEM MUSICAL: A PARTITURA ICÔNICA COMO TRANSMISSORA DE MENSAGEM NÃO VERBAL

Mara Pereira da Silva (UFT)
maramusic.uft@uft.edu.br

RESUMO

O objetivo nessa comunicação é apresentar uma prática pedagógica desenvolvida no Curso de Educação do Campo – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins(UFT) que foi proposta aos alunos durante a alternância pedagógica na Disciplina Seminário Integrador I, que abrange todas as matérias do semestre sendo encaminhada a partir da Disciplina Fundamentos da Notação Musical. Partindo do conceito de Paisagem Sonora e acreditando que a música abrange níveis de comunicação não verbal foi proposto aos acadêmicos construírem a partitura icônica de algum ambiente de suas comunidades. A metodologia utilizada foi a Pesquisa participante. A atividade possibilitou aos estudantes além dos benefícios musicais, desenvolverem habilidades para a leitura e escrita icônica e de certa forma dialogar com as demais disciplinas do bloco: Língua Portuguesa, Estado, Sociedade e Questões Agrárias, História de Vida, História da Arte e Movimentos Sociais.

Palavras-chave:
Escrita icônica. Linguagem não verbal. Paisagem Sonora.

ABSTRACT

The purpose of this communication is to present a pedagogical practice developed in the Field-Artsand Music Education Course of the Federal University of Tocantins (UFT) that was proposed to students during the pedagogical alternation in the Integrator Seminar I, which covers all semester subjects being directed from the Discipline Fundamentals of Musical Notation. Starting from the conceptof Sound scape and believing that music encompasses levels of non verbal communication, it was proposed to academics to build the iconic score of some environment of their communities. The methodology used was the participant research. The activity enabled students, beyond the musical benefits, to develop skills for iconic reading and writing and to some extent dialogue with the other subjects of the block: Portuguese Language, State, Society and Agrarian Issues, Life History, Art History and Social Movements.

Keyword:
Soundscape. Iconic writing. Non verbal language.

1. Introdução

A linguagem sempre teve um papel muito importante na história da sociedade pois é por meio dela que nos comunicamos e organizamos nossas vidas em sociedade. Podemos encontrá-la de diversas formas: es-

crita, sonora, imagética e outras. Mesmo sabendo que existe divergências quanto ao que é linguagem, defendemos que as manifestações artísticas são linguagens. De acordo com Puppi (2009, p. 18), "arte é uma das formas de linguagem que o ser humano mantém no seu arsenal de ferramentas usadas para estabelecimento de comunicação com outros seres humanos". Sendo assim, Arte como um tipo de linguagem, a música como uma das vertentes das Artes, gera comunicação se tornando uma linguagem musical.

A reflexão proposta, surgiu a partir da atuação como professora no Curso de Educação do Campo (LEDOC) – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis, localizada na região conhecida como Bico do Papagaio, atuando na Disciplina Fundamentos da Educação Musical.

Na grade curricular do curso em estudo contém uma disciplina denominada Seminário Integrador I que tem como proposta ser um "Espaço de diálogo interdisciplinar para discussão das atividades realizadas no bloco. Assim como preparação do instrumento de pesquisa para o tempo comunidade envolvendo todos os docentes e discentes do bloco" (Cf. PPP-UFT, 2016).

Informo que essa atividade ocorreu no 1º semestre do curso que são ofertadas as matérias: Seminário Integrador I, Língua Portuguesa, Estado, Sociedade e Questões Agrárias, Fundamentos da Notação Musical, História de Vida, História da Arte e Movimentos Sociais, sendo um encaminhamento da Disciplina Fundamentos da Notação Musical para o Seminário Integrador I.

Em caráter regular, a LEDOC, apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade. As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade são realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretiza em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-universidade, mediante discussões e socializações.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, encontra-se disciplinas especificas tanto para o ensino de Artes Visuais como para o ensino de Música. Nesse documento consta também disciplinas que atuam de forma interdisciplinar como exemplo, sociologia, filosofia e história, e outras (cf. PPP/UFT, 2016). Em relação a música, são 12 disciplinas sen-

do 11 (onze) obrigatórias e 1 (uma) optativa. As disciplinas dividem-se em três(3) núcleos de formação: núcleo comum, núcleo específico e atividades complementares. A Disciplina Seminário Integrador I pertence ao núcleo comum e a Disciplina Fundamentos da Notação Musical ao específico.

A metodologia empregada na experiência foi à pesquisa participante (BRANDÃO, STRECK, 2006). Para esses autores a Pesquisa Participante "deve ser compreendida como um repertório múltiplo de diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos" (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12). A Pesquisa participante envolve

> Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber. (BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 12-13)

Sendo assim a Pesquisa Participante envolve a comunidade em sua própria realidade debatendo problemas e encontrando soluções tendo como foco a construção de saberes tornando se também uma experiência educativa.

Considerando que o curso funciona em Alternância pedagógica (GIMONET, 2007) e que na Disciplina Seminário Integrador precisa de um encaminhamento que parta da Disciplina Fundamentos da Educação Musical, os estudantes foram orientados a construírem a partitura icônica de suas respectivas comunidades. O objetivo dessa atividade além de possibilitar aos estudantes os benefícios musicais e desenvolverem habilidades para a leitura e escrita icônica e de certa forma dialogar com as demais disciplinas do bloco, foi refletirem sobre a paisagem sonora de suas respectivas comunidades, debatendo e refletindo sobre questões ambientais que envolvam suas realidades. Esses alunos tiveram a oportunidade de registrarem sua Paisagem sonora por meio da construção da Partitura Icônica que envolve a associação entre imagens e sons.

2. Compartilhando a experiência

Ainda na universidade, durante o tempo universidade com o objetivo de vincular a prática educativa a realidade dos sujeitos, aconteceu discursões e reflexões sobre o que você entende por notação? Qual sua compreensão de escrita musical? Quais tipos de notação musical existem

em sua comunidade? Os autores Rossi *et al* (2014) citam que:

> Nas salas de aula, a falta de incentivo relacionada por sua vez, à baixa didática dos educadores em correlacionarem os conteúdos trabalhados à realidade, por meio de atividades que desenvolvam e englobem a cultura e os saberes das pessoas que ali se encontram, constitui um dos elementos que promovem a desistência. (ROSSI *ET AL*., 2014, p. 607)

Portanto, garantir meios de ensino aprendizagem que dialogue com o contexto social em que a universidade se localiza favorece a permanência do aluno no curso, de certa forma diminuindo a evasão.

A partir do diálogo inicial entre professor e alunos, eles (acadêmicos) foram orientados que existem vários tipos de notação musical e não somente a escrita da música tonal ocidental, e que no princípio a transmissão da música era transmitida pela linguagem oral. Foi realizada também uma contextualização histórica sobre as origens da notação musical, esclarecendo aos estudantes que as pessoas que não leem a partitura convencional da música tonal procuram outras formas de registros musicais.

Os tipos de notação musical apresentadas aos estudantes foram: escrita da música tonal ocidental, partitura "O Passo", partitura icônica, Cifras, tablaturas, notação para deficientes visuais e outros sistemas de notação. No entanto, nesse texto friso a prática desenvolvida com a Partitura Icônica.

Na sala de aula, antes de explicar o que é uma "Partitura Icônica"foi falado aos estudantes sobre o conceito de Paisagem Sonora. A paisagem sonora consiste, de acordo com Schafer (1991 *apud* VALENTE),

> Um campo interdisciplinar de pesquisas referentes ao ambiente acústico, não importando sua natureza. São paisagens sonoras as situações e circunstâncias em que os eventos sonoros se desenrolam no tempo e no espaço, incluindo-se próprias transfigurações de um mesmo ambiente: a paisagem sonora de um mesmo espaço físico se transfigura ao longo das horas do dia, das estações do ano; o transcorrer dos séculos também imprime variações. A rigor, a paisagem sonora tende a ser mais barulhenta nas grandes cidades, devido a uma maior ocorrência de eventos sonoros simultâneos, sejam eles motivados por pessoas ou outras fontes. Acrescente-se que a evolução tecnológica vem trazendo um aumento progressivo na quantidade de objetos produtores de ruídos, congestionando a paisagem sonora. Os sons naturais-sobretudo animais- tornaram-se raros ou menos freqüentes. (SCHAFER, 1991 *apud* VALENTE, 2013, p. 240)

Uma paisagem sonora para Schafer (1991) envolve elementos sonoros e cada comunidade é responsável por seu ambiente sonoro, as paisagens sonoras das culturas são diferentes. Segundo Schafer (1991) era

preciso aperfeiçoar os modos de apreensão do som, valorizar sua importância, nem sempre adequadamente percebida, e conscientizar as pessoas a respeito do som ambiental, tornando-as cúmplices no processo de construir um ambiente sonoro adequado a elas e à comunidade na qual viviam. Segundo Schafer, a paisagem sonora:

> [...] é nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos e ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho da chuva tem feito parte da existência humana (SCHAFER, 2001, contracapa)

Portanto, a paisagem sonora envolve todo o ambiente acústico e que se modifica constantemente. Partindo das ideias de Schafer sobre paisagem sonora os alunos foram orientados a perceberem e analisarem os sons do ambiente da sala de aula em que foi possível ouvir o som do ar condicionado, barulho de folha de papel e outros.

Considerando que a partitura icônica representa os sons por meio da imagem (SILVA, 2012), os alunos foram orientados sobre possibilidades que existem de construir uma iconografia de algum espaço na universidade apresentando uma legenda formada pelo nome do som que estavam ouvindo e ao lado o desenho representativo do som. E ao lado sua trilha sonora indicando até qual determinado momento esse som era ouvido ou poderia ser executado. Sendo assim a partitura icônica era formada por três colunas contendo: Som, símbolo e desenvolvimento do som, conforme quadro abaixo:

SOM	SIMBOLO	DESENVOLVIMENTO DO SOM

Essa partitura icônica sobre algum espaço da universidade foi construída em grupo de alunos formado por 4 a 5 pessoas. De acordo com Guerra (2019), ao falar sobre o registro em sala de aula, apresenta que

> Os registros dos alunos podem ser feitos de forma individual, grupal ou com todo o coletivo da classe, sempre mediados pelo professor, cujo encaminhamento deverá visar sempre a busca daquilo que o aluno aprendeu em arte, não se atendo a questões como "você gostou do que fez?", "como você se sentiu?". (GUERRA, 2019, s/n)

Nesse caso, a mediação da professora consistiu em levar os alunos a analisarem e perceberem os sons a sua volta e refletirem sobre questões

ambientais sonoras, além disso mostrar-lhes possibilidades de escrita musical. Segundo Martinez (2003 *apud* SILVA, 2012, p. 53), "a música abrange níveis de comunicação não-verbais. Assim, pode ser representada por meio de imagens e símbolos, expressando uma semelhança sensorial com os sons que representa". Na comunicação não verbal a linguagem acontece por símbolos, som, imagens e movimentos corporais. Tendo a música como matéria prima o som, é uma forma de comunicação não verbal. Durante o término da partitura icônica construída os alunos foram orientados a executarem compartilhando como seus colegas utilizando-se de diversos instrumentos de percussão e outros objetos presentes em sala de aula.

No último dia de aula da Disciplina Seminário Integrador I foi solicitado aos acadêmicos como encaminhamento da Disciplina Fundamento da Notação musical que registrassem em seu Diário de Campo, por meio da partitura Icônica alguma paisagem sonora de sua comunidade. Guerra (2019) defende a importância do registro não só no ensino de Arte, mas em todos os processos educacionais. Para a autora:

> [...] todas as produções dos alunos – escritas, desenhadas, cantadas, representadas, dançadas... – são registros. Demonstram de que forma relacionaram, pensaram, simbolizaram, apreenderam, articularam determinados conteúdos e de que maneira esses se concretizaram, se sintetizaram em recortes do conhecimento apreendido. (GUERRA, 2019, s/n)

O objetivo dessa atividade foi levar os estudantes a desenvolverem habilidades de elementos musicais, explorando material sonoro, assim como, desenvolverem a leitura e escrita icônica a partir de suas próprias realidades. A atividade de registro que os estudantes tinham feitos anteriormente na sala de aula em grupo, agora fariam individualmente em suas respectivas comunidades. Para Guerra:

> O aluno, quando registra, se situa melhor dentro dos conteúdos desenvolvidos, estabelece relações entre o que já sabe, o novo e outras áreas do conhecimento. Dá sentido ao que aprendeu, torna-se mais crítico e exigente em relação a si mesmo e ao ensinar/aprender arte. (GUERRA, 2019, s/n)

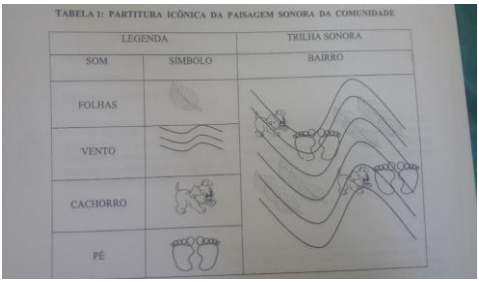
Nesse sentido, essa proposta vem como uma forma de estabelecer relações entre o conhecimento acadêmico e os saberes da comunidade levando o acadêmico a dialoga com outras áreas de conhecimento, como a Educação Ambiental. A proposta foi fazer com que o acadêmico relaciona-se as suas experiências na universidade com seu espaço social com o propósito de refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis da paisagem so-

nora de seu lugar de fala. Sobre as atividades do tempo comunidade Silva (2018) diz que,

> [...] funcionam como forma de valorizar os saberes da comunidade em que esse aluno está inserido, descolonizando a ideia de que o conhecimento erudito é o que deve ser seguido. É pensar que tanto o conhecimento acadêmico sistematizados pela sociedade como os saberes advindos das diferentes realidades são considerados no processo formativo desses alunos (SILVA, 2018, p. 194)

As práticas desenvolvidas em Alternância Pedagógica funcionam como um elo entre a academia e as comunidades dos sujeitos que estudam nesse espaço educacional. Segundo Silva (2012), "o analista da paisagem sonora precisa primeiramente descobrir os aspectos significativos da paisagem, aqueles sons que são importantes, observando sua individualidade, predominância, qualidade e quantidade". Nesse sentido, apresento na figura I que retrata a partitura icônica (desenvolvimento sonoro) feita por um dos alunos e que retrata uma das paisagens sonoras de sua comunidade. Esse acadêmico é considerado um estudante jovem tendo idade que varia de 20 a 30 anos.

Figura I: Partitura icônica.



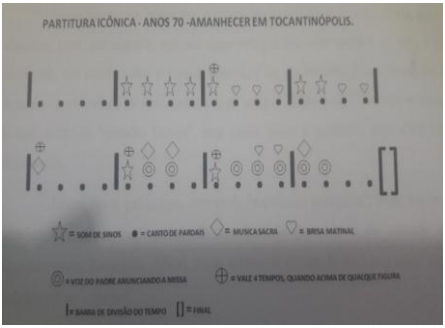
Fonte: Diário de Campo, UFT, 2016.

Na figura I apresentada, uma pessoa que nunca estudou música, mas que é conhecedora dos signos consegue realizar a leitura visto que a escrita representa o seu signo (símbolo) e o significado (som). A construção dessa partitura só vem reafirma o que diz Puppi (2009, p. 86) de que as linguagens artísticas não se valem de signos exclusivamente convencionais". Na Partitura icônica apresentada, as temáticas abordando sons de animais e elementos da natureza foram bem visíveis representando o homem campesino, em que as sonoridades reveladas foram recolhidas diretamente do meio ambiente. Segundo Bourdieu e Darbel,

> Quando a mensagem não pode ser decifrada senão pelos detentores de um código que deve ser adquirido por uma longa aprendizagem institucionalmente organizada, é evidente que a recepção depende do controle que o receptor tem do código ou, por outras palavras, depende da diferença entre o nível de informação oferecida e o nível de competência do receptor. (BORDIEU; DARBEL, 2003, p. 120)

Podemos dizer que para se efetivar a comunicação o emissor e o receptor precisam conhecer o código, pois a mensagem precisa ser compreendida. A partitura icônica apresentada na figura II, pertence a um senhor mais velho, cuja idade varia de 50 a 60 anos.

Figura II: Partitura icônica.



Fonte: Diário de Campo, UFT, 2016.

Nessa partitura icônica acima, o colaborador demostra ter uma certa experiência com a escrita da música tonal ocidental ao apresentar elementos como: música sacra, barra de divisão de tempos e final. O interessante dessa iconografia é que o aluno conforme escreve em seu diário tentou resgatar a paisagem sonora da cidade de Tocantinópolis na década de 70, e que segundo ele, hoje encontra-se modificada. Esse fato nos leva a apreender que,a construção de partituras icônicas pode resgatar memórias e lembranças do passado. Conforme Le Goff (2003, p. 419), "a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças ás quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas". Sendo assim o colaborador pode modernizar suas notas sobre a paisagem sonora do seu lugar tentando registrar por meio de imagens e textos. É sabido que a apreensão da memória depende do ambiente social e político, nesse sentido, para Le Goff (2003, p. 419), "trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de ima-

gens e textos [...] que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo". Assim, a produção da partitura icônica do colaborador resguarda as lembranças da beira rio na década de 70.

No final da Disciplina Fundamentos da Educação Musical foi solicitado aos alunos realizarem uma escrita sobre sua experiência formativa na matéria. Um dos acadêmicos escreveu o seguinte:

> Foi uma experiência bastante única, com o trabalho passado no tempo comunidade, podemos conhecer um pouco ao fundo, [...] nossa própria comunidade e prestar melhor atenção nos sons, onde estamos vivendo, pois mesmo sem percebermos a Disciplina Fundamentos da Notação Musical está tão, mas presente na nossa vida, quanto imaginamos. (DN de J.S.S)

A escrita formativa acima remete a ideia que, por meio da atividade do tempo comunidade, o acadêmico passou a analisar e pesquisar o próprio som que o rodeia e que antes passava desapercebido. Podemos dizer que a atividade possibilitou despertar a sensibilidade desses alunos para os sons do meio em que vive (SILVA, 2018).

3. Considerações finais

Por meio dessa atividade foi possível os estudantes realizarem os registros de paisagens sonoras da comunidade por meio de partitura icônica.

Apreende-se também que a construção da partitura icônica remete a Registro de memória, considerando o exempli apresentado, que o acadêmico registrou a paisagem sonora da década de 70, referente à Beira rio da Cidade de Tocantinópolis.

Possibilitou além dos benefícios musicais, desenvolverem habilidades para a leitura e escrita icônica e de certa forma dialogar com as demais disciplinas do bloco: Língua Portuguesa, Estado, Sociedade e Questões Agrárias, História de Vida, História da Arte e Movimentos Sociais.

Acredita-se que esse conhecimento desenvolvido em sala de aula não substituirá o conhecimento especializado em música, mas serve como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas que consideram as experiências das comunidades no processo de ensino e aprendizagem e que consideram a música como linguagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STREKC, Danilo (Org.). *Pesquisa Participante – o saber da partilha*. São Paulo: Ideias e Letras: Aparecida, 2006.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSC/Zouk, 2003. 244p.

GUERRA, Terezinha. Registros e Registros. In: *Arte na Escola*. Disponível em:http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=17. Acesso em: 29.10.2019.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 419-76

MARTINEZ, José Luiz. Ciência, significação e metalinguagem: Le Sacreduprintemps. In: *Opus*, Campinas, V. 9, p. 87-102, dez. 2003. Disponível em: < http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-7.pdf>. Acesso em 29.10. 2019.

PUPPI, Alberto. *Comunicação e Semiótica*. Curitiba: Ibpex, 2009.

ROSSI, Rafael; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta; FERRAZ, Cleiton Aparecido; FERRATO, Elen Rosana. Educação do Campo e juventude: problematizações a partir da conflitualidade. In: *Revista de Educação Santa Maria*. V. 39, n. 3, p. 605-16, Set.-Dez.2014.

SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. de Maria TrenchFonterrada. São Paulo: UNESP, 2001. 381p.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. *Trilha de sons, construindo a escrita musical*. Músicana Educação Básica. Londrina, V. 4, n. 4, novembro de 2012.

SILVA, Mara Pereira. Escritas de formação musical na educação do campo – um estudo por meio de documentações narrativas. In: *Anais do II Congresso Internacional de Educação do Campo da UFT Diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas Palmas-TO*, 19, 20 e 21 de novembro de 2018, p. 188-98.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS(UFT). PROJETO POLITÍCO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PPC) – Artes e Música. Tocantinópolis: UFT, 2016.

VALENTE, H. de A. D. Paisagens sonoras, trilhas musicais: retratos sonoros do Brasil. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 28, p. 239-49, 2013.

LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA ORALIDADE

Ana Carolina Freitas de Farias (UEMASUL)
anacff.98@gmail.com
Wivyan Carvalho de Souza Alencar (UEMASUL)
wivyan_carvalho@hotmail.com
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o gênero literário cordel e seu valor pedagógico para o trabalho em sala de aula, no que se refere à valorização da oralidade no processo de ensino da língua portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com registro de informações e análise de dados. Para isso, foi desenvolvida atividade de leitura destinada a alunos do 6° ao 9° ano, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal de Imperatriz-MA. A proposta foi elaborada a partir da obra "Mundo de Mundim" (2013), da escritora maranhense Lília Diniz. A obra foi escolhida por pertencer ao gênero cordel, por possuir um caráter tipicamente regionalista e por conter uma linguagem simples e própria da oralidade, o que proporciona aos alunos o contato tanto com a língua escrita como a falada. Como suporte, foram utilizadas as obras dos seguintes teóricos: Antunes (2017), Evaristo (2011), Marcuschi (2007; 2008; 2010), Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) e os PCN (1997). Os resultados obtidos mostram que é possível estudar e ensinar o gênero cordel em sala de aula, de forma que contribua para o ensino–aprendizagem da língua materna, principalmente no que concerne ao uso da oralidade como prática para o aprendizado.

Palavras-chave:
Ensino. Escrita. Literatura de Cordel. Oralidade.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the cordel literary genre and its pedagogical value for the usage in the classroom, regarding the valuation of the orality in the process of teaching portuguese. It consists of a qualitative research and data registration and analysis. For this purpose, reading activities was intended for students from the 6th to 9th grade of a municipal school in Imperatriz-Ma, during portuguese classes. The proposal is made from "Mundo de Mudim" (2013), by a maranhense writer, Lília Diniz. This work was chosen for being part of the cordel literary genre, for having a typical regionalist literature feature and for its simple language which belongs to orality. It provides for the students the contact with the written and spoken language. As the basis of this research, the following books have been used: Antunes (2017), Evaristo (2011), Marcuschi (2007; 2008; 2010), Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) e os PCN (1997). The obtained results show that studying and teaching the cordel literary genre is possible in a way that it contributes to the teaching-learning process of their mother language, specially regarding the orality usage as learning practice.

Keywords:
Teaching. Writing. Cordel Literature. Orality.

1. Introdução

No processo de ensino da Língua Portuguesa (LP) deve-se mostrar ao aluno duas modalidades distintas da linguagem, a oralidade e a escrita, visto que estas desempenham um papel fundamental no processo de comunicação entre sujeitos. Seu aprendizado sistematizado se dá, principalmente, na escola, visto que a linguagem oral é adquirida, geralmente, antes de a criança adentrar no meio escolar.

Em se tratando de ensino e, especificamente do de LP nem sempre os objetivos que se propõem no âmbito escolar são alcançados. Objetivos estes estabelecidos pela legislação, como os PCN de LP (BRASIL, 1997), o qual estabelece que ao fim do ciclo básico de ensino o aluno já tenha um domínio da norma padrão da escrita, bem como tenha conhecimento e respeito às variações ocorridas na fala. Ainda assim, em alguns casos, constata-se que o ensino de LP é focado somente no aspecto formal da língua.

No entanto, entende-se que o instrumento que deve ser utilizado para o ensino de LP é o texto, porque ele circula nas diversas esferas da sociedade e nele consegue-se encontrar os elementos estruturais da língua. Pode-se dizer que ensinar e aprender a LP inclui mostrar ao aluno como se comunicar e atribuir significados por meio dos textos. Considerando que o texto pode manifestar-se em forma de escrita ou na oralidade, no ensino de língua proposto pelos PCN (BRASIL, 1997) a escola deve prezar não só pelo ensino de "palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (p. 24)".

O entendimento mais amplo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da LP, requer um conhecimento mais específico das teorias linguísticas, como o da Linguística Aplicada, por exemplo. Nesse contexto, um dos pontos destacados é um breve histórico da Linguística Aplicada, que tem como objeto de estudo problemas socialmente relevantes da língua e que produz teorias que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Desse modo, torna-se indispensável a discussão acerca de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (1979), na percepção das autoras como

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), de que o ensino de LP deve estar embasado nos gêneros, por oferecer aos alunos a possibilidade de compreensão da língua em textos com modalidades diversas para reforçar a compreensão da importância do ato de ler. Além disso, é uma forma de mostrar que os textos são facilitadores no processo de comunicação e interação social.

Diante disso, a escolha do gênero cordel, bem como da obra "Mundo de Mundim" (2013), se deu visando valorizar a oralidade, tendo em vista que essa questão ainda é pouco trabalhada em aulas de LP. Outro fator que influenciou a escolha deste gênero foi por sua estrutura, o cordel possui um ritmo dinâmico que chama a atenção do leitor, propiciando a inserção do aluno ao mundo da literatura.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), o contato entre o aluno e o texto literário deve ser mediado em um contexto específico, pois o aluno deve encontrar algum sentido no texto que lhes é apresentado. Portanto, o uso do gênero literário cordel para mediar o ensino de LP é de suma importância para a construção do aprendizado dos alunos, no que diz respeito à valorização da língua e da cultura.

2. Linguagem, Linguística e gênero textual

"A linguagem é a casa do ser. É nessa morada que habita o homem" (HEIDEGGER *apud* REALE; ANTISERI, 1991, p. 591). É por meio da linguagem que conseguimos ter consciência de nós mesmos, de pensar sobre o mundo, emocionar, persuadir e de refletir sobre a própria linguagem. A linguagem é indispensável para qualquer sociedade, então, faz-se necessário conhecer mais sobre os estudos da linguagem e os fenômenos linguísticos.

Os estudos sobre os fenômenos linguísticos nasceram na Grécia Antiga, mas é entre os séculos XIX e XX, com as contribuições de Ferdinand Saussure que se estabelece o campo de estudo, denominado Linguística, tendo, incialmente, apenas viés teórico. Durante a Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade da expansão dos estudos linguísticos, de maneira prática, dando início à vertente Linguística Aplicada (LA). A LA surgiu visando a criação de uma metodologia eficaz e veloz para o ensino–aprendizagem de idiomas estrangeiros, a fim de que ocorresse comunicação eficiente entre as nações.

Dessa forma, a LA pode ser comumente definida como o estudo

responsável pela solução de problemas de relevância social atribuídos à língua, concentrando-se, para isso, no uso prático que os falantes fazem dela (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Sendo este o primeiro empecilho do estabelecimento da LA como ciência, dado que o foco das outras teorias era de cunho formalista, e concentravam-se apenas nas características internas da língua sem se preocupar com o seu uso no cotidiano.

Além disso, a LA competia com outros campos de estudos, e muitas vezes, esses já possuíam certa popularidade, como o defendido pelo estudioso Noam Chomsky – a Teoria do Gerativismo. Outro fator relevante é que a LA não produzia suas próprias teorias, apenas aplicava a produção de outros estudos tornando inviável sua concretização como, de fato, um campo de pesquisa.

No entanto, no final do século XX houve uma mudança significativa nas pesquisas referentes ao fenômeno linguístico. Áreas como: Sociolinguística, Linguística Interacional e Análise do Discurso, surgiram dentro dos estudos linguísticos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Hoje, não é raro encontrar publicações científicas nessas áreas, que optaram por traçar um caminho etnográfico, isto é, o pesquisador insere-se no ambiente pesquisado, favorecendo, dessa maneira, uma melhor compreensão do fenômeno que está estudando.

Nesse contexto, vale ressaltar que uma das tendências da LA é criar interfaces com outras áreas do conhecimento, uma vez que problemas relativos ao ensino de língua podem gerar grandes transtornos. Destarte, o ensino da língua tornou-se uma preocupação inerente a todos os campos de pesquisa, em virtude de a sociedade estar rodeada de informações que necessitam do uso eficiente da língua, seja por meio da fala ou da escrita. Cabendo mencionar que:

> A questão é: não se trata de qualquer problema-definido teoricamente mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos às práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258 *apud* RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011)

É diante deste exercício social que a LA se apropria da noção Bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, visto que o processo de comunicação entre sujeitos se dá por meio de "enunciados concretos e singulares" em um contexto específico, mediado pela oralidade ou pela escrita (BAKHTIN, 1979, p. 283 *apud* RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 100). Dessa forma, entende-se que os enunciados exercem uma

função social, e cada função social é estabelecida por um conjunto de regras que devem facilitar o processo de comunicação entre os sujeitos.

A construção dos enunciados, além de gerar o discurso, gera também o texto, que nada mais é do que uma das realizações linguísticas que servem de base para o ensino e aprendizagem de língua. O ensino de gêneros textuais é proposto pelos PCN de LP como forma de "viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los" (BRASIL, 1997, p. 30).

O acesso aos textos em circulação é apresentado ao aluno na forma de gêneros textuais, "pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro [...] uma forma e uma função" (MARCUSCHI, 2008, p. 150). A compreensão e o domínio destes aspectos são fundamentais para a plena realização comunicativa. É com ela que a escola propõe capacitar o educando, de tal modo que este possa seguramente (re)produzir seu próprio discurso de acordo com a esfera social que estará inserido (BRASIL, 1997, p. 49). Seguindo estes direcionamentos, o professor deve estar sempre atento para a seleção dos gêneros a serem trabalhados com seus alunos.

Uma das funções que o gênero textual possui, e é orientada pelos PCN (BRASIL 1997, p. 41), é o conhecimento e respeito sobre as variedades linguísticas do português, tanto na escrita, quanto na oralidade. Nesse sentido, optou-se por trabalhar com o gênero Cordel, que segundo Brandão (2011, p. 120), é "um gênero intermediário entre a oralidade e escrita". Assim, julga-se ser ele uma fonte de aprimoramento e diversificação de conhecimentos linguísticos.

3. Fala e escrita

A história da humanidade está intrinsecamente ligada à linguagem oral, sendo percebida pela maioria dos seres humanos tão natural quanto a sua própria existência. Afinal, oralidade é o princípio de nossa comunicação, sendo ela a base da manutenção histórica, cultural, social do homem. Diniz (2018) ressalta que,

> [...] a transmissão de saberes e conhecimentos milenares que se deram por meio da oralidade, ganha, pois a partir das experiências contadas, do contato olho no olho, do contato entre as pessoas para além da tecnologia, quer seja o livro ou qualquer outra tecnologia de leitura, tem mais gosto, mais sabor, mais cheiro, textura, a fala, o contato do ser humano com outro ser humano através das narrativas enriquece mais ainda, essa constru-

ção, essa elaboração ao conhecimento.[198] (DINIZ, 2018)

Nesse sentido, fala e escrita não devem ser encaradas como uma dicotomia, mas de forma contínua, tendo em vista que nenhuma é superior à outra, ambas têm papéis de muita importância na sociedade, pois, como afirma Marcuschi "tanto a fala como a escrita seguem o mesmo sistema linguístico. Nesse caso, afirma-se que não há dois sistemas linguísticos diversos numa mesma língua, um para a fala e outro para a escrita" (2007, p. 20, grifos do autor).

Sabe-se, porém, que a escola preza pelo ensino da escrita, por ser muito mais manipulável, enquadrando-se mais facilmente aos padrões gramaticais, apesar de ser mais estável e conservadora, a língua escrita também sofre variações. Um livro, por exemplo, que foi escrito no século XIX, pode não ser compreendido atualmente, logo, certas palavras encontradas ali não são mais usuais, e tal processo como na maioria das vezes, pode ter ocorrido primeiramente na fala se transpondo para a escrita. Tornando-se, portanto, "fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário" (MARCHUSCHI, 2010, p. 16).

A interferência da escrita na oralidade, por vezes, pode ser questão de atenção, principalmente na fase inicial de alfabetização, uma vez que, o primeiro contato da criança com a língua é de natureza oral. Como ressalta Marcuschi (2007, p. 120), o "homem é definido como um ser que fala e não como um ser que escreve". Dessa forma, é natural que inferências da oralidade na escrita serão mais recorrentes nesta fase, porquanto, as crianças farão uma associação da fala com a escrita, visto que ainda não possuem uma gama de recursos linguísticos suficientemente ampla, que as permitam fazer as adequações necessárias (BORTONI-RICARDO, 2004). Por esse motivo, tais desvios não devem ser igualados a um crime ao qual elas devem ser condenadas, o ideal é que o professor de língua materna esclareça que as variantes devem estar adequadas às modalidades da língua e aos variados gêneros textuais.

4. Literatura de cordel: o que é?

A literatura de cordel brasileira teve sua origem no século XIX, na cidade de Recife, com a produção dos paraibanos, Silvino Pirauá de Lima, Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Mar-

[198] Transcrição da entrevista, realizada pelo aplicativo WhatsApp.

tins de Athayde (HAURÉLIO, 2010).

Haurélio (2010) afirma que o Cordel, como conhecido hoje, é a evolução das poesias trovadorescas, que chegaram ao Brasil por meio dos portugueses e ganharam uma nova roupagem no Nordeste brasileiro. Essa evolução é comprovada pela estrutura do próprio Cordel, que é composto de rimas e tem uma musicalidade própria.

Sobre a nomenclatura desta produção literária, Alegri (s/d, p. 15) explica que a atribuição ocorreu por serem folhetos presos por um pequeno cordel ou barbante, em exposição nos lugares onde eram vendidos. Cabe ressaltar que, esse tipo de literatura também marcou a cultura francesa, onde era chamada de littèrature de colportage. Na Espanha, eram os 'pliegos sueltos' e em Portugal, 'folhas volantes'.

Alegri (s/d) chama a atenção para a facilidade de a literatura de cordel ter se disseminado no território brasileiro. Igualmente como os travadores declamavam em alto e bom som suas produções, o cordelista narrava partes de suas estrofes em feiras livres e, em alguns casos, havia até desafios de cordelistas. Esses desafios ainda existem, são os chamados Repentes, nos quais os repentistas, com um raciocínio rápido, improvisam estrofes sobre determinado assunto. Como reitera Antunes (2003, p. 104), se trata de elemento de "natureza suprassegmental (como a entonação, as pausas, por exemplo), que em muito contribuem para a construção do sentido e das intenções pretendidas".

Quanto às temáticas, o Cordel aborda temas diversos indo do amor até a crítica social. Tudo descrito com vocábulo simples e com escrita carregada de traços da oralidade, que tornam o texto mais dinâmico, compreensível e divertido. Entretanto, este não é um gênero muito trabalhado em escolas da rede básica de ensino na zona urbana. A hipótese para que esse gênero não seja trabalhado com frequência nas instituições escolares é por conter fortes traços de oralidade em sua escrita, o que entra em confronto com os métodos de ensino fortemente vinculados à gramática.

5. Autora e obra

A artista maranhense, natural do povoado de Creoli do Bina (Tuntum-MA), é formada em Artes cênicas pela Universidade de Brasília (UnB) e membro da Academia Imperatrizense de Letras. Além de escritora ela é cantora, atriz e educadora.

Diniz irradia irreverência na arte de compor textos, chamando atenção pela sua versatilidade sobre o que escreve e como escreve. A sua escrita tem uma forte ligação com a cultura nordestina, por ressaltar os comportamentos e tradições dos povos do interior do Brasil, além de abordar temas com grande relevância social. A autora tem alguns títulos publicados como: Babaçu, Cedro e outras poéticas em Tramas (2001), Ao que vai Chegar (2008), Miolo de Pote da Cacimba de Beber (2003), Sertanejares (2011), Mula Sem Cabeça (2012).

A sua última publicação foi a do livro "Mundo de Mundim" (2013), que provoca uma reflexão sobre o trabalho infantil e a inegável importância do livro na construção dos saberes e desenvolvimento do senso crítico das pessoas. Dessa forma, a narrativa tem como personagem principal um menino chamado Raimundo, mais conhecido como Mundim, que tem apenas dez anos. Ele vive e trabalha em condição de escravo junto com sua família em uma fazenda.

Mundim nunca teve a oportunidade de ir à escola, por isso não sabe ler e desconhece o que seja um livro. Assim, é negado a ele o direito de ser criança e de ter acesso à educação formal na escola. Contudo, Mundim é um garoto muito esperto e tem "sede" pelo saber, por isso quando vê pela primeira vez um livro, sente-se inquieto e decide descobrir o que era o objeto que o filho de seu patrão tinha nas mãos.

O garoto recorre à mãe que, decididamente, não quer revelar o que era e nem para que serve o objeto misterioso, já que o considera "perigoso". Porém, a insistência de Mundim faz com que sua "mainha" dê nome e características do que pouco sabe a respeito do livro. O que a mãe conseguiu dizer foi o suficiente para que Mundim entendesse que ler e ir à escola são asas que possibilitam o "voo" para a liberdade, seja ela física ou intelectual.

"Mundo de Mundim" (2013) constrói-se de forma lúdica e acessível, acerca de um tema tão complexo e pouco explorado como é o trabalho infantil, sendo, portanto, um ótimo instrumento de entretenimento e, sobretudo de aprendizagem.

6. Por uma pedagogia da oralidade

Este trabalho é resultado de um projeto desenvolvido em uma Escola Municipal, localizada em Imperatriz-MA. As atividades foram realizadas no período de 18 março a 06 de maio de 2019, tendo em seu final

uma somatória de 60 horas. Além das 02 professoras titulares, ele contou com a participação de 44 alunos do 6°ano, 33 do 7° ano, 35 do 8° ano e 33 do 9° ano. Todas as turmas pertencentes ao turno matutino.

Desse modo, as 10 primeiras horas foram utilizadas para a observação das atividades em aulas de LP. Esse momento possibilitou não só o contato com as turmas, tal como entender o funcionamento das aulas, como dava-se a receptividade dos alunos quanto aos conteúdos estudados, suas dificuldades e habilidades. Então, por meio da observação compreendeu-se que a docência se constrói em torno de um bem coletivo. Dessa forma, o projeto deveria organizar as suas aulas pensando em como os conteúdos poderiam atingir o maior número de alunos, com o propósito de respeitar a individualidade deles. Logo, 20 horas do projeto foram gastas para o planejamento das aulas.

O desenvolvimento da proposta foi dividido em 07 etapas. A primeira consistiu na apresentação do gênero cordel aos alunos, explorando suas características, origem, principais autores. Logo, foi de fundamental importância que os exemplos apresentados contivessem temáticas relevantes para o contexto em que os educandos estavam inseridos, pois leituras distantes e sem contextualização poderiam tornar-se um fardo para eles.

A segunda etapa deu-se pela leitura específica do livro "Mundo de Mundim", feita de forma silenciosa por cada aluno. Este momento viabilizou o conhecimento da linguagem empregada no cordel, sua estrutura e seu ritmo. A respeito desse último ponto, muitos dos alunos expressaram que as palavras empregadas no livro rimavam entre si tal como uma música.

Ademais perceberam que a musicalidade do gênero contribui para a memorização da história. Bem como pensar na forma como os antepassados, costumeiramente, faziam para guardarem e, posteriormente compartilharem informações, e de como a oralidade foi indispensável para tal acontecimento.

Em continuidade, na terceira etapa foi realizada a exposição das temáticas abordadas no livro, permitindo a interação dos alunos com a história, colocando-os no centro da atividade de leitura, não somente porque leem, mas também porque conseguem transcender os limites de agirem como meros receptores. Houve, ainda, a exibição do curta-metragem "Vida Maria" (2006), de Márcio Ramos, já que ele tem temas afins com o livro "Mundo de Mundim" (2013).

Para a fixação do que foi exposto na aula, solicitou-se que os alunos escrevessem o que entenderam tanto do livro como do curta-metragem. Posteriormente, todos os textos produzidos foram lidos, pelas acadêmicas do projeto, que tiveram o cuidado de destacar os pontos que não estavam de acordo com a norma-padrão da língua escrita. Por meio da correção foi perceptível uso de variantes informais de maneira inadequada ou a transcrição de palavras feitas da mesma forma que a produzida no discurso oral, como por exemplo, "tá", "aí", "né".

Diante do exposto, fez-se necessário, mesmo que de forma não programada, uma breve abordagem de questões voltadas para a adequação linguística. Na qual enfatizou-se que não é errado usar expressões como as encontradas em seus textos, contudo, dependendo do lugar e do momento as variações poderiam ou não ser utilizadas.

Posteriormente, com o propósito de colocar os alunos na posição de autores e, também proporcionar um momento de apropriação e desenvolvimento de saberes adquiridos, eles foram orientados a escrever seus próprios cordéis, o que podia ocorrer tanto de forma individual, como em dupla ou trio. Todos tiveram a liberdade de escolher a temática de sua preferência, sendo essa a quinta etapa. Como mostra os exemplos a seguir:

> **Exemplo 1**: texto de aluna do 7° ano.
>
> Na cidade de Imperatriz, / Aconteceu uma calamidade, / Com a chuva que veio alagou a cidade.
>
> Casas alagadas, / Ruas cheias de água, / Naquela noite a cidade ficou abalada. No dia seguinte, / Foram ver os estragos, / Pois muitos bairros ficaram alagados.
>
> O pouco que tinham, /Tudo perderam. / Ficaram dependendo da ajuda do governo
>
> Vai demorar um tempo, / Para tudo recuperar. / Mas todos tinham certeza / que, com a solidariedade do povo podia contar.
>
> Com isso entendemos, / Que não controlamos a natureza. / Por isso devemos cuidar dela, / Para que não aconteça outra tristeza.

> **Exemplo 2:** Texto de alunos do 9°ano.
>
> Eu coloco gel na frente, / Pulo e jogo granada, / Puxo M1014 e dou uma rushada.
>
> Eu estou dentro da casa, / Pego uma panela, "rusho" de spas 12 e me defendo com ela.
>
> Eu tava de MP90 i meti um rushadão / E o cara veio e me deu um socão.

Cai em Bimasaki / e peguei a Scar, / Matei o cara de HS e depo- / is dancei sem parar.

Exemplo 3: cordel de alunos do 9° ano.

O cordel é uma arte invejada da cultura popular, / Com rimas e histórias pra você se encantar.

Uma arte engraçada, / Com rimas improvisadas / Pra você mesmo me desafiar.

Na rima improvisada, / Você aprende a conhecer o irmão, / A ter respeito e união.

No cordel você aprende / A disputar com o inimigo / E saber que sairá melhor no improviso.

No cordel você usa tudo ao seu favor, / Tanto faz animal, objeto ou até frases de amor, / Com o objetivo de agradar ao leitor/ Ou ao público que o cordelista se a-presentou.

E agora no momento, / Eu acabo meu improviso, / Na alegria ou na tristeza, / O cordel sempre estará comigo.

Na posição de autor, foi solicitado do educando a busca por estratégias para adequação ao gênero proposto, bem como para alcançar o interlocutor. Assim, ao se analisar, percebe-se, primeiramente, que na maioria dos cordéis produzidos a essência principal para o embasamento da escrita foram as experiências dos alunos. Eles fazem referência ao acontecimento do alagamento da cidade, ao jogo que mais gostam e até mesmo ao conteúdo visto nas aulas do projeto. Além disso, seguem a estrutura comum dos cordéis, fazendo uso de rimas e utilizam uma linguagem própria de seu cotidiano.

Nesse contexto, ressalta-se que uma das dificuldades encontradas para a execução do trabalho foi a busca por estratégias que pudessem estender os benefícios do projeto para a vida escolar dos estudantes. Uma vez que a maioria dos projetos quando chegam ao final parecem perder todo o seu sentido, transformando-se em uma atividade passageira e sem consequências para o aprendizado dos alunos.

Portanto, a sexta etapa deu-se por meio da organização e revisão de todos os textos para a composição de um livro, no qual com o total de 145 alunos, foram produzidos 52 cordéis, 07 do 6º ano, 15 do 7º ano, 15 do 8º ano e 15 do 9º ano. Essa pequena quantidade se deve ao fato de os cordéis, em sua maioria terem sido produzidos por duplas ou trios. Constatou-se também que 16 trabalhos plagiados. Esses ficaram fora das coletâneas produzidas.

Figura 1: Exposição dos cordéis produzidos.

A última etapa foi a culminância do projeto, realizada na quadra poliesportiva da escola, que contou com a presença das quatro turmas reunidas, as professoras titulares e alguns profissionais da direção. Anteriormente, foi solicitado aos alunos que se sentiam à vontade para apresentarem suas poesias cordelísticas.

Figura 2: capa da coletânea produzida.

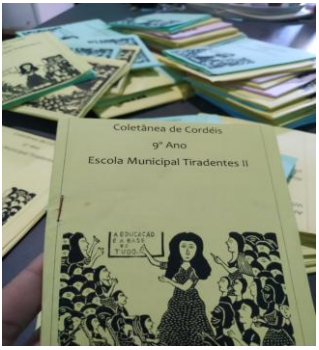


Figura 3: Alunos participantes do projeto.

Mesmo diante de adversidades, a maioria dos objetivos do projeto foi alcançada. Conseguiu-se a interação dos alunos com a literatura cordelista, fazendo-os entender qual o seu papel para a cultura brasileira. Entender ainda, como a oralidade é importante para o próprio conhecimento de sua língua. Consequentemente, percebendo que a modalidade oral e escrita é indispensável, merecendo o mesmo tratamento nas salas de aula, sendo ferramentas fundamentais para a construção de um ensino de língua mais democrático.

7. Considerações finais

A proposta de realização do trabalho aqui exposto, incialmente causou insegurança e apreensão, mas no desenvolvimento do processo toda a impressão inicial foi se dissipando. Assim, pode-se dizer que foi muito prazeroso participar do projeto, principalmente por presenciar o envolvimento ativo dos alunos e pelos resultados obtidos. Os alunos puderam participar, escrevendo, lendo, expondo, de forma espontânea. Eles mostraram que é possível aprender brincando; aprender de forma mais descontraída.

Diante de tudo o que foi exposto, fica claro que a língua sempre foi e sempre será um sistema heterogêneo, sofrendo alterações no decorrer do tempo. Além disso, foi mais uma vez visto que a oralidade é uma parte essencial para a manutenção nas relações humanas, sendo indispensável que o ambiente escolar, especificamente a disciplina de LP atenda a essa necessidade.

Na análise dos dados, percebeu-se a importância de se mostrar a relação entre fala e escrita. Constatou-se também que o trabalho com a oralidade pode auxiliar para uma escrita posterior, pois a partir do desenvolvimento oral os estudantes terão embasamento para compreender o ritmo, o léxico e até a entonação que determinados textos carecem para que sua mensagem seja completamente, entendida, como é o exemplo da literatura cordelista.

Outro fator relevante nesta pesquisa é que ao longo do projeto as atividades voltadas para o modo de falar fizeram com que os alunos se sentissem mais à vontade para participarem nas apresentações em público. Observou-se tal mudança, especialmente na culminância do projeto, na qual, de forma espontânea eles voluntariaram-se para lerem os seus cordéis.

Notou-se, durante as aulas, a participação nas discussões que envolviam a questão da adequação linguística. Desse modo, fazendo os alunos entenderem que as variedades encontradas na língua devem ser valorizadas e que existem meios e formas de se usar a língua escrita e os contextos adequados e inadequados de uso de variedades da oralidade; da língua falada.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para reforçar a compreensão da importância da oralidade para e na construção de um conhecimento mais efetivo língua materna, pelos alunos e pela comunidade escolar, em geral. Que entenda, cada vez mais que fala e escrita não são pares concorrentes, mas formas contínuas de um sistema muito maior e incomparável, como é o da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRI, N. M. *A poesia trovadoresca e suas relações com a literatura de Cordel e a música contemporânea*. Disponível em: http://www.diaa diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/810-4.pdf Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/ arquivos/pdf/livro02.pdf Acesso em 16 out. 2017.

DINIZ, L: *depoimento [jun. 2018]*. Entrevistadora: FARIAS, Ana Carolina Freitas de. Imperatriz: WhtsApp, 2018. Áudio (01:06 min/s). Entrevista concedida para a produção do artigo.

EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. (coord.). *Gêneros do discurso na escola*: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 119-85.

HAURÉLIO, M. *Breve história da Literatura de Cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividade de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REALE, G; ANTISERI, D. *História da filosofia*: do romantismo até nos-

sos dias. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1991.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística aplicada*: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 21.

SILVA, F. R. da; CARNEIRO, S. N. V. *A Literatura de Cordel e sua Contribuição para o Ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II*. Disponível em: http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/eedic/article/view/916 Acesso em: 06 jul. 2018.

LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

José Augusto Araújo Júnior (UNITINS)
jaugusto386@gmail.com
Elem Kássia Gomes (UNITINS)
ekg04@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi realizado a partir de leituras e da análise da importância da literatura infantil para a formação de leitores. Nesta investigação, são apresentados conceitos de literatura e interpretação, de criança e da literatura infantil, assim como estratégias de incentivo à leitura dos gêneros literários, de como trabalhar o tema em sala de aula, através da observação de um projeto intitulado: *Eu leio, eu compartilho,* realizado em uma instituição particular da cidade de Araguatins, Tocantins e aplicado para alunos do Ensino Fundamental I. Para tal discussão, utilizamos como referencial teórico as contribuições de Kleiman (2006), Lajolo (2009), Freire (2006), Zilberman (2003), Coelho (2000) e Faria (2015), autores que desenvolveram pesquisas significativas sobre leitura, interpretação e literatura infantil, contribuindo de maneira determinante para os estudos nessa área. A pesquisa aqui realizada demonstrou o quão válido é um trabalho de incentivo à leitura quando é bem direcionado e acompanhado pelos pais ou responsáveis. Ao final, pode-se concluir que a literatura infantil é uma ferramenta primordial e indispensável para a formação de alunos/leitores, nos oferecendo uma uma ampla gama de possibilidades para trabalhar narrativas infantis no Ensino Fundamental I.

Palavras-chave:
Leitura. Gêneros literários. Literatura infantil.

ABSTRACT

This work was carried out from reading and analysis of the importance of children's literature for the formation of readers. In this investigation are presented literature concepts and interpretation of children and children's literature, as well as reading incentive strategies of literary genders, of how to work the subject in classroom through observation of a project entitled: *I read, I share,* which was held in a private institution in the town of Araguatins, Tocantins and applied to elementary education I students. For this discussion, it was used as theoretical referential the contributions of Kleiman (2006), Lajolo (2009), Freire (2006), Zilberman (2003), Coelho (2000) and Faria (2015), authors who have developed significant research on reading, interpretation and children's literature, contributing of decisively way to the studies in this area. The research conducted here showed how valid is a reading incentive work when is well directed and accompanied by parents or guardians. In the end, it can be concluded that children's literature is an essential and indispensable tool for the training of students/readers, in offering a wide range of possibilities to work children's narratives in Elementary Education I.

Keywords:
Reading. Children's literature. Literary genders.

1. Introdução

O presente artigo analisou o material resultante de um projeto intitulado *Eu leio, eu compartilho*, implementado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede particular da cidade de Araguatins, no estado do Tocantins. A intenção do estudo é abordar a contribuição da literatura infantil para o aluno desde seu desenvolvimento social, emocional até o cognitivo. A propósito, a educação em si, preocupa-se com o desenvolvimento do indivíduo, de todas as classes, para que através dela ele torne-se um ser crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque a sociedade atual necessita de trocas sociais, um contribuindo com uma nova informação para o outro e vice-versa.

Em vista disso, a escola é a principal responsável pelo desenvolvimento das competências de leitura na criança, pois é onde a literatura infantil pode possibilitar muitas experiências e influenciar de maneira positiva. Assim, é possível utilizar a literatura infantil como instrumento motivador e desafiador, pois ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, que consegue ler o contexto em que está inserido, otimizando suas relações com ele.

Visto que a literatura infantil é capaz de tanto, cabe os seguintes questionamentos: por que as crianças têm dificuldades para ler e interpretar textos, sejam verbais ou não verbais? E por que os alunos, de modo geral, não gostam de ler, sejam livros ou até mesmo pequenos textos? Como mudar essa realidade em que nossas crianças estão inseridas? Quanto a formação do professor, ela está adequada ao que é exigido, ele desempenha o papel de um bom profissional da educação? A tais questionamentos queremos responder a seguir.

Reafirmando a necessidade de investimento na formação de leitores, vale ressaltar a pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro – IPL (2016), que evidencia dados comprobatórios da insuficiência nos níveis de leitura do brasileiro. O país conta com 56% de leitores em sua população acima dos cinco anos, portanto, nossas crianças necessitam do incentivo à leitura, sendo a melhor ferramenta a literatura. O déficit em interpretar situações e leituras é dado por má introdução da literatura e por falta de motivação ao ato de ler. Por conseguinte, o desenvolvimento do aluno fica comprometido, já que muitos irão evitar ao máximo ler por esses motivos. Em vista disso, a mudança dessa realidade deve ser feita nas séries iniciais, onde o imaginário da criança está muito fértil, esse é o local onde deve-se inserir as obras literárias infantis, mostrando obras que os

deixem livres e que não tenham cunho dogmático ou abordagem unicamente pedagógica.

E para que todo esse processo seja feito, o profissional da educação deve ser qualificado, pois se o professor não tem o hábito de ler e não gosta, ele também não irá motivar o aluno. Isso mostra a urgência de uma boa orientação nessa fase de ensino. Os pais também devem mostrar exemplo aos filhos, lendo com eles e mostrando o quão bom é ler, propiciando debates sobre leituras já realizadas ou ainda por fazer.

Portanto, é relevante fomentar a literatura infantil desde as séries iniciais, tendo a percepção de que as crianças precisam do máximo de liberdade possível para sonharem, já que isso pode ajudar na sua criatividade e construção da concepção de mundo, além da infância caracterizar-se como um tempo curto para brincar com o pensamento tão intensamente. Crianças com mais liberdade para pensar e interpretar, tendem a se tornar adultos promissores e críticos.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de dados documentais provenientes do *Projeto Eu leio, eu compartilho,* buscando identificar suas possíveis contribuições para a formação de leitores no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando a urgência da necessidade do incentivo ao hábito da leitura no contexto atual. Este trabalho retratou sobre a importância da literatura infantil para o aluno, pois acredita-se que é através dela que podemos contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, que com essa introdução logo no início da infância, contando com a colaboração tanto de pais quanto de professores, os alunos terão as competências de leitura e interpretação melhores desenvolvidas em seu crescimento como estudantes.

2. Leitura e interpretação

A leitura vem se tornando cada vez mais necessária no contexto educacional e social, principalmente devido ao cenário atual, no qual os alunos leem e releem uma obra, mas não conseguem decifrar com êxito o discurso imposto em suas leituras, achando-as enfadonhas e inúteis.

Neste capítulo, abordamos sobre a prática de leitura e interpretação. Para isso, acreditamos ser necessário apresentar os conceitos dicionarizados dos seguintes termos “leitura” e ‘‘interpretação”.

No que diz respeito ao primeiro termo, define-se como: “1 – O

que se lê. 2 – Arte ou ato de ler. 3 – Conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura. 4 – Maneira de interpretar um conjunto de informações. 5 – Registro da medição feita por um instrumento. 6 – Decodificação de dados a partir de determinado suporte". Em relação ao segundo, o referido dicionário aponta que trata-se de 1 – Fazer a interpretação de. 2 – Tomar (alguma coisa) em determinado sentido. 3 – Explicar (a si próprio ou a outrem). 4 – Desempenhar um papel ou executar uma obra musical. 5 – Traduzir ou verter de uma língua para outra" (AURÉLIO, 2018).

Ao refletir acerca do conceito de leitura na perspectiva do PCNLP (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), o documento exige que seja cobrado do aluno, na prática de leitura, fluidez, compreensão e oratória, pois isso é fundamental para que ele consiga interpretar as informações que impostas no seu dia a dia, seja num comercial para compras, notícia de jornal ou anúncio através dos veículos sonoros.

Além disso, Paulo Freire defende que a leitura está além da decifração do que se encontra no que está escrito, a leitura das palavras é apenas uma ferramenta para que se consiga ler o meio de maneira mais profunda e crítica. Acrescenta-se ainda, relacionado à prática do professor em sala de aula, no que diz respeito à leitura, Angela B. Kleiman (2006) afirma de forma crítica, que o tratamento do professor sobre seu aluno, é crucial para o seu desenvolvimento, dividindo em dois pontos, são eles: o aluno sendo tratado como uma vítima ou coitado, a consequência é a imposição de um contexto de fracasso ao estudante; o outro é o de um aluno que tem sua identidade sendo construída na interação, nas discussões críticas nas aulas, esse é o contexto de aprendizagem, o professor é o elo principal que determina qual será o seu tipo de aluno.

Acrescenta-se também sobre leitura a autora Marisa Lajolo (2009), que contribui discorrendo sobre a importância da literatura e que sem a leitura dessa, seria impossível saber das histórias do passado de uma população, de momentos históricos da civilização, que são escrito também em romances, a interpretação é uma maneira de viajar no tempo e ao mesmo tempo viver no presente.

Similarmente, para Freire (2006, p. 11), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.". A interpretação é fundamental para a compre-

ensão em toda sua totalidade, entendendo toda a situação social e temporal de determinada obra, com essa distinção é possível que o leitor se aproxime gradativamente à visão do autor, mesmo sendo de épocas distintas, concordando ou discordando do que se lera.

Quando uma pessoa desperta o hábito de ler, tudo ao seu redor se transforma em oportunidades de leitura, o comportamento de alguém pode ser lido assim como árvores, pássaros, situações cotidianas, entre outras situações que seguem sendo trilhadas como linhas escritas com palavras, e que se transformam em literatura. Isso pode acontecer com todos, sem exceções, e o professor pode fazer sua parte com os alunos, conduzindo-os a um mundo que está além do que se pode escrever com letras. Como Freire relata de sua infância:

> Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmins –, no corpo das árvores, na casca dos frutos. (FREIRE, 2006, p. 13)

A necessidade do aluno conseguir ler e interpretar é urgente, pois nossa realidade em vestibulares e avaliações, é decadente. Nota-se portanto que a dificuldade dos estudantes em entender até um simples comando é inegável e suas limitações de compreensão de leitura são, em partes, alarmantes. Isso é consequência do que eles trazem na "bagagem" desde o ensino fundamental. O professor deve intervir da sua maneira, motivando o estudante, a ser leitor que realmente leia e desfrute o que essa leitura lhe proporcionou, e não um que devora livros apenas pra "passar" de ano. Acerca desta percepção O PCNLP afirma que

> [...] a compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. (PCNLP, 1997, p. 54)

O aluno tem sua parcela de culpa em não ir tão bem quanto deveria, mas o professor também compartilha disso, em grande parte. Estudante e educador necessitam um do outro, sendo que o aluno precisa um pouco mais do professor, porém se o profissional quiser evoluir com o passar dos anos, ele terá que entender que precisa se colocar na mesma necessidade do educando, aprender ensinando. Relacionado a isso Kleiman diz que:

> [...] sendo isso uma questão de base, não seria necessário ensinar os alunos a contextualizar seu processo compreensivo; as respostas que eles dão às tarefas escolares são sempre contextualizadas, isto é, são as melhores respostas que podem ser dadas em função da situação em que se encontram, de suas capacidades específicas, da análise que fazem dessa situação. (KLEIMAN, 2006, p. 26)

Portanto, saber ler e entender o que leu tem uma consequência subsequente, também traz mais independência do pensar; aprende-se a valorizar mais obras do passado, a história da sua cultura. Assim, "saber ler[...], além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural. Tanto para indivíduos quanto para coletividades.". (LAJOLO, 2009, p. 30).

Conclui-se que, a realidade da nossa educação necessita de ajustes em pontos cruciais, como a leitura e sua interpretação. Como profissionais da educação devemos nos atentar as coisas simples que fazem a base do aluno, mesmo em estágios mais desenvolvidos. A leitura não deve se restringir apenas a fragmentos de textos e resumos de obras literárias, é preciso inserir o estudante no mundo literário. Presidindo assim o tradicionalismo, pois a literatura é uma fonte inesgotável de conhecimentos, e pode formar leitores críticos, capazes de compreender a literatura que o cerca.

3. A criança e a literatura infantil

A literatura até o final do século XVII, detinha como público alvo somente os adultos, sendo assim, as crianças eram deixadas às margens, não dispondo de leituras mais adequadas para elas, tendo então, quando iam em busca de leitura, que se adaptar com um linguajar e visão de mundo adulto. Em meados do século XVIII, e no final do século anterior, começou então a produção dos primeiros livros para crianças. Sobre isso Zilberman (2003, p. 15) ressalta que no passado não se escrevia para crianças, porque não existia a "infância". Já na idade moderna, essa concepção de faixa etária é vista de maneira diferenciada e a nova visão exigiu uma formação e atenção específica aos infantes. Esta transformação ocasionou uma nova concepção de família na qual restringiu-se o grau de parentesco e aderiu-se mais à privacidade, sem intervenções de parentes.

A nova constituição de família foi um divisor de águas para o desenvolvimento da literatura infantil e para a criança e nessa perspectiva

a valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes deste modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo como a base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos atinjam a idade adulta de maneira mais saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual) (ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Esta nova concepção de como a criança é vista transforma então a realidade das famílias na época. Mostrando que os laços familiares se fortalecem, criando vínculos afetivos mais fortes, pois os pais começam a se preocupar mais no desenvolvimento físico e moral de seus filhos.

A formação do leitor se faz necessária, e como essa é feita? Através da literatura. Sobre isso, Zilberman (2003) questiona e argumenta:

> Como procede a literatura? Ela sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25)

A literatura traz consigo muito mais que algo fictício, há também a inserão do mundo real, de ponto de vistas diferentes. Por mais que alguém leia determinada obra apenas porque nela percebemos a fuga do real, algumas questões dessa ficção serão condizentes com o mundo real, fornecendo informações e soluções, abrindo a mente para conhecer melhor ambos os mundos, fictício e real.

Para a conceituação de literatura infantil deve-se levar alguns aspectos em consideração, já que é preciso observar a ordem histórica da evolução dessa literatura voltada ao público infantil, pois seu surgimento tem origem determinável e seu aparecimento foi uma necessidade da época, tendo assim um vínculo estreito entre o seu nascimento e o processo social que reformulou a família e a visão sobre a criança (ZILBERMAN, 2003, p. 34). Esse novo valor que a criança obtém, tem influência na criação de obras literárias específica para suas idades, já que outrora eram considerados como pequenos adultos, indo a execuções de pessoas, ao trabalho e presenciando toda a vida de adulto com os pais, tendo que contribuir com a renda familiar desde cedo.

4. Incentivo à leitura dos gêneros literários

A leitura que a criança faz na escola pode ser caracterizada em dois tipos de textos: funcionais e literários. O primeiro é um tipo textual monossêmico, sua funcionalidade convém apenas a um sentido, é algo que já estabelece parâmetros a serem seguidos para que haja ao final o produto esperado, como receitas, contratos e até livros de histórias, geografia, ciência e outros gêneros (FARIA, 2015, p. 11). Os textos literários são mais abrangentes já que ele:

> É polissêmico pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver questões existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2015, p.11)

A literatura tem cunho evolucionário. Porém esta deve ser bem inserida no contexto do aluno, pois é necessário que o mediador, no caso o professor, conheça as instâncias do discurso literário, sendo que é através disso que ele pode perceber a sutileza e as várias maneiras de ler o livro e suas várias significações, e então conseguindo alcançar as expectativas e competências dos pequenos leitores. Através disso a aula se torna mais rica e encantadora (FARIA, 2015, p. 13).

Considera-se que existem três níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. Respectivamente são, o uso do livro físico, o tato com ele, tendo o prazer de passar as páginas, ler o que está nelas, sejam ilustrações ou textos, algo bem feito e belo; incita o irreal, a fantasia, e liberta as emoções, causando um sentimento único de liberdade; e tende a ser o plano intelectual da leitura, aonde o leitor se prende a regras estabelecidas pela elite intelectual, uma interpretação embasada no pensamento de terceiros (FARIA, 2015, p.14-5).

Porconseguinte, constata-se que "está implícito que o professor não deve tratar cada um daqueles três níveis de leitura separadamente, pois, [...] o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos" (FARIA, 2015, p. 15). Um é complementar ao outro, isola-los é como restringir a qualidade e o desejo da leitura. O equilíbrio não se restringe na escolha de um, mas sim na seleção de todos.

Podemos distinguir os diferentes tipos de correntes de leituras, mais especificamente em três níveis: a leitura comprometida, a leitura a-

profundada pela experiência social e a leitura literária. A leitura comprometida é uma leitura emotiva, onde a criança se identifica com a personagem da história, há a identificação de semelhanças nas ações, é um diálogo entre leitor e obra, onde este busca saber o fim do livro, o desfecho da trama, querendo viver tudo em sua totalidade. A leitura aprofundada pela experiência social advém de um leitor mais maduro, onde esse, depois da leitura emotiva (ou concomitantemente), distingue no texto as conotações, ideologias e suas questões éticas de acordo com o tema, elementos considerados não literários. E a leitura literária que é a capacidade de entender para além do sentido imediato, perpassa o sentido implícito, ler nas entre linhas, considerada como um verdadeiro prazer intelectual (FARIA, 2015, p.16-7).

Portanto, a importância literária para o desenvolvimento do aspecto de leitura e do próprio leitor, mostra-se fundamental nesse processo. As obras de cunho livre, que não transpassam ideologias irredutíveis e inquestionáveis, são vistas como um meio de transformar com mais facilidade o humano, mesmo que esse a veja apenas como um devaneio, mas como ressalta Coelho (2000):

> A criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana. Em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas de conhecimento é a de identificá-la como um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de *intervenção* sociológica, ética ou política. (COELHO, 2000, p. 28)

Os gêneros literários agem no subconsciente de maneira gradativa, em leituras que podem ser vistas como um mero passatempo, e é nesse momento, de distração, que o leitor se apropria de um pensamento novo, que ao mesmo tempo vai de encontro a um mais antigo, que convivem no consciente. Esse é o poder de obras literárias, após a leitura de um livro, o sujeito, de fato, jamais será o mesmo.

Cabe acrescentar que a literatura infantil não é de um gênero de menos valor que a literatura para adultos, já que essa está voltada ao seu público alvo, com determinada complexidade cerebral e que se adequam ao seu público. Então devemos nos atentar numa horizontalização desses gêneros literários, adulto e infantil, como observamos no que diz Coelho (2000) sobre a literatura e sua função essencial que é

> [...] *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a

> arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. COELHO, 2000, p. 29)

Sendo assim, em qualquer estágio da vida à leitura de gêneros literários proporciona melhorias ao seu consumidor, os leitores, que a cada leitura vão se tornando mais exigentes quanto ao que buscam, pois começam a mudar, e a mudança não se adequa ao que era no passado. Essa transição prescinde de textos que possam suprir as necessidades, ou seja, aquela criança ou adulto, querem obras que fujam do que já viram, que lhes forneçam uma visão distinta ou complementar de suas ideias.

As propostas de leitura dão ao professor indicação pedagógica básica, que podem ter o auxílio dos textos literários, pois esta

> [...] considera que desde o início da escola fundamental estes três modos de leitura podem ser praticados sem uma ordem de sequência obrigatória, pois[..]: não se trata de uma progressão; é melhor considerá-los como três tipos de jogos de leitura, o primeiro (leitura comprometida) oferecendo ocasião de exercer o *play*, o terceiro (leitura literária), o *game*, e o segundo (leitura aprofundada pela experiência social) permitindo um vai-vem entre o *play* e o *game.* As crianças podem ser iniciadas nesses três modos de leitura e o domínio do três é indispensável para a construção de um comportamento de leitor autônomo. (FARIA, 2015, p. 17)

Não há uma ordem em como conduzir a formação do leitor, deixe-o livre pra ler, sendo a mediação fundamental, mas desde que eles utilizem desses três modos, segundo sua própria ordem, o fim será o mesmo, podemos até dizer que a ordem não altera os fatores, nessa situação.

Essa condução de leitura detém algumas vantagens já que:

> Ela abre a possibilidade de propor uma boa variedade de livros para a classe, durante o ano letivo, atendendo às diferenças de interesses das crianças. Assim, em alguns livros, serão destacados os elementos estruturais da narrativa; em outros, o interesse pelo tema e seu tratamento; em outros ainda que em que se apelará para o imaginário, o maravilhoso etc. O que não exclui algumas incursões simultâneas, conforme o livro o permita. (FARIA, 2015, p.17)

Podemos concluir que trata-se de um trabalho que deve ser analisado pelo professor, de acordo com o livro escolhido para a sala de aula. E nessa perspectiva de lidar com essas formas de ampliar a leitura da literatura, é fundamental observar o seu público, no caso as crianças, se estão ou não preparados para esse tipo de trabalho, sendo de extrema importância se atentar às competências de leitura do aluno, básicas para qualquer tipo de leitura.

5. Análise de dados

De acordo com os dados obtidos do projeto *Eu leio, eu compartilho*, podemos ressaltar alguns aspectos relevantes presentes nas 16 fichas de leitura analisadas, onde nos foi possível constatar: a importância da leitura para propiciar maior envolvimento da criança com a literatura infantil e aproximação entre pais e filhos. Abordamos a seguir, de forma mais aprofundada, sobre esses aspectos.

No processo de análise do *corpus* de investigação, observamos que no que tange à importância da leitura, 15 pais afirmaram, por meio das respostas, que as crianças demonstraram curiosidade sobre as obras literárias lidas, que mostraram interesse em querer ler mais, como podemos ver neste relato:

> "É muito importante o incentivo à leitura, desperta na criança, além da decodificação, a emoção e a curiosidade pelos acontecimentos e os fatos de cada história e conto." (Pai 7[199])

Afirmação essa que, assemelha-se ao que Faria (2015) fala sobre a função da leitura de obras literárias na vida do leitor, que não é algo imutável e de apenas uma interpretação já que seu sentido

> [...] é polissêmico pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver questões existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2015, p. 11)

Um ponto levantado por alguns pais foi a dificuldade de seus filhos em livros infantis com muitas palavras e pouca imagem, as crianças ficavam enfadadas e não desfrutavam da leitura o tanto quando deveriam, podemos notar isso no relato do responsável 1:

> "A leitura foi agradável porém, minha filha não conseguiu finalizar porque o livro tem muitas páginas. Eu finalizei a leitura pra ela, mas vi que ela não se envolveu tanto."

Notamos que a faixa etária precede de uma atenção voltada para si, porque na formação do leitor que ainda está passando pelo processo de alfabetização existem métodos que precisam conversar com a criança, como Faria (2005) ressalta:

---

[199] Denominação de nomes fictícios, de responsáveis que contribuíram para o projeto *Eu leio, eu compartilho.*

> O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagens, com ou sem texto escrito, no trabalho com narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2015, p. 22)

Houve também uma aproximação entre pais e filhos, alguns alunos conseguiam se sair bem nas leituras, outros nem tanto. Os responsáveis falaram que a leitura serviu tanto para seus filhos quanto para si, pois a percepção de leitura foi além da decifração de códigos linguísticos, ela deixa uma interpretação que vai além disso, como Freire (2006) relata:

> Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores _ das rosas, dos jasmins_, no corpo das árvores, na casca dos frutos. (FREIRE, 2006, p. 13)

Nesta análise constatamos um aspecto relevante quanto à necessidade e a aceitabilidade por parte dos pais e filhos, relacionado ao projeto. Ao folhear todas as páginas, de cada caderno, que são 16, notamos que o número de aceitação foi muito significativo, como podemos observar no gráfico a seguir:

Como vemos no gráfico, somente um responsável não se referiu positivamente as atividades realizadas, e o motivo para tal foi que esse não participou, em nenhum momento, com seu filho. Afirmação essa feita pela própria criança, como podemos ver posteriormente nas palavras

da criança X[200]:

> "Eu is tudei sozinha sen ningeni me nes a tarefa dospais." (Eu estudei sozinha sem ninguém me auxiliando na tarefa dos pais)

É perceptível que o projeto, Eu leio, eu compartilho tem pontos que devem ser melhorados, porém a ideia e o desenvolvimento do projeto foi produtivo. Em suma houve uma grande aproximação dos alunos com a leitura literária e também com seus pais. Portanto, os resultados confirmam como a literatura infantil mostra-se primordial para a formação do leitor. Diante disso, é de fundamental importância a mediação do professor na aplicação dessas obras literárias para as crianças, um ponto a que pode ser revisado do projeto, pois houve relatos, dos pais, de obras infantis extensa e com muitas palavras, deixando os filhos dispersos.

6. Considerações finais

Diante do presente projeto, notamos que a formação do leitor é totalmente influenciável e que as séries iniciais são cruciais. Desta maneira as influências literárias voltadas a criança, merecem atenção, porque notamos e comprovamos essa real necessidade na vida escolar do aluno.

Nossos objetivos foram contestados positivamente, são eles: a fomentação da literatura infantil, que mostrou-se crucial para o desenvolvimento do hábito de leitura, o projeto analisado forneceu dados relevantes que corroboram ao ato de ler, pois levou os alunos e os pais envolvidos a terem uma nova concepção relacionado aos livros infantis; e a ideia de mais envolvimento do professor e escola, relacionado a isso, vemos a importância desses envolvidos nessa fase de ensino, pois geralmente, é nesse momento que o aluno tem contato com o mundo literário, então merece que haja intervenção escolar e do profissional da educação.

A questão inicial que orientou essa pesquisa foi a falta do hábito de leitura dos alunos de todos os níveis básicos da educação, que podem ser sanadas com trabalhos semelhantes ao analisado nas séries iniciais de ensino. Pois esses tipos de projetos acabam norteando as crianças a lerem não somente porque devem, mas porque é prazeroso e e eles podem perceber a necessidade desse hábito para o seu desenvolvimento crítico e pessoal. Pois Freire deixa bem claro que a leitura não se restringe a tex-

[200] Nomes fictícios de alunos que participaram do projeto *Eu leio, eu compartilho.*

tos, vão além, abrangendo o meio do envolvido, e Coelho afirma a importância da literatura nesse processo de formação infantil.

Conclui-se que a literatura infantil contribui de maneira positiva na formação do leitor, sendo que com a inserção devidamente planejada de obras literárias no início da infância, o aluno tende a se familiarizar e a gostar de ler. Para formação de um leitor, a leitura deve ser algo prazeroso e que esteja no seu cotidiano e ela sempre está, então para que nosso aluno sinta o prazer e disposição para crescer intelectualmente e desenvolvendo seu intelecto, emoções e socialização por meio da leitura, faz-se necessário uma atenção à formação inicial, ou seja, às séries iniciais do ensino fundamental.

Ações como a analisada neste trabalho são muito relevantes , pois um dos nossos problemas mais evidentes nas séries de 5º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio é a repulsa por leituras, onde muitos alunos "odeiam" ler livros e textos, pois sua inserção no mundo literário, na grande maioria dos casos, foi tardia e feita de maneira forçada ou restritamente pedagógica. O professor é um agente essencial nesse processo, visto que algumas crianças só têm contato com o mundo literário na escola, pois em casa os pais não leem e nem os incentivam a isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FAILA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. 4. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Angela Bezerra *et al*. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

ZILBERMAN, REGINA. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO INICIAL DE LEITORES: APONTAMENTOS BASILARES PARA O PROCESSO FORMATIVO DE FUTUROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva (UENF)
jolizdaiana@gmail.com
Jaqueline Maria de Almeida (UENF)
jaquelinemalmeida@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Gabriela do Rosário Silva (UENF)
gabi.dorsilva@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve como finalidade abordar a importância da literatura infantil e da formação de leitores no processo formativo de futuros profissionais da educação. Para desenvolver tal temática, foi realizada uma oficina intitulada "Como formar leitores na escola?", no espaço lúdico Brinquedoteca Tupânãriké, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Ao final da oficina foiaplicado um questionário semiestruturado com o intuito de investigar as concepções dos discentes no que tange aos seguintes aspectos: conceitualizações, níveis de leitores, adequação didática; tambémse buscou entender suas principais dificuldades, para assim possibilitar intervenções mais significativas. A relevância dessa ação foi subsidiar e consolidar o processo de formação inicial de professores, atrelando uma prática contextualizada fundamentada por teóricos, como: Marcuschi (2001), Lajolo (1996), Filho (2011), dentre outros, bem como abordar, de forma reflexiva, questões como a importância do papel do educador enquanto agente indispensável e motivador para a aquisição da leitura e formação de leitores. Constatou-se que a oficina gerou impactos positivos, uma vez que, os informantes relataram ter aprendido novas técnicas e conteúdos ligados à ampliação e incentivos de trabalho com literatura infantil, os quais passarão a ser implementados em sua prática pedagógica.

Palavras-chave:
Leitores. Lúdico. Literatura infantil.

ABSTRACT

This study aimed to address the importance of children's literature and the formation of readers in the formative process of future education professionals. To develop such a theme, a workshop was held entitled "How to train readers in school?", in the playful space Toy Library Tupânãriké, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). At the end of the workshop a semi-structured

questionnaire was applied in order to investigate students' conceptions regarding the following aspects: conceptualizations, levels of readers, didactic adequacy; It also sought to understand its main difficulties, thus enabling more significant interventions. The relevance of this action was to subsidize and consolidate the process of initial teacher education, linking a contextualized practice based on theorists, such as: Marcuschi (2001), Lajolo (1996), Filho (2011), among others, as well as addressing reflective, issues such as the importance of the role of the educator as an indispensable and motivating agent for the acquisition of reading and training of readers. It was found that the workshop generated positive impacts, since the informants reported learning new techniques and content related to the expansion and incentives to work with children's literature, which will be implemented in their pedagogical practice.

Keywords:
Ludic. Readers. Children's literature.

1. Introdução

A formação inicial de professores agrega várias responsabilidades institucionais, dentre elas o compromisso de abordar questões basilares que envolvam práticas de leituras e possibilidades pedagógicas na formação de leitores. Deste modo, este estudo fundamenta-se em questões relativas à formação de futuros professores, especialmente para a abordagem do exercício da docência que envolvam ampliação e incentivos ao trabalho com literatura infantil.

Ao considerar que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. No contexto do Brasil, as práticas educacionais têm proposto mudanças significativas na formação inicial dos professores, a fim de atender aos novos desafios impostos pelo sistema educativo, essas mudanças nos remetem à reflexão do modelo de ensino voltado para a real necessidade no âmbito escolar.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo apontar a importância da literatura infantil e da formação de leitores no processo formativo de futuros profissionais da educação. Para desenvolver tal temática, foi realizada uma oficina intitulada "Como formar leitores na escola?", no espaço lúdico Brinquedoteca Tupânãriké, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e ao final foi aplicado um questionário semiestruturado com o intuito de investigar as concepções dos discentes no que tange aos seguintes aspectos: conceitualizações, níveis de leitores, adequação didática; também buscou-se com-

preendersuas principais dificuldades, para assim diagnosticar quais seriam as possibilidades de intervenções mais significativas.

A relevância dessa ação foi subsidiar e consolidar o processo de formação inicial de professores, atrelando uma prática contextualizada fundamentada por teóricos, como: Marcuschi (2001), Lajolo (1996), Filho (2011), dentre outros, bem como refletir sobre a importância do papel do educador enquanto agente indispensável e motivador para a aquisição da leitura e formação de leitores.

Percebeu-se que a partir das atividades propostas durante a oficina, foi possível garantir aos alunos estímulos literários, utilizando vários gêneros textuais, explorando a criatividade e ludicidade, concomitantemente ao incentivo da leitura. Ressalta-se que as tarefas executadas seguiram os procedimentos didáticos com temas vinculados ao currículo pedagógico.

2. Construção dos saberes durante o percurso formativo

São muitos os desafios e perspectivas das práticas formativas, visto que a aprendizagem é muito influenciada por diversas ações que o sujeito sofre ao longo de sua formação, e também à medida que se envolve em atividades extracurriculares, na participação de cursos, oficinas, palestras, congressos, etc. Dessa forma, considerando a construção dos saberes iniciais, Pimenta (2009) aponta que

> O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 2009, p. 20)

Nesta perspectiva é importante despertar no aluno uma autorreflexão, a respeito da aprendizagem adquirida, dentro e fora da universidade. A aprendizagem não se refere apenas ao que lhes é dito em sala de aula, mas, sobretudo, com o que eles veem, com a coerência entre as ações e o discurso dos formadores. Assim, a perspectiva que privilegia o aspecto formador para o desenvolvimento do processo educacional diz respeito ao docente, que assume o papel principal de ator, criativo e pesquisador. É ele quem é visto como explorador de sua prática.

Dessa forma, a proposta de formação docente não incide apenas na intencionalidade de um processo contínuo e progressivo. Mas é a par-

tir da necessidade da ampliação da mediação, que o docente atinge melhores resultados na aprendizagem, gerando conhecimento e este sendo transformado em práticas bem-sucedidas. Para Marcuschi (2001), quanto mais um gênero é trabalhado com o aluno, melhor desempenho esse aluno irá apresentar no domínio do uso e funções sociais desse gênero, pois estes são entidades sócio discursivasutilizados em diversas e diferentes situações comunicativas.

Assim, entende-se que a formação é construída diariamente, através dos enfrentamentos dos dilemas do contexto escolar, das interações sociais, da prática de leitura de bons livros, filmes adequados, entrevistas, teatros, musicais, etc. De acordo com Imbernón (2006)

> A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. [...] A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação. (IMBERNÓN, 2006, p. 80)

Tais vivências permitem a construção/formação de um profissional mais habilidoso para a atuação profissional, e mais ciente das suas fragilidades, buscando, por isso, seu contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e contextualizado.

Tardif (2010, p. 36) enfatizou sobre a formação do professor e a importância de este profissional possuir saberes plurais, composto por um "[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores". Ainda segundo o autor, os saberes podem ser classificados como: saberes disciplinares, que são "[...] saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina"; e os saberes curriculares: "[...] estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (TARDIF, 2010, p. 38).

Concretamente, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar e saberes experienciais, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados Tardif (2010. p. 39), ressalta que: "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua

experiência cotidiana com os alunos". Deste modo, muitas vezes o aluno é levado a pensar sobre seus atos e modificar suas atitudes pela reflexão e pelo entendimento do que ela mesma faz e provoca.

Essas são as concepções da temática da formação contínua, ou seja, é um modelo, é uma referência estruturante para o aluno. Assim, quando apresentamos modelos pautados no diálogo, na cooperação, na solidariedade, estes serão repetidos e valorizados pelos educandos. Quando se aprende a resolver verbalmente seus conflitos, explicando o que aconteceu e entendendo os motivos e as consequências de seus atos, as situações conflituosas diminuem.

Neste caso, é fundamental que haja a valorização dessa conquista, reforçando-se a aprendizagem significativa. Os educadores, têm a possibilidade de criar espaços de aprendizagem nos quais os conflitos possam se manifestar de forma sadia e equilibrada, e os conflitos não sejam mais necessários. Acreditar na capacidade de superar essas situações, tomando-as como desafios constantes no fazer cotidiano é acreditar na capacidade de transformar e de educar do docente.

Diante disso, os cursos de formação de professores devem buscar formaros futuros professores também como pesquisadores, ressaltando o valor da ação desencadeada a partir de sua prática docente, com a finalidade de atingir mudanças significativas de melhoria da qualificação profissional e consequentemente educacional.

O professor em seu processo formativo, ou em exercício de sua ação docente, deve ser incorporado em sua trajetória um sujeito que reflete sobre suas ações e investiga as implicações que giram em torno da sua atuação profissional. A pesquisa é uma ferramenta que possibilita a necessidade de se pensar e repensar a formação docente interagindo com a realidade, constituindo na construção um elo entre o conhecimento e a ação.

3. Redimensionando a prática pedagógica: A literatura infantil como ferramenta de aprendizagem

A dicotomia entre teoria e prática docente é um problema a ser enfrentado na prática educacional. No que concerne à prática pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) abastecem especificamente as áreas de formação com bases para a atuação. Este documento apresenta algumas características sobre o perfil e competências a serem obtidos

pelo profissional em formação, e ressalta a necessidade de flexibilidade e interação entre a teoria e prática, de modo que surjam metodologias inovadoras, formando pessoas mais críticas, reflexivas e ativas.

No âmbito dos resultados avaliativos, e muitas vezes, o professor acabava ficando sem perspectivas sobre como estimular o aluno na superação dessa dificuldade. Geralmente, o ensino da leitura está relacionado à observação da produção final do aluno, isto é, da concretização de um texto dentro de um determinado gênero textual, sem a preocupação com o processo de elaboração, como um passo muito importante para a boa execução de um texto, e com um intuito e finalidadeconteudista, ou seja, apenas em si mesmo.

Acredita-se que um dos problemas enfrentados em relação à leitura é o fato de ela ser pouco estimulada. Na maioria dos casos, o trabalho com leitura é pautado somente de livros didáticos, em uma perspectiva gramatical, sem a intenção de ampliar a capacidade cognitiva, e utilizando textos muitas vezes ultrapassados distante da realidade dos alunos. Nessa perspectiva, segundo Filho (2009),

> A atividade de leitura também pode ser vista como um processo cognitivo, já que, no processo de deciframento de signos do texto, o indivíduo realiza o esforço de abstração e, em determinados momentos, principalmente em textos mais longos, o leitor se vê as voltas com a progressão da leitura do texto e de sua interpretação global [...]. (FILHO, 2009, p. 50)

Essa abordagem segue na concepção de leitores como subsídio para o processo de aprendizagem, levando em consideração o estímulo e o reconhecimento de intervenção, segundo a categorização de leitor. Essa concepção é afirmada por Lajolo (2004, p.7) em dizer que

> Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7)

Nesse sentido, a categorização do leitor é fundamental para a realização das atividades propostas. Dessa forma, a primeira fase corresponde a do pré-leitor, ou seja, a fase onde as crianças antes de cinco anos de idade, que ainda não dominam o código escrito. Nessa fase, os trabalhos de leitura são realizados por livros de desenhos, sem textos, apenas ilustrações, e as histórias devem ser rápidas, com pouco texto e de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo, das vivências da criança.

Segundo Rego (1995, p.38), "as crianças descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler". Contudo, evidencia-se que as crianças adquirem a linguagem escrita quando envolvidas em contextos estimuladores, em que essa linguagem é significativa para elas. Da mesma forma, pode-se observar que se uma criança vive numa cultura letrada, ela pode presenciar ou vivenciar situações significativas de uso da leitura ou escrita, onde se inicia o processo de aprendizagem.

Na segunda fase, temos o leitor iniciante, a partir de cinco anos de idade, que parte do contato com a leitura e escrita, ou seja, inicia-se o letramento através da apresentação e do reconhecimento sobre o texto. O estímulo da leitura é realizado através de livros que propiciem o cotidiano familiar da criança. Deve-seque levar em consideração a aquisição da linguagem escrita como parte do processo de letramento, isto é, de um aprendizado que se dá nas práticas sociais reais da escrita, vivenciadas pelas crianças.

Para Soares (2001, p. 44), "[...] letramento é o estado ou condição de que se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita". Atrelado a essa concepção, a partir da vivência e do cotidiano mediadas por outros sujeitos letrados, as crianças vão se apropriando do sistema de representação dessa língua. Soares (2001, p. 75) fortalece essa ideia ao apontar que o "[...] letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever".

Na terceira fase temos o leitor em processo, referente à criança que já domina a leitura, a partir dos oito anos de idade. As atividades de leitura são basicamente com contos de fadas, fábulas, lendas e poesias. Outro aspecto relevante é o ambiente alfabetizador, organizado e colorido.

A autora Cunha (2011), aponta a magnitude presente na literatura infantil:

> Práticas de leitura, sob tal orientação, oferecem ao leitor possibilidades de estabelecer relações com seus próprios conhecimentos e experiências prévias, com outros textos já lidos, com o contexto histórico, em exercício do pensamento e de adequação ao meio em que vive. Em se tratando do texto literário, cuja finalidade primeira é a fruição de uma mente criativa via sensibilidade e imaginação, é um universo que, muitas vezes, traz como desafio o recriar de forma relacional meandros da realidade e da ficção, possibilitando chegar-se ao grau de ficcionalidade do texto, à trama que as linguagens orquestram na composição da obra, ao grau de literalidade, procedimentos estilísticos, caráter lúdico e a interação que es-

tabelece com o leitor. (CUNHA, 2011. p. 122)

Dessa maneira, é importante levar em consideração os aspectos ligados à aquisição da leitura, aproximando as crianças do mundo da leitura de forma que ela se torna necessária no cotidiano do trabalho docente, possibilitando o acesso a bons textos escritos e de diversos gêneros.De acordo com Marcuschi (2001, p. 25) "a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora." Daí a relevância de realizar atividades atreladas às fases de leitura, uma vez que cada fase está vinculada com o amadurecimento do leitor.

Um dos critérios a ser considerado para avaliar uma obra literária infantil, a ser oferecida a uma criança em tempo de aquisição de leitura e escrita, é verificar se ela contém o fantástico, o mágico, o poético, ou seja, elementos que fazem parte do mundo imaginário dessa faixa etária de crianças. Além desses aspectos, Chamlian (2011, p. 274) afirma que "para se formar leitores, é necessário transmitir, então, o desejo, o entusiasmo, a paixão pela leitura". Este papel é desempenhado, na maioria dos casos, pelo mediador de leituras ao transmitir a importância e o gosto pela leitura de maneira bem-sucedida,

> Nesse sentido, os educadores são os principais agentes da formação de leitores, pois "o domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral". (SARAIVA, 2001, p. 81)

4. Metodologia e Resultados

O desenvolvimento do presente trabalho foi realizado através da execução de uma oficina e aplicação de um questionário semiestruturado, composto de 08 (oito) perguntas, aplicado a dezesseis alunosdo segundo período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). A oficina intitulada "Como formar leitores na escola?" teve duração de 04 horas. Ressalta-se que as pesquisadoras cumpriram com todos os procedimentos adequados para atender às normas de ética de pesquisa, como assinatura do termo de consentimento.

A oficina foi estruturada em duas etapas: a parte teórica e conceitual apresentou diversas informações sobre a importância da leitura, níveis de leitores, o papel do professor na formação de leitores e técnicas de contação de histórias. E a segunda etapa foi destinada a parte prática,

onde os discentes elaboraram matérias para suporte pedagógico e de contação de histórias.

Para a exemplificação dos resultados, classificamos os informantes com a letra I (Informante) e um número (01 a 16), que foi dado de acordo com a entrega dos questionários. Em relação ao resultados, serão apresentados conforme a estrutura proposta o questionário.

Sobre a primeira pergunta do instrumento metodológico:*Você se gosta de ler?*Todos os alunos apontaram que sim.

Em relação à segunda indagação: *A sua rotina a leitura é mais por obrigação ou por lazer?* Os resultados apontaram que a maior parte dos participantes não possuem hábito de leitura, dentre os 16 participantes, 11 afirmaram ler por obrigação (textos acadêmicos), e apenas cinco relataram a leitura se apresenta em sua rotina naforma de lazer.

Na terceira pergunta do questionário: *Considera relevante a formação de leitores? Como considera que deve ser essa formação?*Para exemplificação, as respostas foram categorizadas de acordo com o conteúdo semântico, resultando na eleição dos três relatos, a seguir, como os mais representativos do todo:

- **Informante 02** – "Sim! No ambiente acadêmico"
- **Informante 05** – "Sim, com mais ofertas de disciplinas e eventos."
- **Informante 07** – "Sim, nosso curso deve oferecer debates sobre o tema, e disciplinas que nos ensine a formar leitores."

A quarta pergunta foi: *Durante seu curso de graduação e/ou pós-graduação você cursou alguma disciplina voltada para prática de formação de leitores?*Com essa indagação, os resultados apontaram que,até o momento de formação em que se encontravam, os participantes haviam tido apenas uma disciplina que abordava a temática "formação de leitores". Porém é importante salientar que estes alunos estão no segundo período do curso de licenciatura em Pedagogia. E a coordenação do curso já estimula esses discentes a participarem de momentos que estão além da sala de aula.

Na quinta e última pergunta do questionário: A oficina trouxe alguma contribuição para seu processo de formação? Se sim, em quais aspectos?

Essa indagação revelou os seguintes resultados, todos responderam que sim, e que foi muito importante os eixos abordados.Através da categorização semântica foram eleitas as seguintes respostas:

- **Informante 03** – "Sim. Eu descobri como fazer as crianças gostarem de livros, descobri formas e técnicas para contar corretamente as historinhas para as crianças."
- **Informante 04** – "Sim, aprendi a diferença de ler e contar histórias, e que tem que se apresentar para as crianças de forma prazerosa e não como avaliação de um conteúdo."
- **Informante 09** – "Sim. Em vários os aspectos, fiquei surpresa com as técnicas simples para contação, vou treinar em casa com meus sobrinhos."

Os relatos obtidos enfatizam que a universidade possui um papel de suma relevância na formação do professor que atuará nos primeiros anos da Educação Básica. Esse tipo de formação garantirá ao futuro professor uma postura investigativa no exercício da profissão, além de incorporar em sua prática a reflexão da ação pedagógica.

O contexto de consolidação de práticas em prol da valorização da leitura que se precedeu a oficina, proporcionou aos educandos a leitura de variados gêneros textuais, proporcionando, assim, a possibilidade de produção e atribuição de sentidos de diferentes textos de diferentes gêneros, além dos seus inúmeros benefícios como estimulo à criatividade, expressão oral, aquisição de vocabulário e melhoriana escrita.

O intuito da oficina também foi o esclarecimento dos níveis de leitores, e, principalmente,oferecer informações sobrea adequação da leitura de acordo com a fase/idade das crianças, enfatizando que a leitura de histórias infantis possui forte influência na vida das crianças, momento este repleto de magiae encantamento. Enfatizou-se também que, ao estimular leitores, é importante oferecer um ambiente propício, dramatizando, incorporando personagens, fazer uso da entonaçãoda voz de acordo com a narração, entre outros recursos. A caracterização da personagem também é um fator chave, pois deste modo aumenta-se a possibilidade de "chamar"e "prender" a atenção dos alunos.

Além disso, a oficina oportunizou aos participantes uma reflexão sobre sua futura prática, e sobre o compromisso da formação e aprendizagem das crianças. Vale ressaltar, que as práticas de ensino tradicionais não contemplam a aprendizagem significativa, não existe lúdico nesse

abordagem, esse ensino é como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (músicas, jogos, brincadeira, desenho, expressão, etc.) saíssem por outra. É nesse sentido que buscou-se demonstrar para os participantes a importância de valorizar a presença de atividades lúdicas, já queo gosto pela leitura tem início no momento em que a criança passa a ter familiaridade com o mundo dos textos de forma atrativa, divertida, priorizando relações afetivas entre criança/criança e criança/professor, numa lógica de respeito às diferenças.

5. Conclusão

O presente estudo abordou a importância da literatura infantil e da formação de leitores no processo formativo de futuros profissionais da educação, por meio da aplicação da oficina intitulada "Como formar leitores na escola?", no espaço lúdico Brinquedoteca Tupânãriké da UENF. O principal intuito do presente trabalho foi amparar esses discentes, tendo em vista a complexidade e os enfrentamentos existentes no ato de ensinar e aprender, o processo de formação inicial de professores.

Entende-se que é preciso considerar a amplitude dessa formação que possui caráter multidimensional, buscando, por isso, aproximar a formação acadêmica com a realidade, não só do universo escolar, mas também do futuro professor com medidas de reflexão-ação encontrando alternativas para minimizar as questões do sistema educativo no Brasil.

Os resultados obtidos apontaram que a oficina gerou impactos positivos. Através dos relatos, foi possível perceber que os alunos expressaram que aprenderam novas técnicas, conteúdos, ampliação e incentivos de literatura infantil, os quais passarão a ser implementados em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, destaca-se a importância de contemplar os resultados obtidos, replicando as razões ou medidas adotadas na oficina, como forma de apoio aos futuros profissionais da educação. Ressalta-se, portanto, a importância de investir em pesquisas ou projetos em prol de melhorias do ensino, repensar novos conteúdos e, principalmente, novas formas de constituir e consolidar o processo de formação docente.

Buscar formas de transformar o perfil do educador através do auxílio na construção e reelaboração do conhecimento, e na busca de caminhos norteadores para esse direcionamento, parece ser o caminho que pode ajudar a melhorara formação acadêmica ou de formação técnica es-

pecífica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília-DF: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015.

CHAMLIAN, R. Um papo de aranha sobre textos e leituras: a escola brasileira ensina a 'língua da intertextualidade'? In: FILHO, José Nicolau Gregorin. *A Literatura infantil e juvenil hoje*: Múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

CUNHA, M. Z. da. Estética do *labirinto* na produção para crianças e jovens: de estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante. In: FILHO, José Nicolau Gregorin. *A Literatura infantil e juvenil hoje*: Múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

FILHO, J. N. G. *A Literatura infantil e juvenil hoje*: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

IMBERÓN, F. *Formação docente profissional*: forma-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, M. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores*:* identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARAIVA, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LITERATURA INDÍGENA: A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS NARRATIVAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA

Walquiria Lima da Costa (UEMASUL)
wallico36@gmail.com
Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
professoraliliancastelo@gmail.com
Maria Sousa Santos (UEMASUL)
mariasousa123id@gmail.com

RESUMO

Sabe-se que os indígenas são os povos originários do Brasil, contudo ainda não recebem a devida valorização de suas histórias e culturas. Nesse contexto, surgiu a Lei nº 11. 645/08, determinando que a educação brasileira contemple também os saberes indígenas e africanos e discuta sobre suas relevantes contribuições para a formação do nosso povo. Dessa forma, por entender a importância de se fomentar o conhecimento dos saberes e valores indígenas, este trabalho se propõe a apresentar a percepção das crianças acerca da herança cultural desses povos, a partir da leitura e análise da obra "Contos Indígenas Brasileiros", de Daniel Munduruku (2005), levando em consideração os estudos de Carvalho (2011), de Graça Graúna (2012), de Janice Thiél (2013), dentre outros. Para alcançar o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, com observação participante. Percebeu-se que, entre os alunos, era generalizado o desconhecimento sobre a cultura desses povos e, a partir dos trabalhos realizados em sala de aula, desenvolveu-se uma análise que proporcionou conhecimento sobre etnias indígenas e serviu para que eles realizassem um comparativo entre essas narrativas e outros textos que já conheciam, notando as semelhanças e diferenças entre saberes indígenas e não indígenas apresentados em textos literários. Ressalta-se ainda que tal atividade incentivou o conhecimento sobre a cultura e literatura indígena, em um movimento para um processo ensino–aprendizagem que discute o respeito e a valorização das diversidades étnicas.

Palavras-chave:
Educação. Contos indígenas. Literatura indígena.

ABSTRACT

It is known that the indigenous people are the original people of Brazil, however they have yet to receive the due valorization for their stories and culture. In this context law 11.645/08 emerged, determining that Brazilian education also contemplate indigenous and African knowledge and discuss their relevant contribution to the formation of our people. Thus, by understanding the importance of fostering the knowledge of indigenous knowledge and values, this paper aims to present the perception of children about the cultural heritage of these peoples, from the reading and analysis of the work Brazilian Indigenous Tales by Daniel Munduruku (2005), taking into consideration the studies by Carvalho (2011), Graça Graúna (2012), Janice Thiél (2013), among others. To achieve the proposed objective, a bibliographic and field research was developed, with

participant observation. It was noticed that among the students the lack of knowledge about the culture of these peoples was widespread and, from the work done in the classroom, an analysis was developed that provided knowledge about indigenous ethnic groups and served to make them compare these narratives and other texts they already knew, noting the similarities and differences between indigenous and non-indigenous knowledge presented in literary texts. It is also noteworthy that this activity encouraged knowledge about indigenous culture and literature, in a movement towards a teaching-learning process that discusses the respect and appreciation of ethnic diversity.

Keywords:
Education. Indigenous literature. Indian tales.

1. Os povos originários do Brasil na atualidade

Os povos originários brasileiros, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) são, aproximadamente, 817.963 indígenas, distribuídos em 230 povos, localizados e residindo em todos os estados brasileiros. Na Região Nordeste, há cerca de 208.691 indígenas. Dos quase 900 mil, mais de 315 mil indígenas residem em centros urbanos.

O processo de educação indígena, ainda, se constitui na/da tradição, ou seja, todos os ensinamentos são repassados de forma oral, baseados nas memórias dos mais velhos. Contudo, em muitas aldeias, a inclusão dos indígenas em escolas regulares de ensino, além da educação tradicional, também é realizado o estudo nos moldes da curricularização brasileira, sendo que uma das disciplinas trabalhadas é a língua portuguesa. Disciplina que serviu de campo para o desenvolvimento deste trabalho.

E no processo de ensino–aprendizagem que busca conhecer e valorizar as diferenças, que nasceu essa proposta de trabalho que propôs que se inserisse nas aulas de Língua Portuguesa textos literários de autoria. Assim, tanto atendia-se a lei nº 11.645/08, como se cumpria uma das missões da escola que é contribuir para uma conscientização da nossa herança cultural.

2. A literatura indígena e o mundo infantojuvenil: caminhos possíveis

De acordo com Graúna (2012, p. 268) “ao longo da história da colonização, os povos indígenas vivenciaram a impossibilidade de escrever e expor o seu jeito de ser e de viver em sua própria língua”. Assim, du-

rante muitos séculos, o Brasil não conhecia os aspectos culturais dos verdadeiros brasileiros, sendo que entre um desses aspectos ressalta-se as expressividades literárias dos nativos desse país.

Tendo em vista que, a literatura veiculada no Brasil vinha, principalmente, da Europa, seguindo as correntes literárias e artísticas vigentes em cada época. E é só com a Semana de Arte Moderna, em 1922, que a literatura brasileira adota novos paradigmas. Pois, houve uma ruptura com as tendências europeias e uma valorização do que é nacional. O que vai implicar também mudanças no sistema de ensino, que deveria buscar, da mesma forma, valorizar essa identidade nacional. Contudo, até 2008, na grade curricular da educação básica adotava-se, em sua maioria, obras literárias de autores canônicos de língua portuguesa, relegando outras narrativas como as indígenas e as de origem africanas.

E no tocante à educação em literaturas, mesmo tentando dar uma visibilidade para o indígena, isso era feito com uma visão indianista e muitas vezes caricata e distanciada da realidade, como em "Os timbiras", "Meditação", "Canção do Exílio", "I-Juca-Pirama" e "Seus Olhos", de Gonçalves Dias.

Nesse contexto, o Sistema Nacional de Ensino – SNE – determina quais obras literárias (obras paradidáticas) poderão fazer parte do Currículo como suporte pedagógico para o aprimoramento de leitura e de análise literária. Ressaltando-se que obras de cunho africano ou indígena não constavam na lista de obras literárias a serem lidas, ou quando constava alguma que se "assemelhava', era indianista ou indigenista, tido com bastante equívoco como "indígena".

E essa exclusão das indicações, no entendimento de Thiél (2013, p. 1177) é compreensível, mas não aceitável, pelo fato que "os professores desconhecem os autores indígenas ou julgam suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade, o que faz com que não reconheçam nestas textualidades valor estético comparável àquele dos textos recomendados nos currículos [...]".

Assim, o próprio docente, mediante seu (não) conhecimento prévio sobre a literatura indígena, também, não estimula a leitura e análise de tais obras em sala de aula, o que faz com que se perceba que o próprio professor não tenha experiências cotidianas de leitura desse tipo de literatura. Além disso, Carvalho (2011) afirma que é

> [...] pelo sistema de referência que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conheci-

> das/lidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas[...], haja visto que no ato da leitura também entra em jogo a experiência de vida do leitor, porque entre a leitura de uma obra e o efeito pretendido ocorre o processo da compreensão, exigindo do leitor não só a utilização do conhecimento filológico, mas de todo o seu conhecimento de mundo acumulado. (CARVALHO, 2011, p. 23)

Dessa forma, quanto mais o professor pratica leitura, principalmente, de obras literárias, mas seu leque de conhecimento se alarga. E quando ele (re) conhece a literatura indígena como ferramenta de ensino de valores, costumes e tradições, ele compreende a relevância dos povos indígenas na formação étnico-cultural brasileira.

3. Literatura indianista, indigenista e indígena: qual a diferença?

Diferenciar as obras indianista, indigenista e indígena ainda se configura como um desafio para a educação contemporânea no Brasil, sendo que há uma necessidade de se desconstruir o entendimento de que são sinônimas. Desse modo, Thiél (2013) conceitua como *indianista* aquela que se apresenta

> [...] mais especificamente a literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não índios, colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. (THIÉL, 2013, p. 1178)

Um exemplo dessa literatura é a obra "O Guarani", de José de Alencar, na qual Peri é um personagem representativo de lendas nacionalistas, cheio de atributos que o caracterizam como herói, por vivenciar tantas ações, muitas vezes exageradas para um simples mortal, só para garantir que sua amada, Ceci, tenha todos os desejos realizados, mesmo que estes só possam existir na sua imaginação, e que nada de grave aconteça a ela. Diferente deste tipo de obra literária, Thiél (2013) afirma que

> As obras *indigenistas* são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas. A perspectiva ocidental característica destas narrativas pode ser evidenciada pela vinculação dos textos nativos a gêneros literários ocidentais, lendas, por exemplo; entretanto, os gêneros textuais e literários são também gêneros culturais, consequentemente construídos a partir de visões de mundo e conceitos diferentes. (THIÉL, 2013, p. 1178)

Já a literatura indígena é conceituada, por Thiél (2013), como a produção que

> É realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares. As obras indígenas, voltadas para o público infanto-juvenil e para o público maduro, apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. (THIÉL, 2013, p. 1178)

Nesse ponto, é no saber diferenciar os tipos literários que se valoriza e discute a literatura indígena. Vale ressaltar que reconhecer a importância das narrativas para a aprendizagem de identidade, cultura e educação indígena auxilia na desmitificação dos estereótipos que tanto desqualificam as produções artísticas desses povos.

Por esse motivo que Eliane Potiguara (2018, *on-line*) compara a literatura indígena como literatura dos excluídos, pois não consegue chegar à totalidade das camadas menos privilegiadas social e economicamente. E analisa que

> A literatura dos excluídos ainda é uma pele de Boto que foi destruída ao longo dos séculos e que está esquecida e abandonada no fundo dos rios a precisar renascer ardentemente com a força da alma da natureza e humana. Mas essa natureza está envolta nas amarras dos séculos de dor, do obscurantismo, dos grandes enigmas e contradições da própria existência, do divino e do amor. (POTIGUARA, 2018) (*on-line*)

Assim, por ser um seguimento cultural e político, a literatura indígena deve ser inserida o quanto antes, nas redes de ensino, para que se possa discutir sobre o papel das narrativas literárias para as sociedades indígenas. Portanto, é fazendo com que os alunos manuseiem a obra literária, dialogue e discuta sobre a mesma que se deve buscar desmistificar a concepção do indígena como um ser exótico. Nesse sentido, o professor deve, antes mesmo de apresentá-la, ler e analisar as obras literárias indígenas para planejar que temática ou objetivos trabalhar, fazendo com que esse contato, visual, verbal ou oral, provoque reconhecimentos de identidades tão importantes para a constituição do povo brasileiro, contudo ainda pouco difundida e menos ainda estudada nas salas de aula.

E no que concerne a essa discussão, a autora Graça Graúna (online, s/p) ressalta que no "século XXI: a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma com que a situação de seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitada". Isso porque uma vez que o prisma etnocentrista permanecer não haverá reconhecimento nem dos indígenas como cidadãos de direitos, nem de sua cultura e sua literatura.

Do mesmo modo, que a autora Thiél (2013, p. 1186) defende que "para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus

leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética".

Portanto, há a necessidade de que os docentes também ampliem seus horizontes de leituras, para que possam conhecer as diferentes culturas e suas literaturas para que possam utilizá-las na sala de aula a fim de analisar, discutir e refletir sobre as mesmas, fazendo com que os alunos possam reconhecerem a si próprios e aos outros como cidadãos.

4. Caminhos traçados para publicação e divulgação de literatura indígena

Motivados pela necessidade de fazer com que a literatura chegasse ao público em geral, com base nos estudos de tradição oral e multimodal, foram criados institutos de valorização da intelectualidade indígena, como o Instituto Brasileiro para Propriedade Intelectual Indígena – Inbrapi, o Encontro Nacional de Autores Indígenas, que reunidos no Fórum Rio +20 discutiram a relação da literatura indígena e o meio ambiente numa abordagem interdisciplinar para a preservação e valorização tanto da natureza como dos ensinamentos indígenas.

Não podendo esquecer de mencionar o Encontro Nacional de Escritores Indígenas, que ocorre anualmente no Rio de Janeiro, onde se discute os meios para se abordar a literatura indígena dentro das escolas públicas, ressaltando a importância do olhar interdisciplinar, da pesquisa, da valorização tanto dos narradores de contos como de pajés, poetas, estudiosos da terra bem como a valorização do meio ambiente. Isso porque, como ressalta Graça Graúna (2012, p. 272):

> A relação entre "meio ambiente" e literatura tende a revelar a sua tensão entre duas ou mais direções; sobretudo poético, pois se observarmos atentamente o campo de plurissignificação, esse campo sugere que poesia é sustentável sim. Sendo assim, as possíveis respostas às indagações referentes a nossa literatura indígena devem ser, pelo menos, respostas pertinentes à história/memória dos povos indígenas. (GRAÇA GRAÚNA, 2012, p. 272)

O que explica os temas abordados na literatura contemporânea indígena, entre eles meio ambiente, direitos humanos, histórias de resistências, conquistas, desafios, derrotas e vitórias, direitos de sonhar e a liberdade de expressar a pluralidade cultural dos povos indígenas.

E para se firmar no espaço de produção literária, falando cerca de

180 línguas diferentes, esses povos indígenas produziram, na última década do século XX, vários gêneros textuais que vão desde contos, poemas até crônicas, comprovando que a literatura não se constitui mais só de oralidade, mas de diversos gêneros, definindo, assim, o que é, de modo geral, a literatura de um povo, conforme conceitua Thiél (2013):

> A literatura de um povo é, na verdade, composta pela literatura de muitos povos. Quando falamos sobre o contato das crianças e jovens com a *literatura brasileira*, estamos falando de muitas literaturas, culturas e vozes, criadas não só em língua portuguesa, mas também em idiomas nativos, tais como os textos da literatura indígena. Esta literatura, por sua vez, também é composta por textualidades provenientes de muitas culturas e comunidades indígenas. (THIÉL, 2013, p. 1176)

Ademais, há leitores para as mais diversas obras literárias. Contudo, nem todos têm acesso às obras indígenas ou as reconhecem como tal. A maioria dos leitores são "ensinados" a só lerem os cânones literários e/ou buscar o "exótico", mesmo em textos impressos, como ressalta Thiél (2013, p. 1177) quando diz que os leitores de literatura indígena, em sua maioria, "buscam mais que o elemento *exótico* que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade". Contudo, como ainda assinala Thiél (2013):

> [...] Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visões de mundo reconhecidas. (THIÉL, 2013, p. 1176)

Desse modo, influenciar o estudo e a pesquisa em literatura indígena, principalmente, para as crianças, é colaborar para a construção de uma identidade cultural e social de um país que se construiu a partir da miscigenação étnica.

Nesse contexto, para o público infantil, a literatura indígena apresenta-se como um rico elemento de aprendizagem, pois contém elementos lúdicos, performáticos, para que as crianças possam conhecer e identificar os valores, as ideologias, o saber ancestral e a atemporalidade das etnias indígenas, buscando no multiculturalismo as percepções de questões vinculadas à existência de cada povo.

E como cada povo tem seus valores culturais, modos de ser, de viver e de ensinar, para afirmar sua identidade, os indígenas se inseriram na educação não indígena para garantir seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Assim, surge, em 1980, as primeiras publicações escritas de literatura indígena, dos escritores Kaka Werá Jecupé, com *A terra dos mil*

povos: história indígena do brasil contada por um indio, Daniel Munduruku, com *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor*, Graça Graúna, com *Canto Mestizo* (1999) e Eliane Potiguara, com os livros *Akajutibiró: terra do índio Potiguara* e *A Terra é a Mãe do índio*.

Esses autores, dentre outros que já publicaram textos em livros ou cartilhas, produzem uma literatura que "traz a história de suas etnias" (THIÉL, 2012, p. 63), versando sobre arte e contribuindo para a cultura literária nacional, distanciando-se dos modelos canônicos, cujos clássicos, como "Senhora", "Iracema", "Dom Casmurro", são adaptados em versões mais condensadas para apresentar uma transculturação dentro da transversalidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já exigiam.

Nesse contexto de exclusão da literatura indígena pelo sistema de ensino brasileiro, vale ressaltar que o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, criado em 2012, já incentivava a leitura de obras literárias, verbais e/ou não verbais, tanto africanas e afro-brasileiras quanto indígenas, no intuito de contemplar a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, exemplo disso, são as obras: *Bruna e a galinha D'Angola*, de Gercilga de Almeida, *Gosto de África: histórias de lá e daqui*, de Joel Rufino dos Santos, *Txopai e Itôhã*, de Kanátyo Pataxó, *Abaré*, de Graça Lima, *Festa da Taquara*, de Fabiana Ferreira Lopes, dentre outras.

Textos esses que dialogam com a modalidade gráfica e visual, fazendo com que as crianças adentrem no imaginário da narrativa, na qual "há um *enredo* nos desenhos que lança o leitor para uma *rede* de significados forjados pela interação de palavra e imagem" (THIÉL, 2013, p. 1183).

Outro aspecto interessante de ser analisado, são os elementos que caracterizam o pensamento e a expressão na oralidade, que prende o leitor/ouvinte e faz com que se centralize nos detalhes narrados. Segundo Thiél (2013), esses elementos trazem:

> A inserção de estruturas aditivas que conduzem o fluxo narrativo; o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa; interação com o público de forma a provocar sua reação; referência ao cotidiano da vida humana; construção de uma identificação empática entre narrador, audiência e personagem; vinculação com o presente e uso de conceitos dentro de quadros de referência situacional. (THIÉL, 2013, p. 1180)

Portanto, a literatura deve levar essa percepção de questões vinculadas à existência. Além de buscar sensibilizar o leitor/ouvinte, integrando-o na realidade cotidiana, promovendo o autoconhecimento e a compreensão de si, do outro e do mundo para que seja capaz de romper com os preconceitos e as discriminações, reconhecendo que há diversas culturas na sociedade na qual está inserido.

Enfatiza-se ainda, nessas narrativas, a vinculação do passado com o presente, que na concepção dos povos indígenas é o que nos faz reconhecer quem somos e o que seremos, pois "o presente é uma composição de outros tempos, é uma construção que se faz necessária cotidianamente, que necessita ser continuada na afirmação e reafirmação identitária" (SOARES; LUCINI, 2015, p. 387). Nesse sentido, acredita-se que é buscando as vozes de autores indígenas e negros, que a literatura brasileira deve ser implementada na educação. Não só a de autores renomados com sua literatura clássica, específica, mas com a inovadora, a que traz histórias contadas a partir de outras visões, outras versões. Nesse contexto, a autora indígena Graça Graúna (*on-line*) afirma que

> [...] a questão da especificidade da literatura indígena no Brasil implica em conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir 'de memória' as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas se veja diferente aos olhos do outro. (Graça Graúna (online, s/p)

É nesse transmitir de histórias e memórias que os seres devem respeitar as diferenças, vivendo em harmonia e reconhecendo que a discriminação e o preconceito se dão pela falta de conhecimento do outro em suas particularidades. Por isso, Monteiro (2014) afirma que

> A instrumentalidade da memória responde pela necessidade de projetar algo em si mesmo e para a sociedade. Nesse sentido, a memória e a consciência histórica estão presentes no conteúdo literário de autoria indígena, que busca reconstruir e problematizar de forma lúdica os saberes sobre os indígenas do Brasil. (MONTEIRO, 2014, p. 91)

Portanto, é conhecendo o outro e suas especificidades que aprenderemos a valorar as mais diversas culturas e povos do Brasil. Pois, como afirma Thiél (2012):

> [...] As identidades são fruto de uma negociação que acontece dentro de todo e qualquer indivíduo, o qual reivindica e encena cada uma de suas identidades conforme as relações que estabelece com o meio e com o outro. Para tanto, utiliza elementos sociais e simbólicos e redimensiona as demandas feitas pelos grupos de pertencimento e de circulação. (THIÉL, 2012, p. 118)

Nesse contexto, ao utilizar elementos sociais e simbólicos, como a escrita, por exemplo, "os textos indígenas brasileiros demonstram, portanto, vontade de afirmação cultural e identitária" (THIÉL, 2012, p. 63), pois trazem para o leitor questões relativas ao reconhecimento dos povos indígenas como os primeiros povos originários do Brasil.

Além disso, nas obras literárias indígenas, as palavras que designam os povos, como Karajá, Taulipang, Krikaty, Mundukuru, etc, os ritos e os objetos, bem como as expressões que se referem aos deuses, como a Lua – Randô, o Sol – Theuú e a Estrela – Tahiná são alguns termos que caracterizam a identidade cultural, fazendo com que ela deixe de ser fixa para se tornar móvel e múltipla, como assinala Thiél (2012, p. 116) "é essencial para a discussão de questões relativas à construção da identidade do índio. Isso é necessário principalmente em um mundo caracterizado pela diáspora, ou seja, por um processo de desenraizamento e sensação de não pertencimento constantes".

Evidentemente, que muitas nações indígenas sofrem com o sentimento de não pertencimento, principalmente quando buscam por políticas públicas que assegurem seus direitos, para (re) afirmar seus grupos de pertencimentos e a preservação de seus patrimônios material e imaterial (MONTEIRO, 2014, p. 106), o que garantiria sua identidade cultural como elemento chave de afirmação da sua diferença e no sentido de reclamar ações afirmativas.

Por isso, que no cenário de urgência de uma luta pela afirmação cultural a identidade coletiva se sobrepõe às identidades individuais, conceituada por Thiél e Quirino (2011, p. 6631), como

> [...] um valor, sua afirmação e reconhecimento fortalecem a autoestima do sujeito ou de um grupo, sua perda implica angústia e ruptura do sentimento de pertencimento. [...] constituída por um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos. Revela-se, ainda, nas formas de sentir, compreender e atuar no mundo, expressa-se por meio de objetos artísticos e saberes transmitidos. (THIÉL; QUIRINO, 2011, p. 6631)

Assim, colocar, em circulação, "textos produzidos pelos índios na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e escritura" (THIÉL, 2012, p. 98). São esses conhecimentos que nos fazem entender que a identidade e a memória indígenas são expressamente entrelaçadas nas produções literárias de cada povo.

Nesse sentido, Munduruku, (2008) afirma:

> A memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos que se perpetuarão em novos rituais que abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história. (MUNDURUKU, 2008, *on-line*)

Decerto, para Monteiro (2014, p. 88) "a memória é uma peça fundamental para a construção do quebra-cabeça dos sujeitos no espaço da consciência e essa peça-chave, deve passar efetivamente pela identidade cultural", uma vez que "o resgate da memória caminha com a necessidade de encontrar respostas sociais e políticas para os povos indígenas na sociedade da globalização" (MONTEIRO, 2014, p. 91).

Por isso, ao incentivar, nas escolas, a pesquisa, o estudo e as análises de textos indígenas, o professor deve ser conhecedor de que as questões relacionadas aos povos indígenas necessitam de respostas que possam fazer os discentes refletirem sobre essa história contada ao longo dos séculos, mas que ela tem outras visões, outras respostas, outras maneiras de ser contada e que todas elas devem ser respeitadas para que a humanidade se torne, de fato, humana. Pensando assim, Thiél e Quirino (2011) afirmam que

> [...] é fundamental que na escola, no momento em que os alunos constroem suas identidades próprias, individuais e coletivas, e as identidades dos outros, desenvolvam também a consciência da importância dos nomes, dos rótulos muitas vezes impostos, e como essas denominações podem ser construtoras de semelhanças ou diferenças, podem aproximar ou criar conflitos, implicar uma visão positiva ou pejorativa de si e/ou dos outros. (THIÉL; QUIRINO, 2011, p. 6640)

Em suma, é investindo na aprendizagem das crianças, levando-as a terem conhecimentos sobre os mais diversos povos, tanto em textos de cunho literário bem como de outros gêneros, que os estereótipos serão desconstruídos e que elas verão o ser indígena como humano, que assim como qualquer povo desse planeta, faz parte da natureza e do mundo.

5. O reconhecimento das características da literatura e do ser indígena em contos indígenas trabalhados em sala

Os contos indígenas trabalhados, em sala de aula, são da obra "Contos Indígenas Brasileiros", de Daniel Munduruku, publicado no ano de 2005. A obra apresenta 8 contos: "Do mundo do centro da terra ao mundo de cima", do povo Munduruku; "O roubo do fogo", do povo Guarani; "A pele nova da mulher velha", povo Nambikwara; "A origem do

fumo", povo Terena; "Por que o sol anda tão devagar?", povo Karajá; "Depois do Dilúvio", do povo Kaigang; "A proeza do caçador contra o curupira", povo Tukano e "A onça valentona e o raio poderoso", do povo Taulimpang.

As crianças alunas reconheceram os elementos da narrativa: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Identificaram palavras e expressões que caracterizam a literatura indígena.

Observaram os contextos em que as narrativas dialogavam com as questões mística, espiritual e religiosa. Discutiram sobre os ensinamentos apresentados no decorrer das narrativas. Perceberam o quanto a presença da oralidade, como meio de transmissão de cultura, é primordial para os povos originários brasileiros, ressaltando a importância de se ouvir o outro. Identificaram as intertextualidades entre os mais diversos gêneros textuais, bem como a presença da ancestralidade indígena e da memória.

Nesse contexto de ouvir a voz da criança, Carvalho (2011, p. 12) ressalta que "a voz da criança precisa ser levada em consideração para que se possa compreender o processo de recepção do texto literário infantil e, para, a partir de então, consolidar a formação dos leitores mirins mediada pela escola".

Assim, depois de ler, analisar e debater os 8 contos indígenas, as crianças opinaram sobre os mesmos e, principalmente, sobre a descoberta identitária dos povos indígenas:

> *"Eu descobri um pouco mais sobre os povos indígenas, e vi que cada povo tem sua cultura".*
>
> *"Suas histórias que seus antepassados contavam, seus costumes, a refletir sobre os preconceitos que temos deles".*
>
> *"Que eles não são índios, são indígenas, que eles falam muitas línguas. Alguns deles até 16. Passei a conhecer mais grupos indígenas, na verdade, eu não conhecia nenhum".*
>
> *"Falar um pouco da vida deles e das coisas que eles falam".*
>
> *"Os rituais, danças, festival, como eles caçam, sobrevivem".*
>
> "*O fato de começar todos os contos assim: 'contam os mais velhos'".*
>
> *"[...] que as pessoas entendam que o indígena é um ser humano também, uma pessoa comum".*
>
> *"Mostrando que eles têm cultura e que não tem porque ter o preconceito".*
>
> *"Que com a literatura indígena, nós sabemos um pouco da cultura deles,*

Em suma, ouvir a voz da criança é um exercício que o professor deve fazer, uma vez que a própria criança enquanto aprende, também ensina.

6. Considerações finais

Percebe-se, portanto, que a aceitação da literatura indígena, como obras literárias para ser estudadas e analisadas dentro da escola, além de ser prazerosa é, também, de ensino–aprendizagem. Utilizar esse tipo de literatura só demonstra como ela pode ser mediadora para a aceitação da identidade e da literatura indígena.

Fazer com que as crianças percebam a importância de se ter esse conhecimento de mundo, analisando e comparando as mais diversas culturas, é um dos papéis do professor, não especificamente dele, mas de todos os que auxiliam na formação intelectual da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 11 mar 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 25/09/2017.

CARVALHO, Diógenes B. A. de. *As crianças contam as histórias*: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: UEFPI, 2011.

GRAÚNA, Graça. *Literatura Indígena*: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. Disponível em www.dnet.org.br. Acessado em 03 jan 2017.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. In: *Educação & Linguagem*. V. 15. n. 25. p. 266-76, jan – jun. 2012.

MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes. Literatura infantil de autoria indígena: construindo outros mundos a partir de outras imagens. In: AMU ITÁ Tetama: *literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, 2014. p. 80-122

MUNDURUKU, Daniel. *Café literário*. Escola campo da pesquisa. Imperatriz: 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos Indígenas Brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.

POTIGUARA, Eliane. *Literatura Indígena, um boto em botão!*. Disponívem em: https://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2014/03/ itera tura-indigena-um-boto-em-botao.html. Acessado em 11 jun 2018.

SOARES, Tathiana Santos: LUCINI, Marizete. A literatura indígena no fortalecimento da identidade dos povos indígenas e utilizada como ferramenta em sala de aula. In: *V Seminário Nacional Interdisciplinar em experiências educativas – V SENIEE*: Paraná, 2015. p. 383-93

THIÉL, Janice Cristine. *A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curituba-PR – Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, V. 38, n. 4, p. 1175-89, out/dez. 2013.

THIÉL, Janice; QUIRINO, Vanessa Ferreira dos Santos. A literatura indígena na escola: um caminho para a reflexão sobre a pluralidade cultural. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 6630-41

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora*: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 3)

MANIFESTAÇÕES DO PARTICÍPIO PRESENTE NO LATIM E NO PORTUGUÊS CONTRIBUIÇÃO PARA ESTUDOS SOBRE OS ESPAÇOS DE NEUTRALIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com
Katia Nascimento (UERJ)
khamafel@gmail.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar as manifestações da forma nominal denominada Particípio Presente, no latim clássico e no português atual, com vistas a conhecer como essa forma vem sendo utilizada a serviço das necessidades expressivas dos falantes da língua, buscando contribuir para o debate atual acerca da questão de identidade de gênero, em nossa sociedade, que tem suscitado diferentes teses sobre a possibilidade de criação de uma língua inclusiva, não binária. A partir de 2011, com a eleição, pela primeira vez na história do país, de uma mulher para o cargo de presidente da República, acirraram-se as discussões sobre o binarismo na língua, expresso na denominação dicotômica "presidente/presidenta", esta última forma para se referir à nova mandatária. A discussão, obviamente, não se iniciou nesse momento histórico: no governo de Juscelino Kubitscheck, a lei federal nº 2.749/1956 já tentava disciplinar a questão orientando os órgãos públicos a usarem as formas femininas, nas referências oficiais a cargos ocupados por mulheres. Conquanto o fato abranja questões sociais e políticas merecedoras de uma análise mais aprofundada que este presente estudo não contempla, é óbvio que a questão linguística permeia essa discussão; afinal, o vocábulo "presidente" provém da forma nominal latina *praesidens, praesidentis,* em cuja significação para os Romanos está presente a ideia de ação "aquele ou aquela que preside".

Palavras-chave:
Neutralidade. Particípio Presente. Identidade de gênero.

ABSTRACT

The present article aims to investigate the manifestations in Classic Latin and present Portuguese of nominal form denominated Present Participle's, in order to understand how it has been used to suit to language speakers' needs, and yet to contribute to the current debate about gender issues in the Portuguese language, which has raised different theses about the possibility of creating an inclusive and non-binary language. In 2011, with the election of a woman for the position of president for the first time in the country's history, debates about the language binarism have intensified around the query on the dichotomous designation "presidente/presidenta", the latter referring to the new female president. The dispute did not begin at the actual historic moment: under Juscelino Kubitscheck's government, the Federal Law No. 2.749/1956 already tried to rule this matter by determining use the feminine form when referring to positions held by women in public agencies. Although the fact encompasses social and political issues that worth further analysis, not covered in this

study, it is obvious that the linguistic question permeates these fields of debate; after all, the word "presidente" comes from the nominal Latin form praesidens, praesidentis, whose significance for the Romans embraces the notion of action "the one who presides".

Keywords:
Neutrality. Present participle. Gender identity.

1. Introdução

A partir de 2011, com a eleição, pela primeira vez, na história do país, de uma mulher para o cargo de presidente da República, acirraram-se as discussões sobre o binarismo na língua, expresso na denominação dicotômica "presidente/presidenta", esta última forma para se referir à nova mandatária.

A discussão, obviamente, não se iniciou nesse momento histórico: no governo de Juscelino Kubitscheck, a lei federal nº 2.749/1956 já tentava disciplinar a questão orientando os órgãos públicos a usarem as formas femininas nas referências oficiais a cargos ocupados por mulheres[201].

Conquanto o fato abranja questões sociais e políticas merecedoras de uma análise mais aprofundada que este presente estudo não contempla, é óbvio que a questão linguística permeia essa discussão; afinal, o vocábulo "presidente" provém da forma nominal latina *praesidens, praesidentis*, em cuja significação para os Romanos está presente a ideia de ação "aquele ou aquela que preside".

No presente estudo, partindo-se da premissa de que o gênero neutro, existente na língua latina, não se fixou, em nossa língua, como gênero marcado, indaga-se se existe(m) espaço(s) de neutralidade na

[201] Lei nº 2.749/1956: "Art. 1º Será invariavelmente observada a seguinte norma no emprego oficial de nome designativo de cargo público:

'O gênero gramatical desse nome, em seu natural acolhimento ao sexo do funcionário a quem se refira, tem que obedecer aos tradicionais preceitos pertinentes ao assunto e consagrado, na lexeologia do idioma. Devem portanto, acompanhá-lo. neste particular, se forem genericamente variáveis, assumindo, conforme o caso, eleição masculina ou feminina, quaisquer adjetivos ou expressões pronominais sintaticamente relacionadas com o dito nome.'".

língua portuguesa. E se existe(m), se a forma nominal Particípio Presente constituir-se-ia, em um desses espaços.

Para os fins deste estudo, compreende-se língua binária (ou binarismo) a que possui dois gêneros marcados: o masculino e o feminino. Opõe-se ao conceito de língua inclusiva (ou língua neutra ou língua não exista), a que busca "fomentar o uso de uma linguagem que não invisibilize nem discrimine nenhum setor da sociedade"[202], conceito extraído dos ensinamentos da filóloga espanhola Teresa Meana Suárez. Os conceitos de gênero e identidade social foram extraídos da importante obra "Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos", da autora Jaqueline Gomes de Jesus, que expõe de maneira sóbria e didática esse tema complexo e instigante.

Para a realização deste artigo, foram utilizadas as gramáticas latinas dos autores: Pierre Grimal *et al*.; Márcio Luiz Moitinha Ribeiro; Flora Simonetti Coelho e Milton Afonso da Silva; Napoleão Mendes de Almeida; Ernesto Faria; João Ravizza; além das gramáticas de língua portuguesa de Evanildo Bechara, José Joaquim Nunes, Manuel Said Ali e Ismael de Lima Coutinho, as três últimas, gramáticas históricas. As edições pesquisadas encontram-se, nas referências, no final do trabalho.

Os exemplos utilizados foram extraídos dos textos preservados de autores representativos do período clássico, entendido como o "período que floresce a partir do segundo quartel do século I a.C., quando são compostas as grandes obras que marcaram os momentos mais importantes da prosa e da poesia latina [...]" (CARDOSO: 2010, p. 7), especialmente os textos inseridos na importante obra de José Lodeiro "Traduções dos Textos Latinos" (1968) e alguns, das gramáticas consultadas.

2. O Particípio Presente – características

Ao conceituar formas nominais, o professor Evanildo Bechara ressalta sua principal característica: "ao lado do seu valor verbal, podem desempenhar função de nome" (BECHARA: 2009, p. 224). Ou seja, o que caracteriza uma forma nominal do verbo é seu duplo valor: tem valor de verbo porque apresenta flexões típicas dessa categoria morfológica,

[202] Tradução livre, do original: "fomentar el uso de um lenguaje que no invisibilice ni discrimine a ningún sector de la sociedade" (In: SUÁREZ: s/ data, p. 41).

como flexões de tempo e voz; e tem valor de nome porque se declina em casos e sofre flexão de gênero.

Em latim, o Particípio Presente, como as demais formas nominais, reúne além dessa, as seguintes características:

• **Incompletude** – O Particípio Presente provém do grupo do *Infectum*. Em consequência, ele expressa a não completude da ação. Com efeito, esta forma nominal se caracteriza por designar ação que está em curso, em continuidade, no momento da enunciação.

canis per fluuium carnem ***ferens***

Trad.: "O cão que leva (ou levando) a carne pelo rio"

(Fedro, Fábula "O cão que leva (ou levando) a carne pelo rio", p. 66).

• **Natureza ativa** – Ao contrário do particípio passado, passivo por natureza, o Particípio Presente tem natureza ativa, de agente; não existe na forma passiva (FARIA: 1958, p. 463).

Dum canis ***natans*** *ferret carnem*

Trad.: "enquanto um cão nadando levava a carne"

(Fedro, fábula "O cão que leva (ou levando) a carne pelo rio", p. 66)

Interessante observar que mesmo os verbos depoentes (que possuem forma passiva e significação ativa) têm o Particípio Presente na forma ativa.

"*Rana in palude pugnam taurorum* ***intuens***"[203]

Trad.: "Uma rã avistando, no charco, uma briga de touros"

(Fedro, fábula "A rã que temia a briga dos touros", p. 82)

• **Simultaneidade de valores em sua estrutura** – Na forma nominal, as duas categorias: verbal (de tempo/aspecto e regência) e

[203] O verbo *intueor, -eris, -eri, intuitus sum* (depoente) tem o Particípio Presente *intuens, intuentis.*

nominal (de flexão de número) se apresentam, simultaneamente. Assim, podemos ver, dentro da estrutura do Particípio Presente, esses dois valores ao mesmo tempo representados. Como exemplo, a forma *scribentes* (*scribo, -is, -ere, scripsi, scriptum*) apresenta tanto elementos estruturais do verbo propriamente dito [radical *scrib-* + vogal temática *-e-*] quanto os elementos estruturais do nome [sufixo *-nt* + term. de acus. pl. *-es*].

Ainda referindo-nos à lição de Evanildo Bechara: "as formas nominais do verbo, com exceção do infinitivo, não definem as pessoas do discurso e, por isso, são ainda conhecidas por formas infinitas. Possuem, quando possíveis, desinências nominais idênticas às que caracterizam a flexão dos nomes (gênero e número) [...]" (BECHARA: 2009, p. 224).

• **Concordância verbal e nominal** – O vocábulo, flexionado na forma do Particípio Presente, concorda com o substantivo a que se refere, tanto em sua função verbal, quanto em sua função nominal. Nos exemplos a seguir, o substantivo *canis* (nominativo singular) determina caso e número com que os verbos *fero* e *nato*, respectivamente, são utilizados, na forma participial. Alterando-se o caso e o número do substantivo, altera-se imediatamente a flexão do particípio:

De canibus ***natantibus*** (abl. pl.)

trad.: "sobre os cães que nadam"

cani ***ferenti*** (dat. s.)

trad.: "ao cão que leva".

Da mesma maneira, o substantivo vai determinar o número e o gênero em que o Particípio Presente vai apresentar-se:

Poeta canem ***natantem*** *uidit*[204].

trad.: "o poeta viu o cão (a cadela) que nadava".

Venena serpentis ***fluentia*** *in vena*[205].

[204] Obs.: *Canis, canis* é substantivo masculino e feminino; como o Particípio Presente mantém a mesma forma para esses dois gêneros, só se distinguindo, no gênero neutro, não haverá diferença, neste caso.

[205] O Particípio Presente *fluentia* concorda em gênero, número e caso com o substantivo, no

Trad.: "os venenos da serpente que correm na veia".

3. Manifestações do Particípio Presente

No latim

a) A manifestação primária da forma nominal se dá com seu **valor verbal**, de ação em continuidade.

• em orações subordinadas adverbiais:

ut insueta voce terreret feras,

fugientes *ipse exciperet.*

Trad.: "que com voz desconhecida (o asno) atemorizasse as feras

(para que ele) próprio (o leão) (as) apanhasse enquanto fugiam"

(Fedro, fábula "O asno e o leão caçando", p. 71).

• No ablativo absoluto:

Cicerone ***loquente****, Antonius in Curiam venit*[206]

Trad.: "enquanto Cícero falava (falando Cícero), Antonio veio à Cúria."

• em orações adjetivas:

virtutis expers, verbis ***jactans*** *gloriam*

Trad.: "(aquele) desprovido de virtude, que gaba (sua) glória com palavras"

(Fedro, Fábula "O asno e o leão caçando", p. 71).

---

nominativo neutro plural *uenena*.

[206] Exemplo extraído em BESSELAAR: 1960, p. 27.

b) O uso do Particípio Presente, em seu **valor nominal**, seja como adjetivo ou substantivo, consiste em manifestação secundária muito difundida e largamente utilizada, na época do latim clássico, pois na língua latina já se verificava o uso concomitante das duas funções.

• adjetiva

Em sua função adjetiva, o Particípio Presente qualifica o substantivo ou pronome, com o qual concorda em gênero, número e caso. Eis alguns exemplos de adjetivos formados do Particípio Presente de verbos latinos:

absens, -entis > absum

adolescens, -entis (ou adulescens, -entis) > adulesco

amans, -antis > amo

innocens, -entis > nocens, -entis > noceo

*Lignumque supra turba **petulans** insilit.*

Trad.: "E a turba petulante (atrevida) atira-se sobre o lenho."

(Fedro, Fábula "*As rãs pedindo um rei*", p. 62).

Muitos adjetivos latinos, formados com a desinência de particípio, nem sempre eram derivados de verbos, consoante nos esclarece Ernesto de Faria:

> Aliás, em latim há uma série de adjetivos que são antigos particípios, alguns dos quais, como por exemplo peritus, só se encontram como tais por se terem deixado de usar os verbos de que se derivam. (FARIA, 1958, p. 464)

Corroborando a afirmação de Ernesto Faria, o dicionário nos fornece vários exemplos de verbetes adjetivos que não provém de verbos latinos - ou porque sua origem longínqua se perdeu no tempo, ou porque houve formação como neologismo na língua. São exemplos: *prudens, prudentis; praesens, praesentis; petulans, petulantis; insolens, insolentis,* para os quais não há registro da forma verbal correspondente.

Convém ressaltar que o Particípio Presente, nesta função adjetiva, se insere, desde o latim, num espaço de neutralidade com relação às flexões de número e gênero, já que essas flexões são determinadas pelo substantivo a que ele se refere (*turba petulans / turbae petulantes*).

• substantiva

O Particípio Presente também apresenta valor de substantivo, como podemos atestar na seguinte passagem:

Si ego negem me moveri Scipionis desiderio

Sapientes *viderint quam faciam id recte; sed certe mentiar.*

Trad.: "Se eu negasse (eu) ser movido pelo desejo de Cipião

(que) Os sábios tenham visto como (eu) faço isto retamente; mas certamente minto."

(Cícero, *De Amicitia, caput* III, 9)

É possível afirmar, com apoio nos estudos de Elaine Dias (2014), que as funções nominais não passam de reducionismo (no caso dos adjetivos) ou de recategorização (no caso dos substantivos) do valor verbal da forma participial, conforme podemos verificar, nos exemplos seguintes:

O*riens, orientis*, Particípio Presente do verbo depoente *orior, -iris, -iri, ortus sum*, originalmente associado a *dies, diei* ou *sol, solis*, passou a ser utilizado como substantivo "o oriente"; daí, por extensão, o próprio "sol".

Valens, valentis, Particípio Presente do verbo *valeo, -es, -ere, valui, valitum* [em lat. = forte, robusto], passa a ser usado como subs. masc. pl. em *valentes, valentium* (os fortes).

Sapiens, sapientis, Particípio Presente de *sapio, -is, -ere, -ii*, largamente utilizado como adjetivo e substantivo.

No português atual

Das formas nominais conhecidas, em latim, apenas chegaram ao português o infinitivo, o gerúndio e o particípio. Em sua função verbal, o Particípio Presente foi paulatinamente sendo substituído pelo gerúndio, ainda no latim, até desaparecer, em nossa língua, subsistindo na atualidade quase praticamente, em sua função nominal.

Contudo, a despeito da escassez do uso na função verbal, não é incomum encontrarmos, nos dicionários pátrios, formações oriundas do

Particípio Presente latino, como o vocábulo "adulante"[207] [> *adulans, adulantis*] que, em português, preservou o mesmo sentido do latim, ainda que sejam formações raramente utilizadas no falar popular (que parece preferir o sufixo *-dor*, formador de substantivos [adulador]).

Há, ainda, usos com resquícios da função verbal em expressões do tipo "sol poente", "água fervente".

Em nossa língua, a vitalidade do sufixo *-nte*, formador do Particípio Presente, possibilitou a criação de neologismos, conforme ressalta Elaine Dias:

> O morfema -nte formador de adjetivo ou substantivo, indicador de agente; com ele foram criados analogamente vários adjetivos. Dessa forma, o adjetivo em -nte ou tem origem diretamente, no latim, fonte erudita, ou provém de construções analógicas com o morfema -nte, fonte popular. (DIAS, 2014, p. 21)

Por sua vez, Evanildo Bechara assinala a existência de formas participiais que passaram a ser empregadas como advérbios e preposições [recategorização], oferecendo como exemplos de uso do Particípio Presente (ou de vocábulos formados a partir do sufixo de particípio) as palavras *consoante*, *obstante* e *tirante*, as duas primeiras formadas do latim *consonans*, *consonantis*[208] *e obstans*, *obstantis*[209], e a última, formada, por analogia, do verbo tirar + sufixo -nte:

> Também podem converter-se em preposição adjetivos como exceto, salvo, visto, conforme, segundo, consoante, mediante [...]. (BECHARA, 2009, p. 299)

O professor Claudio Brandão reforça essa assertiva, em sua obra, *Sintaxe clássica portuguesa*, de 1963, ao discorrer sobre os usos do Particípio Presente:

> Noutros casos, certos particípios presentes, que figuravam antes em construções absolutas, sujeitos à concordância numérica, perderam o seu valor primitivo e passaram a preposições, denotadoras, em geral, da circunstância que exprimiam como particípios: salvante, tirante, mediante,

---

[207] *Adulans, adulantis* = I. Part. pres. de *adulor, adulor, -aris, -ari, -atus sum*; II. Adj.: Afável, adulador, lisonjeador. In: FARIA, 1998, p. 28.

[208] *Consonans, consonantis* = Part. pres. de *consono, -as, -are, -sonui, -sonitum* = produzir um som, ressoar. II. Subs. f. (subent. *littera*) consoante. In: FARIA, 1998, p. 135.

[209] O*bstans, obstantis* = Part. Pres. de *obsto, -as, -are, obstiti, obstaturus = 'impedir', 'obstar'*.

> não obstante, não embargante, durante, etc. [...].” (BRANDÃO, 1963, p. 473)

Alguns vocábulos chegaram ao português por via erudita - não há registro de seu desenvolvimento como adjetivo no latim, apenas como forma nominal do verbo (Particípio Presente):

“Docente” (= professor) [> Particípio Presente de *doceo, -es, -ere, docui, doctum*]*;* em latim eram usuais as formas *magister, -tris* ou *professor, -oris*);

“Lente” (acepção de ‘professor lente’) [> Particípio Presente de *lego, -is, -ere, legi, lectum* = juntar, colher; por extensão: ler].

“Absorvente” (subs., acepção de ‘faixa de material absorvente destinada a reter o fluxo menstrual’) [> *absorbens, absorbentis* = Particípio Presente de *absorbeo, -es, -ere, -bui* = absorver, engolir].

Outros (muitos) vocábulos tiveram formação vernácula, tais como: combatente, ajudante, agonizante, confiante, estudante, falante, bastante, berrante. Esse fato linguístico demonstra a vitalidade desse sufixo, no português, não só no registro culto formal, mas no linguajar mais informal dos falantes.

Outrossim, o vocábulo “presidente”, que serviu de pretexto para o nosso estudo, provém da forma nominal latina *praesidens, praesidentis,* “aquele ou aquela que preside”. Em português, perdendo a função verbal, é utilizado como substantivo. Desnecessário afirmar que o gênero desta palavra, e de outras da mesma formação (parente, gerente, dormente, afluente), se evidencia na colocação do artigo antes do vocábulo: o presidente / a presidente. A par dessa formação, nossa língua admite ainda a forma “presidenta” como feminino.

Conforme se vê, a forma nominal Particípio Presente carrega em si a marca de neutralidade, já que o sufixo *-nte* forma vocábulos em que a marca de gênero está ausente; ou seja, para se verificar o gênero, há necessidade de analisar o sintagma em que essa palavra se insere. Exemplos: *comandante rigorosa* (sabemos que comandante é palavra feminina em função do adjetivo que a modifica); *o discente aplicado* (os agentes modificativos revelam o gênero masculino do substantivo “discente”); da mesma forma, nos seguintes sintagmas, nos quais os adjetivos acompanham o gênero dos substantivos: *discursos coerentes; lâmpadas incandescentes.*

4. Os espaços de neutralidade na língua portuguesa

Antes de quaisquer considerações, convém anotarmos a lição de Evanildo Bechara, ao considerar que "a distinção do gênero nos substantivos não tem fundamentos racionais, exceto a tradição fixada pelo uso e pela norma; nada justifica serem, em português, masculinos lápis, papel, tinteiro e femininos caneta, folha e tinta" (BECHARA, 2009, p. 112).

Câmara Jr. (2019) amplia a discussão, afirmando que, nas gramáticas tradicionais, há uma incoerência quando se trata da flexão de gênero, pois, "em virtude de uma incompreensão semântica da sua natureza, costuma ser associada ao sexo dos seres." Além disso, constata que, na descrição do gênero, em português, não se faz "a distinção imprescindível entre flexão de gênero e certos processos lexicais ou sintáticos de indicar o sexo" (CÂMARA JR., 2019, p. 133-4).

Sem nos aprofundarmos nessa questão, cujo interessante viés nos conduziria fatalmente a outros estudos, interessa-nos observar fatos da língua a que denominamos "espaços de neutralidade", pois não designam ou não marcam o gênero do ser. Embora a língua portuguesa não tenha recebido o gênero neutro, existente no latim, é possível detectar em nossa língua vocábulos ou expressões em que o gênero não seja marcado.

Chamamos a atenção para o fato de que o vocábulo *neutrum* (*neuter, -tra, -trum*), em latim, se origina de *ne + utrum* (*uter, utra, utrum* = outro, um entre dois, que se distingue de *alter (alter, altra, altrum* = outro, um entre vários); o que significa que o neutro é "nem um nem outro"; mas não é o *nullus (nullus, a, um = nenhum);* é a terceira via.

Nesse sentido, há bons exemplos no cancioneiro popular, em que o poeta não quer ou não pode nomear o sujeito e utiliza formas neutras, como os seguintes versos de Tim Maia, na canção "Você":

Você é ***algo*** *assim / É* ***tudo*** *pra mim / É como eu sonhava, baby.*

Ou ainda na poesia de Paulinho da Viola, em "Quando bate uma saudade":

*Quase sempre um coração amargurado / Pelo de*sprezo de **alguém**

Ou a belíssima voz de Maria Bethania, em "Sonho meu", de autoria de Dona Ivone Lara e Delcio Carvalho:

Sonho meu, sonho meu / Vai buscar ***quem*** *mora longe, sonho meu*

Podemos inferir que os vocábulos adjetivos e substantivos em *-nte* mantêm a neutralidade que provém da natureza da forma participial (militante, confiante). Da mesma forma que há uma tendência do falante da língua portuguesa em manter uma neutralidade com relação ao gênero dos vocábulos, principalmente adjetivos, com terminação *-e* (grande, triste).

Sem a pretensão de esgotar o tema, é possível, ainda, verificarmos em nossa língua outros "espaços de neutralidade", como por exemplo:

- pronomes demonstrativos (isto, aquilo): isto é um gato; isto é uma gata.

- pronomes indefinidos (nada, ninguém, qualquer): quaisquer pessoas, qualquer lugar.

- o infinitivo (impessoal) dos verbos (amar, viver).

- os substantivos denominados "sobrecomuns", pois se referem tanto a pessoas do sexo masculino quanto feminino: a testemunha, a vítima, a criança (fem.), ou o cônjuge, o algoz, o ídolo (masc.).

- os substantivos denominados "comuns de dois gêneros", que podem se referir tanto a pessoa do sexo masculino quanto do feminino, bastando para isso trocar o determinante (artigo ou adjetivo): o/a dentista, o/a imigrante, o/a indígena.

Convém anotar que o "plural misto" não expressa exatamente neutralidade com relação às pessoas linguísticas, como a princípio pode parecer, já que se refere a personagens somente masculinas ou masculinas e femininas; porém, nunca se refere a personagens somente femininas. Exemplo: eles saíram [= ele(s) + ela(s) ou ele(s) + ele(s) saíram); todos assistiram à votação (= todos os homens, ou ainda, todos os homens e mulheres assistiram à votação).

5. As questões de gênero na sociedade

Sob o ponto de vista social, para a caracterização de gênero é necessária a distinção entre sexo biológico e identidade de gênero. Para tanto, seguiremos aqui a exposição feita por Jaqueline Gomes de Jesus, em seu Guia técnico "Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos" (2012), no qual a autora expõe de maneira sóbria e didática os

conceitos de gênero e identidade social, já que se trata de tema complexo e instigante.

O sexo biológico diz respeito à conformação genital (ou cromossomos) que se desenvolve no nascimento do indivíduo, e pode ser masculino, feminino ou hermafrodita.

O gênero diz respeito à orientação sexual desse indivíduo ou a quem ele dirige sua atração afetivossexual – nesse contexto há um espectro que vai da assexualidade à sexualidade, compreendendo nesse espectro heterossexualidade, homossexualidade, pansexualidade, bissexualidade.

Além disso, no contexto social, apresenta-se a identidade sexual ou identidade de gênero, isto é, a auto-referência que cada um tem da sua sexualidade, num espectro que vai de cisgêneros (os que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído) a transgêneros (os que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído); desses últimos fazem parte travestis[210], transexuais, transgêneros propriamente ditos, as pessoas *queer*[211]*, crossdressers, dragqueens, dragkings*[212] etc.). Essa classificação demonstra a diversidade de formas de viver o gênero.

Segundo a autora, "o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto-percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente".

A amplificação da noção de gênero, o reconhecimento da diversidade sexual e a busca de visibilidade e de afirmação social, assim como a luta contra o preconceito e a marginalização ou exclusão dessa população estigmatizada, tanto nos movimentos femininos quanto nos movimentos LGBTQ+, reforçam a ideia de que a sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou

---

[210] Travesti: Pessoa que vivencia papéis de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou mulher, entendendo-se como integrante de um terceiro gênero ou de um não-gênero (Jesus, 2012, p. 27).

[211] *Queer*: pessoa que não se enquadra em nenhuma identidade ou expressão de gênero (termo não consensual) (Jesus, *idem*, p. 28).

[212] *Crossdresser:* pessoa que frequentemente se veste, usa acessórios e/ou se maquia diferentemente do que é socialmente estabelecido para o seu gênero, sem se identificar como travesti ou transexual l (Jesus, *idem*, p. 26); *dragqueen* e *drag king:* artista (mulher ou homem) transformista. Essas categorias, ao contrário da crença social, não são necessariamente homossexuais (Jesus, *idem*, p. 14).

mulher. Porém, a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social (JESUS, 2012, p. 8).

Com base nessas convicções, esses movimentos sociais buscam uma alternativa linguística que represente todas as pessoas para além do masculino e feminino, haja vista que, segundo esses grupos, a linguagem, como construção (convenção) social, expressa e reforça a discriminação sexual (homofobia, transfobia, discriminação da mulher), a exemplo de formações como as do **plural misto**, nas quais a forma masculina engloba os dois gêneros, mas não há uma forma feminina que inclua os dois gêneros da mesma maneira. Exemplos: *eles saíram* [= ele(s) + ela(s) ou ele(s) + ele(s) saíram) / *elas saíram*; [corresponde apenas ao feminino]; *todos assistiram à votação* (= todos os homens, ou ainda, os homens e as mulheres assistiram à votação) / *todas assistiram à votação*. [corresponde apenas ao feminino].

Daí o surgimento de diferentes teses sobre a possibilidade de criação de uma língua inclusiva, não binária, isto é, que não se "acorrente" aos 2 gêneros – masculino e feminino – tradicionalmente instituídos na língua portuguesa, e principalmente, que não expresse qualquer forma de discriminação.

A respeito da dimensão política da linguagem humana, vêm a propósito as considerações do mestre Bechara:

> Geralmente se ouve que a língua é imposta ao homem, porque este é obrigado a dizer que determinado objeto conhecido por sua comunidade como livro é livro, e não lápis ou mesa. Tal fato não constitui uma limitação ou negação da liberdade do falante; é sim a dimensão histórica da linguagem, que coincide com a própria historicidade do homem. [...]. A língua não é "imposta" ao homem; este "dispõe" dela para manifestar sua liberdade intrínseca. (BECHARA, 2009, p. 29)

É, portanto, em nome dessa liberdade que o falante tem, ao dispor de um sistema riquíssimo como a língua portuguesa, que os debates trazem à tona diferentes propostas com o fito de tornar as relações humanas menos desiguais e mais acolhedoras, do ponto de vista linguístico, tais como as seguintes sugestões, dispostas no *site* https://feliciagd.com/2016/01/30/guia-para-a-linguagem-oral-nao-binaria-ou-neutra/:

- do símbolo @ no lugar das terminações *–a* e *–o* dos substantivos, pronomes e adjetivos referentes a pessoas: *menin@s, tod@s, bonit@*;

- da letra *e* como sufixo de formação de palavras, neutro: *menines, todes, bonite*;

- da consoante *x* como sufixo de formação de palavras, neutro: *meninxs, todxs, bonitx*;

- da forma *le(s)*, como artigo definido, possivelmente por analogia à língua francesa (artigos *le, la, les*), no lugar dos artigos definidos o(s) / a(s): *Le menine / les menines*.

Cabe mencionar que essas propostas têm sido objeto de análises críticas por parte de estudiosos e da sociedade em geral; nosso escopo é apenas exibi-las como exemplificação do que foi exposto. E, enquanto os debates a respeito de língua binária ou não binária prosseguem, vale a pena voltar às lições do eminente professor Evanildo Bechara que, na vanguarda das discussões, pondera:

> Esqueceram-se os críticos de que uma língua viva não está feita, isto é, que não só estrutura seus atos por modelos precedentes, mas faz-se e refaz-se constantemente, encerra formas feitas e tem potencialidade para criar formas novas, e está sempre a serviço das necessidades expressivas de qualquer falante. É nisto que consiste a dimensão criatividade já aludida aqui anteriormente." (BECHARA: 2009, p. 43)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. São Paulo: Saraiva, 2005.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BESSELAAR, José Van Den. *Propylaeum latinum*. Vol. I. Sintaxe latina superior. São Paulo: Ed. Herder, 1960. Disponível em: <http://letrasclassicas.com.br/wp-content/uploads/2014/10/BESSELAAR-participio.pdf>, acesso em julho de 2019.

BOTELHO, José Mario. *Pequeno dicionário de latim–português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Botelho, 2014.

BRANDÃO, Claudio. *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: 1963.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à língua portuguesa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Edição crítica de PAGOTTO, Emílio Gozze; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago, Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

CARDOSO, Zelia de Almeida. *Iniciação ao latim*. Rio de Janeiro: Ática, 2010.

CART, A.; GRIMAL, P; LAMAISON, J.; NOIVILLE, R. *Gramática latina*. Trad. e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T.A.Queiroz: USP, 1986.

COELHO, Flora Simonetti; SILVA, Milton Affonso da. *Gramática latina*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 1999.

DIAS, Elaine Ferreira. *A evolução do Particípio Presente em português*. Belo Horizonte: PUC-MG, 2014. Disponível em: < http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170623171665. pdf>, acesso em julho de 2019.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. São Paulo: Ao livro Técnico, 1979.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 6. ed., Rio de Janeiro: FAE, 1988.

_____. Gramática superior da língua latina. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero*: conceitos e termos. Brasília, 2012. Disponível em http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO–CONCEITOS-E-TERMOS.pdf> Acesso em 4-5-2019.

LODEIRO, José. *Traduções dos textos latinos*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1968.

NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1962.

OLIVEIRA, Thiago S. A queda do gênero neutro do latim: questiúnculas sobre a divergência entre o gênero real e o gênero gramatical. In: *Revista Philologus*, Ano 21, n. 63. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/ 63/002.pdf> Acesso em julho 2019.

PITA, Luís Fernando. *Linguae latinae prima studia*. Rio de Janeiro: UERJ,

2015, Mimeo.

RAVIZZA, João. *Gramática latina*. 9. ed. Escolas profissionais salesianas, Niterói-RJ: 1940.

RIBEIRO, Marcio Luiz Moitinha. *Gramática latina*. V. I, 2. ed. São Gonçalo: Marcio Moitinha ed., 2017.

RÓNAI, Paulo. *Curso básico de latim*, I: Gradus primus. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAID ALI, Manuel. *Gramática Histórica da língua portuguesa*. São Paulo: ed. Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1931, 2. ed. Disponível em: https://archive.org/details/M.saidAli.grammaticaHistoricaDaLinguaPortugue za/page/n7.> Acesso em 4-5-2019.

SUÁREZ, Teresa Meana. Porque las palavras no se las lleva el viento – Por un uso no sexista de la lengua. Disponível em: http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf> Acesso em 10-4-2019.

TANNUS, Carlos A. Kalil (Org.). *O latim e suas estruturas*. 2. impr., Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1988.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PROTOCOLO DE LEITURA: UMA ESTRATÉGIA FACILITADORA DA COMPREENSÃO LEITORA

Francivete Lopes Barroso (UFAC)
francivete2010@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de descrever uma atividade prática realizada em sala de aula, um protocolo de leitura com mediação pedagógica, com intenção de contribuir com os estudos entre os meios acadêmicos, e demonstrar que atividades práticas e passíveis de aplicação são atitudes positivas e podem contribuir para melhorar a competência leitora de nossos alunos. No que tange a esta temática, ressaltou-se o fato de a leitura com mediação pedagógica conduzir a discussão, a análises e interpretações mais conscientes, pois a mediação tem a função de orientar, estimular a reformulação de conceitos e ideias através da interação, facilitando a compreensão. Esta atividade trata-se da descrição de uma aula gravada e transcrita de forma integral da leitura mediada da letra da canção "Até quando?" do cantor e compositor Gabriel, O Pensador. A proposta foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Ipixuna-AM. No que se refere à questão da leitura tutorial e leitura e mediação pedagógica, assim como o conceito de andaimagem e protocolo de leitura, o trabalho conta com as contribuições teóricas de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Bortoni-Ricardo *et al*. (2012). Sobre leitura e suas peculiaridades, utilizou-se Gagliari (2009), Gomes (2009) e Solé (1998). Constatou-se durante o desenvolvimento da proposta que a estratégia de leitura com mediação pedagógica representa um valioso recurso a ser utilizado, pois ampliou os conhecimentos dos nossos alunos e facilitou a compreensão do texto.

Palavras-chave:
Leitura. Mediação pedagógica. Protocolo de leitura.

ABSTRACT

This study aims to describe a practical activity performed in the classroom, a reading protocol with pedagogical mediation, with the intention of contributing to the studies among the academic circles, and to demonstrate that practical and applicable activities are positive attitudes and cancontribute to improving our students' reading skills. Concerning this thematic, it was emphasized that there adding with pedagogical mediation leads to more conscious discussion, analysis and interpretation, because mediation has the functionof guiding, stimulating there formulation of concepts and ideas through interaction, facilitating comprehension. This activity is the description of a class recorded and transcribed in full of the mediated reading of the lyrics of the song "Até quando?" By singer-songwriter Gabriel, O Pensador. The proposal was applied to a 9th grade elementary schoolclass of a public school in the municipality of Ipixuna-AM. Regarding the issue of tutorial reading and pedagogical reading and mediation, as well as the concept of scaff olding and reading protocol, the work has the theoretical contributions of Bortoni-Ricardo, Machado and Castanheira (2010),

Bortoni-Ricardo *et al*. (2012). About reading and its peculiarities Gagliari (2009), Gomes (2009), Solé (1998). It was found during the development of the proposal that there adding strategy with pedagogical mediation represents a valuable resource to be used because it broadened the knowledge of our students and facilitated the comprehension of the text.

Keywords:
Reading. Pedagogical mediation. Reading protocol.

1. Introdução

A leitura representa um dos múltiplos desafios enfrentados nas escolas. Fazer com que os alunos aprendam a ler com proficiência tem sido motivos de discussões constantemente.

É um processo complexo, que envolve esforço, determinação e concentração. De acordo com Solé (1998, p. 32), "O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos". Assim, o sujeito precisa pensar no que está lendo, para que entenda e construa conceitos, o que torna esse ato ainda mais árduo.

Muito se fala nas escolas da dificuldade de leitura, que nossos alunos não gostam e não sabem ler corretamente. Assim, pensando em uma estratégia que possa colaborar com o professor nessa tarefa diária que destacamos como atividade, a leitura com mediação pedagógica (com protocolo de leitura e utilização do processo de andaimagem). Assim, este trabalho se justifica como atividade prática, proposta realizável, e vista como soma diante das buscas por soluções em relação ao tema.

Por ser a dificuldade de leitura uma problemática bastante discutida, este trabalho tem como objetivo descrever uma atividade prática aplicada em sala de aula, um protocolo de leitura realizado com mediação pedagógica, e com intenção de contribuir com os estudos entre os meios acadêmicos, além de demonstrar que atividades práticas e passíveis de aplicação são atitudes positivas, eficientes e podem contribuir para melhorar a competência leitora de nossos alunos.

Trata-se da descrição de uma aula gravada e transcrita de forma integral da leitura mediada da letra da canção "Até quando?" do cantor e compositor Gabriel, O Pensador. Procuramos trabalhar nesta música questões que enfatizam temáticas sociais da atualidade, tais como, educação, saúde, segurança, dentre outras, com comparações e interpretações

individuais, além de induzir o educando à participação, à análise e à reflexão.

2. A leitura e o sujeito

2.1. Leitura e suas peculiaridades

Aprender a ler traz consequências significativas na vida do indivíduo, oferece algo surpreendente e insubstituível, transforma a vida do sujeito e revela um mundo novo, recheado de funcionalidades e reflexões. É um procedimento tão rotineiro na vida das pessoas que parece ser simples e fácil, mas de acordo com Gagliari (2009, p. 131), "ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos".

A leitura é uma prática social extremamente importante, e para se alcançar êxito nesta atividade alguns processos devem ser observados. Gomes (2009, p. 105) salienta que, "para leitura, passamos os olhos pelo material escrito, realizando sequências de fixação e sacadas, através de uma varredura ordenada". O autor esclarece ainda a diferença nesse período de fixação, em que para as palavras desconhecidas e longas a fixação é bem maior do que para as palavras menores e previsíveis. É um processo sistemático, e que exige ordenação e concentração para que haja entendimento. Por isso, segundo esta autora, "costuma-se fixar palavras de conteúdo relevante, como substantivos, e verbos, enquanto palavras funcionais, como pronomes e preposições, chegam a ser puladas, e não fixadas".

A leitura se faz por meio de um trabalho eficiente que envolve a compreensão e a interpretação do texto lido, em que os conhecimentos de linguagem são levados em conta, o objetivo de quem escreve, assim como os conhecimentos prévios do leitor, que devem estar ativados no momento da leitura. Para Gagliari (2009, p. 131), "a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido".

De acordo com Gomes (2009, p. 105), "o leitor proficiente não lê letra por letra ou sílaba por sílaba, mas faz um reconhecimento instantâneo da palavra ou dos segmentos maiores que ela, chamados de blocos (*chunks*)". Enquanto para os leitores que ainda estão iniciando ou aprendendo a ler, esse processo exigirá um pouco mais de análise e reflexão,

pois seu "vocabulário visual" ainda é muito limitado. A prática da leitura amplia o vocabulário do leitor, e isso facilita a compreensão.

> Quanto mais se pratica a leitura, menos necessidade terá o leitor do processo de análise e síntese da palavra, pois seu vocabulário visual vai aumentando cada vez mais. Pesquisas comprovam que um leitor adulto eficiente possui um léxico visual de cerca de 50 mil palavras. (GOMES, 2009, p. 106)

Gomes (2009, p. 106) apresenta, então, três modelos básicos para explicação de como a leitura se processa: "Modelo ascendente (*Bottom-up*). Nesse modelo, o leitor constrói o texto de forma linear, a partir das pequenas partes para chegar ao todo – das letras para as palavras, depois para as sentenças, até o texto completo.". O segundo, ele denomina como "modelo descendente, nesse o leitor traz o suas experiências vividas para compreensão do texto, "os seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos o fazem ler o texto com expectativas e suposições que o levam a conversar com o texto. Esse leitor é fluente, veloz e capta, sem dificuldades, as principais ideias do texto". O terceiro modelo apresentado pelo autor é o interativo: "No modelo interativo, utilizado pelo leitor maduro e eficiente, os dois processos, ascendentes e descendentes, ocorrem complementarmente, seja de forma alternada ou ao mesmo tempo.". Dessa forma, são diversas questões que envolvem o leitor e o texto. Então, assumimos o terceiro modelo. Leitura como interação.

Para tanto, o ato de apenas juntar as palavras não é suficiente para que haja entendimento completo no ato da leitura, vários fatores são ativados para que esse processo aconteça. Dessa forma, Solé (1998) afirma que,

> [...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Assim, o leitor precisa ter ciência do objetivo da leitura. É preciso fazer questionamentos. Ler para que? O que eu quero com essa leitura? Algumas perguntas fazem com que o leitor veja sentido no texto, perceba se realmente determinada leitura vale a pena ser realizada, se sua expectativa com relação ao texto está sendo alcançada. O fato de não compreender a linguagem empregada faz com que a compreensão não se realiza

por completo e isso inviabiliza a leitura, pois para Solé (1998),

> Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Dessa forma, o estímulo à leitura é essencial para formação do leitor. A família, a escola, e toda comunidade deve orientar o sujeito para se tornar um cidadão crítico e ativo diante das realidades sociais.

2.2. A leitura mediada e suas contribuições na sala de aula

É constante o desafio enfrentado no interior de nossas escolas, quer pela dificuldade de desenvolver atividades significativas para nossos alunos, quer pela forte heterogeneidade presente em uma sala de aula. A leitura é uma prática social extremamente importante, hoje, a sociedade torna-se dependente desse recurso para melhor se articular, participar, interagir e atuar como cidadão de uma determinada comunidade. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiro (2010, p. 52) enfatizam que "com base nesse novo contexto, constata-se que é imprescindível que a leitura esteja no centro das atividades pedagógicas".

Algumas questões merecem destaque, aqui, enfatizamos a importância da interação professor-aluno, no qual Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 9) e as pesquisas já confirmaram que "[...] o evento da leitura individual ou coletiva pelos alunos é um momento em que a mediação do professor tem importância crucial". Nesse sentido, o professor é um facilitador ou um orientador da compreensão e da interpretação que o aluno faz em relação à leitura que está realizando.

Estimular e orientar a leitura em sala de aula requer planejamento e organização, uma leitura bem realizada busca no universo das letras significados implícitos que envolvem a leitura de mundo, bem como a qualidade de compreensão leitora. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 10) faz menção a esse conhecimento de mundo afirmando que "Com relação a esse conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, é importante atentar para o conhecimento do vocabulário, sem negligenciar as muitas outras variáveis que tem papel relevante na complexa questão da compreensão leitora". O sujeito precisa relacionar informações e integrar ideias para ativar habilidades que envolvem o momento da leitura. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 10) destacam ainda "a importância do co-

nhecimento prévio no processo da leitura".

Marcuschi (2008, p. 252) chama atenção para dificuldade de compreensão da leitura. Para ele o sujeito faz inferências, que na fala se concretiza a partir de pistas: "[...] as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente".

O professor como agente de letramento atua como mediador dessa compreensão, denominado pela literatura de "andaimes". De acordo com Bortoni-Ricardo *et al*. (2012),

> Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere a assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. (BORTONI-RICARDO *ET AL*. (2012, p. 9)

O conceito de andaime faz inferência direta com alguns pressupostos fundamentais, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26), o primeiro pressuposto se refere a "linguagem, e consequentemente a interação entre pessoas, são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem; e, segundo: as ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes".

O trabalho de forma conjunta e cooperativa na compreensão de leituras tem sido utilizado frequentemente como estratégia positiva na sala de aula, como salienta Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26), "[...] encontramos evidências de que um bom trabalho pedagógico de andaimagem, na mediação da leitura, pode surtir efeitos muito positivos". As autoras esclarecem também que "o trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização".

Na sala de aula, os eventos de andaimagem têm ligação direta com a relação professor/alunos, a qual sendo positiva facilita ao momento do discurso mais confiança e participação recíproca. Assim, a interação flui mais facilmente possibilitando a compreensão e a discussão de temáticas diversas. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 27), confirmam a assertiva afirmando que "finalmente, é preciso ressaltar que uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos por meio de

ações simples, como a de ouvirem e se ratificarem mutuamente,[...]".

A escola é um espaço de interlocução, onde o sujeito tem a oportunidade de interagir com uma diversidade de textos orais e escritos de características linguísticas particulares e diversas, e assim, adquirir o hábito da leitura facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor tem como missão facilitar essa compreensão. Por isso, a leitura tutorial é uma estratégia interessante a ser desenvolvida na sala de aula. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010),

> Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA (2010, p. 51)

A leitura tutorial deve ser encarada como facilitadora da compreensão em todas as áreas de conhecimento, pois, conforme defendem, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 51) "A proposta de leitura tutorial baseia-se no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber". Assim, percebemos que essa prática é fundamental para ajudar nossos alunos na compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 62) acrescentam a importância da utilização dos protocolos verbais como recurso. Segundo eles: "Os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são estratégias de leitura.". Com isso, percebemos que a mediação pedagógica com protocolos de leitura tem grande função na sala de aula, e para Bortoni-Ricardo *et al*. (2012), "mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo".

3. Material e método

O protocolo de leitura que transcreveremos a seguir foi resultado de uma aula de leitura mediada em uma turma de 9º ano de uma escola pública do interior do estado do Amazonas.

A mediação da leitura foi realizada de forma subsequente aos atos de leitura, de forma que a professora interage imediatamente durante to-

do evento em que a leitura está sendo realizada. Essa interação imediata ajuda a construir significações e dinamicidade na prática de leitura. Os andaimes estão em forma de questionamentos, sinais de retornos, reformulações, dentre outros.

O protocolo transcrito é baseado numa gravação de 31 minutos de interpretação e análise da letra da canção "Até quando?" de Gabriel O Pensador. A turma é composta por 28 alunos, com idade entre 14 e 15 anos.

4. Protocolo de leitura

Iniciamos as atividades explicando aos alunos que na aula daquele dia eles iriam fazer a leitura de uma canção. Fizemos a apresentação da música em slide e pedimos que todos acompanhassem. Após a exibição começamos uma nova leitura, de forma mediada, com intuito de facilitar a compreensão do texto, fazendo-os refletir sobre as temáticas envolvidas na letra da canção.

(Após ouvir a canção)

A letra (P) significa professora, as demais letras se referem aos alunos.

1. P – Alguém já ouviu essa canção antes?
2. Todos – Eu não

No turno (1) P inicia fazendo uma sondagem sobre os conhecimentos que seus alunos têm em relação à canção trabalhada.

3. M – Nunca, professora, só sei que ela é muito forte.

Com a resposta de M no turno (03) P incentiva a participação, aproveitando as palavras da aluna para introduzir questionamentos.

4. P – Forte?
5. M – Sim
6. P – Mas, porque você diz que essa música é forte?
7. M – Porque é uma música que mostra a realidade, né? É o que está acontecendo no mundo.

Em (07) M consegue relacionar as temáticas trabalhadas na letra da canção com os acontecimentos da vida real.

8. P – Então, qual é o tema dessa canção?
9. A – Ah, Professora, essa música fala de muitas coisas.
10. P – Como assim muitas coisas?
11. A – Muitas coisas, tipo.... (outro aluno intervém)
12. L – Injustiças, né.
13. A – É, a polícia é muito injusta. A lei é muito injusta com certos tipos de pessoas.
14. P – Que certos tipos de pessoas são essas que você fala A?

15. A – Pessoas mais pobres, né?
16. P – Porque você diz isso A?
17. A – Ah, professora, a senhora mesmo viu aí na música que a polícia mata os estudantes, confunde os estudantes com marginais, tratam mal as pessoas inocentes.
18. I – É professora, fala de muitas coisas mesmo. O artista teve um jeito de se expressar pra seu público, que pudesse vir à tona, que pudesse fazer algo que tivesse ao alcance dele, a música é uma maneira que ele achou de agir, ele achou um jeito de se expressar e chamar atenção pra que outras pessoas escutassem e tentassem mudar também seu jeito de ser.
19. K – É a realidade do nosso mundo né? E também fala até quando a gente vai ficar sem fazer nada, é gente que sofre e não fala, é gente que apanha e não vai denunciar nem nada, entendeu?
20. P – Nosso colega acrescentou mais uma questão para nossa leitura e discussão, sobre o título. O que vocês acham do título da canção?
21. M – Interessante.....
22. P – (Instiga novas respostas) Como assim interessante? Qual é o título da canção?
23. Todos – Até quando?
24. P – Até quando? Porque esse título?
25. A – Até quando a pessoa vai ter paciência de tá aguentando aquilo né. Elas abusam....os políticos, as polícias, as regras.....
26. L – Que são colocadas e não cumpridas...
27. P – De que regras vocês falam?
28. A – Muitas leis, né? Tipo.....todos tem direito à educação de qualidade, e nem sempre esse direito é cumprido.
29. M – A saúde também.
30. I – Segurança....porque até nossa cidade que era tranquila tá ficando difícil de viver.
31. L – Alimentação..., e um monte de coisas, né professora?
32. P – Então, vocês acham o título está de acordo com a temática da canção?
33. I – Sim, porque faz uma pergunta pra nossa reflexão.
34. P – Reflexão?

Em (34) a professora repete a expressão com intenção de obter mais respostas.

35. I – Isso professora, pergunta até quando vamos ficar parados, sem agir e aceitando tudo, o Brasil cheio de problemas e ninguém faz nada.
36. K – É verdade.
37. P – Os compositores desta canção apontam alguns problemas que nosso país enfrenta, dentre eles, quais vocês destacam na letra desta canção?
38. E – (interfere e fala) Muitos problemas, um absurdo de problemas.
39. M – (ler uma expressão do texto) Aqui olha: “Rindo da própria tragédia”.
40. P – Isso é um problema M?

Em (40) a professora procura fazer com que a aluna reflita um pouco mais sobre sua resposta.

41. M – Acho que é, mas tem outros né professora, tipo... o velho que não pode colocar dente.
42. P. Sim M, mas, voltando na sua resposta, será se rir da própria tragédia pode ser um problema? O que vocês acham?
43. K. É professora, eu acho que pode se transformar num problema porque quem rir da própria tragédia já se acostumou com ela né, e isso faz com que a pessoa nem ligue mais para as injustiças e aceita tudo numa boa.

44. M. Era isso que eu queria dizer K.
Em (44) A aluna M tira brincadeira com a K que dá uma bela resposta.
(A leitura tutorial realizada com uma turma de alunos apresenta essa vantagem, bastante interação, no qual a resposta e o entendimento de um aluno ajuda a esclarecer as dúvidas de outros, mesmo daqueles que não participam ativamente)
45. P. Muito bem. Alguém mais quer apontar algum problema enfatizado na letra da canção?
46. I – A corrupção...
47. P – Corrupção...
Em (47) a professora repete a expressão incentivando novas respostas
48. A – A filha que está grávida...
49. O – A divisão de classe na sociedade né?
50. K – Gente que não pode estudar...
51. P – Alguém mais quer complementar?
Em (51) a professora media a discussão questionando novas respostas e a participação de outros alunos
52. E – (Ler um fragmento do texto) Aqui, olha professora: "Você tenta ser feliz e não ver que é deprimente". Essa parte também pode ser um problema, né?
53. P – Pode sim.
54. O – Como assim?
55. K – A pessoa fica triste e desanimada.
56. B – E sem esperança né?
57. P – Muito bem! Ótima observação! Alguém mais que complementar? Ninguém?
No turno (57) P parabeniza, incentivando a participação.
58. M – Acho que não professora, tem gente que nem fala nada.
59. P – Então, vamos aprofundar mais nossa leitura com novos questionamentos. A vida de vocês é afetada por algum desses problemas apontados na canção?
60. M – Na nossa vida? Cotidiana?
61. P – Sim...na vida de vocês, da família...
62. M – Tem...
63. P – Vocês podem apontar alguns?
64. M – Aqui olha: "brinquedo que o filho pede".
65. P. – Isso interfere na sua vida M?
66. M – Sim...
67. P – Como?
68. M – Agora eu não peço mais brinquedo professora, já pedi quando era criança, e minha mãe não tinha dinheiro para comprar, agora peço outras coisas que ela também muitas vezes não pode comprar, eu acho que isso tem a ver.
69. P – Claro que sim.
No turno (68) percebemos que a aluna M conseguiu compreender que o significado de muitas frases escritas vai além do que está explícito, fazendo essa relação ela entendeu que o brinquedo representa muitas outras coisas e objetos que desejamos na vida e não conseguimos adquirir.
70. A – Eu também tenho. É fato verídico que aconteceu: um policial matou um estudante na porta da escola, passou na reportagem.
71. P – Certo. (professora repete a pergunta porque percebe que a aluna não compreendeu a questão)
72. P – Mas, assim, na vida de vocês, em particular ou na família, esses problemas apontados na canção acontecem?
73. I – Claro!

74. A – (continua com dúvida sobre o questionamento) Mas pode ser de alguém que eu conheço também né?
75. K – (compartilha com os colegas seu entendimento da questão) Menina é da tua vida em particular ou da tua família, entendeu?
(Alguns alunos não conseguiram compreender de quais problemas estávamos falando, por isso a professora foi formulando novos questionamentos, que configuram andaimes para refletir e se alcançar respostas mais concisas)
76. P – A questão do desemprego apontado na canção, afeta a família de vocês, ou não?
77. Alguns alunos – Muito...
78. J – Lá na minha casa só meu pai trabalha, meu irmão mais velho às vezes consegue fazer algum servicinho pela prefeitura, mas pra receber é uma luta.
79. N – Minha mãe é professora.
80. T. Na minha casa só meu pai trabalha.
81. P – (prossegue formulando perguntas para interação) E vocês são quantos irmãos?
82. T – 07 irmãos.
83. M – Vixe....tudo isso!
84. P – É assim mesmo M, cada família é diferente. Então, para uma família tão grande como a de T, só uma pessoa trabalhando é pouco mesmo.
85. P – (Continua questionando) E em relação à saúde, como andam as coisas?
86. K – Também tá ruim.
87. M – A saúde daqui tá uma calamidade né.
88. K – Daqui não, do Brasil inteiro né.
89. I – Hoje de manhã acordei, aí coloquei no jornal, tinha um cara falando que o irmão dele que é autista foi tomar uma injeção para dor de cabeça e deram a injeção errada e ele ficou tetraplégico.
(Esse relato causou bastante barulho, todos querendo falar ao mesmo tempo)
90. P – Calma gente, assim não dá para entender, vamos falar um de cada vez.
91. P – Realmente essas coisas acontecem...
92. MI – E aconteceu comigo, aqui mesmo na nossa cidade, fui tomar um remédio pro intestino e me deram para pressão, eu até desmaiei.
93. P – Mas, nós podemos fazer alguma coisa para evitar esses acontecimentos?
94. MI – Acho que não.
95. I – Acho que sim.
96. P – O que podemos fazer?
97. I - Precisamos se informar melhor.
98. MI – Eu estava doente e acreditei nas enfermeiras né.
99. P – Como podemos nos informar melhor?
100. K – Estudando né?
101. M – Deixando de assistir só novelas e assistir também os jornais.
102. I – Eu gosto de jornal.
103. J – Eu não gosto.
104. P – Certo. (continua os questionamentos)
105. P – O texto em estudo fala alguma coisa sobre educação?
106. Alguns – Sim...
107. P – Onde? Alguém pode me mostrar?
108. J – Aí onde diz: “O seu filho sem escola, seu velho tá sem dente”.
109. P – Muito bem!
110. A – Tem uma parte aí que fala também professora.
111. P – Qual A?

112. A – Nessa parte, olha: "O cara me pede o diploma, não tenho diploma não pude estudar. E querem que eu seja educado, que eu ande arrumado, que eu saiba falar".
113. P – É verdade, nestes versos percebemos claramente que nem todos têm ou tiveram a mesma oportunidade de frequentar uma escola, de receber um certificado.
114. M – E nós temos né professora.
(A discussão continua intensamente até o turno 169, com a professora mediando à leitura e incentivando a aprendizagem).

5. Discussão dos resultados

Uma leitura eficaz garante que o leitor construa seus conhecimentos sobre o assunto tratado no texto. Procurar textos adequados, incentivar e fazer o aluno refletir sua leitura pode ser significativamente motivador.

Estudar um texto utilizando o processo de intervenção direta do professor, fazendo os andaimes para compreensão é uma atividade muito eficiente, no entanto, requer do docente bastante planejamento e controle, principalmente quando se trata de uma turma completa, composta por 28 alunos adolescentes.

É necessário que o professor estude o texto de forma integral, tenha segurança das temáticas e dos conteúdos que serão enfatizados. Controlar e manter a turma sempre atenta nos questionamentos é um grande desafio, pois, como sabemos, cada um tem sua forma de aprender, tem seu momento e interesses diversos, e isto, nesta atividade representou um ponto a ser superado.

Os alunos estavam atentos as colocações dos colegas, o que nos leva a acreditar que todos conseguiram compreender o assunto tratado. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 41) nos afirma que "a leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torna-la um objeto, sobretudo, social um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola".

A compreensão do texto foi direcionada com diversas perguntas que incentivam a reflexão e interpretação, (ver turnos 01, 04, 08, 20, 123, 134, dentre outros), esses questionamentos dão um direcionamento ao estudo, auxiliam a percepção dos fatos e a análise das entrelinhas. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 41) esclarece que, "desse modo, elaborar questões para permitir aos alunos perceberem as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para desenvolver a compreensão leitora e deveria ser uma

prática mais comum na escola"

Ao iniciar os questionamentos fazendo uma sondagem sobre o conhecimento da música procuramos descobrir o que os alunos já sabiam da letra da canção, para com isso, fazer um melhor direcionamento da aula (turno 01).

Questionados sobre o título do texto (turno 20) os alunos logo conseguiram compreender que o seguinte título "Até quando?" usado pelo cantor, representa um chamado a tomada de atitude e reflexão (turno 25, 35, e outros). Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 52) contribuem com a seguinte assertiva em relação a questão do papel do título, "[...] vale destacar que ele é uma síntese do texto, exercendo função estratégica em sua articulação, já que nomeia o texto e sugere-lhe o sentido, despertando o interesse do leitor para o tema".

Como todo texto tem uma ideia central, não deixamos de questionar sobre o tema, pois para Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 52) "falar sobre o tema é uma forma de antecipar a leitura, de explorar, se for de conhecimento do aluno, o que ele já sabe sobre o assunto". No qual podemos constatar com as respostas dos alunos (turnos 09, 12, 13, 18, 19), muitos se prontificaram em responder, pois logo conseguiram relacionar a temática com acontecimentos da vida real (turno 07). De acordo com Solé (1998. p. 27) "[...] a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação".

A leitura mediada é bastante sensível à retomada, a repetição de questionamentos, por isso, várias vezes utilizamos esse recurso para tentar conseguir novas interpretações. Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 52), "[...] constatou-se que o tipo de pergunta feito nas salas de aula é um dos fatores que podem influenciar positivamente a aprendizagem".

Com relação às temáticas sociais trabalhadas na letra da canção, obtivemos um resultado positivo, pois observamos que nossos alunos estão atentos a essas problemáticas (ver todo protocolo).

Assim, concluímos que a leitura mediada representa uma grande estratégia de trabalho, e de acordo com Bortoni-Ricardo *et al*. (2012, p. 62) "a mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo de formação leitora, ainda mais quando se recorre aos protocolos verbais como metodologia para investigar a leitura".

6. Considerações finais

É indiscutível a importância que a leitura representa na vida do sujeito, com o presente trabalho acreditamos mostrar que a estratégia de mediação de leitura do professor na sala de aula representa um grandioso recurso a ser utilizado.

A leitura tutorial apresentada nos fez refletir a importância da mediação do professor na compreensão dos sentidos no texto, facilitando o entendimento das temáticas envolvidas na letra da canção, além de enfatizar o papel do docente na condução do trabalho pedagógico envolvido em uma atividade de leitura.

Com o protocolo transcrito, podemos perceber que nossos alunos estão sim, atentos às temáticas sociais da atualidade, e que a mediação do professor facilita esse entendimento, fazendo-os refletir de forma mais ativa e clara na organização de ideias, na comparação de acontecimentos vividos por eles em relação ao mundo e as coisas, assim como, saber posicionar-se em relação aos problemas da sociedade.

Consideramos ter sido um trabalho proveitoso e relevante, pois ampliou os conhecimentos de nossos alunos e facilitou a compreensão da leitura, notadamente acreditamos ter alcançado uma boa interpretação da letra da canção "Até quando" de Gabriel o Pensador, no sentido da reflexão, da análise e da importância da mudança de postura diante das injustiças.

Por outro lado, consideramos o presente trabalho uma contribuição em forma de texto reflexivo para a atuação docente. Com uma metodologia simples, mas interessante e passível de aplicação conseguimos chamar a atenção de nossos alunos para que atuassem de forma participativa. Por meio da interação professor/aluno e aluno/aluno podemos dizer que, os andaimes utilizados surtiram efeitos positivos.

Por fim, acreditamos que através do protocolo de leitura apresentado, possamos perceber que nossos alunos estão necessitados de mais oportunidades, de subsídio a novas formas de pensar, de analisar e organizar ideias, e que, com a mediação do professor esses eventos de discurso acontecem naturalmente e apresentam resultados fascinantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro,

CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al*. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de ensino*. 6. ed. Porto alegre: Penso 1998.

GABRIEL, *O Pensador*. Até quando? Disponível em: https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/30449/ Acesso em: 13 jul. 2019.

MEMES NA ESCOLA: PROPOSTAS DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Ellyzandreia Alves de Sousa
ellyzandreiasousa@hotmail.com
Luiza Helena Oliveira da Silva
luiza.to@uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho traz uma análise de dois memes políticos, destacando os efeitos de sentido produzidos na integração entre o verbal e o visual. Sabe-se que os memes circulam em ambientes virtuais buscando a adesão do leitor para os posicionamentos políticos e ideológicos defendidos. Por se tratar de um texto sincrético em que duas ou mais linguagens se cruzam formando um todo significativo de sentido, exige do leitor estratégias de leitura que o auxiliem na análise do texto, visto que são altamente dependentes do conhecimento de outros textos e saberes, como as discussões da política nacional. Serão apresentadas análises e propostas de didáticas para o trabalho nas aulas de leitura do ensino fundamental que possivelmente contribuirão para o processo de formação de leitores no contexto escolar A leitura desse gênero dentro da escola requer do professor estratégias específicas para que os alunos produzam sentido. Como fundamentação teórica, mobilizamos a Semiótica Discursiva como teoria da significação, aplicada a questões relativas ao ensino de leitura e/ou gêneros multimodais.

Palavras-chave:
Escola. Leitura. *Memes*. Semiótica.

ABSTRACT

This article presents an analysis of two political memes, highlighting the effects of meaning produced in the integration between the verbal and the visual sign. Memes circulate in virtual environments seeking reader's adherence to the political and ideological positions defended. Since it is a syncretic text in which two or more languages intersect becoming a meaningful whole message, it requires from the reader the usage of reading strategies that help him/her with text analysis, as they are highly dependent on the knowledge of other texts and the background knowledge, such as discussions on national politics. This article will present analysis and teaching proposals of working in the elementary reading classes that possibly will contribute to the process of training readers in the school context. The Reading of this genre within the school requires specific strategies from the teacher so that students make sense of it. As a theoretical foundation, we mobilize discursive semiotics as the theory of meaning, applied to questions related to the teaching of reading and/or multimodal genres.

Keywords:
Memes. Reading. School. Semiotics.

1. Introdução

"*De Connecticut acessar*
O chefe da Macmilícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão
Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
E lá na Praça Onze tem um videopôquer para se jogar"
(Gilberto Gil)

Quando Gilberto Gil escreve a letra da música "Pela *Internet*" há 23 anos (1996), fez-nos uma breve descrição das facilidades de comunicação que a era digital trazia: como se conectar com pessoas do outro lado do mundo, além de mostrar um dos primeiros aspectos negativos como *hacker* mafioso e vírus. Esses eram os grandes vilões das redes, a eles se voltavam muitos olhares, por serem capazes de invadir programas no Japão e em qualquer parte do mundo. *Hacker* mafioso e vírus ainda continuam a assustar, mas atrelados a eles outros comportamentos surgiram ao longo desse período, juntando-se para continuar invadindo os ambientes virtuais, tais como as *Fake News*.

Com os avanços nessa área, a *internet* tornou-se um instrumento acessível a toda população. Somos autores e coautores de programas, aplicativos, textos, dentre outros recursos que exigem dos internautas um olhar diferenciado a cada novo recurso criado. No início da canção, Gilberto Gil fala sobre fazer *homepages*, criar *web sites*, usar *gigabytes*, termos que em 1996 encantavam os usuários da rede. A possibilidade de comunicar-se com o mundo todo não poderia deixar de ser cantada e exaltada.

Hoje, novos termos são usados e vários gêneros textuais surgem nesse ambiente, como *e-mail*, *gifs*, *post*, *memes* etc., alargando as possibilidades de comunicação. No entanto, o que notamos é que muitos desses recursos deixaram de ser apenas um meio de divertimento, de convivência, de diálogos entre amigos, exposições de fotos e mensagens. Os "*likes*" e "*deslikes*", quantidades de seguidores ainda fazem diferença para os internautas, porém notamos que esse ambiente tornou-se um lugar de divergências políticas, propagação de *fake News*, manipulação de dados e atividades que se apoderam da facilidade e agilidade de comunicação para disseminar opiniões, fatos e acontecimentos ora verdadeiros ora

falsos.

> A atividade de ler e produzir sentidos se acha, pois, complexificada em função de novas práticas de produção e circulação de textos nas mídias contemporâneas, a demandar do sujeito leitor mais do que a capacidade de identificar na unidade do texto elementos que tornem possível estabelecer a distinção entre verdade e mentira, ilusão e falsidade. (SILVA, 2019, p. 10)

Inseridos nesse ambiente, temos jovens e adolescentes que, além compartilhar *memes*, *gifs*, *post*, reproduzem textos que ferem até mesmo os direitos humanos. Nas últimas eleições para presidente, por exemplo, víamos nas redes um lugar prolífico para mensagens detentoras de ideologias e posicionamentos que muitas vezes ultrapassavam as telas de celulares, *tablets*, computadores e chegavam às casas, rodas de amigos e escola.

É no ambiente escolar que daremos ênfase nesse artigo, pois como professoras presenciamos lutas até mesmo físicas oriundas de textos que viralizam na internet. A questão que nos inquieta é como suscitar em nossos alunos um olhar comprometido diante de textos como memes? Como desenvolver uma leitura cidadã que transponha os muros da escola e alcance o ambiente virtual onde nossos alunos estão inseridos? Como conduzir o aluno a ler com criticidade textos que circulam nas redes sociais?

Portanto, abordaremos aqui questões sobre leitura de memes de caráter político, bem como seu modo de circulação, visando convencer os internautas com humor e irreverência a aderirem à mensagem transmitida. Para tanto, mobilizaremos a teoria semiótica que compreende o texto como objeto de significação e de comunicação, enfatizando as relações entre enunciador e enunciatário. Adotaremos ainda o conceito bakhtiniano sobre gênero textual/discursivo e dialogismo.

2. *As relações de sentido produzidas pelo sincretismo do gênero memes*

Se olharmos para o significado atribuído pelo biólogo Dawkins[213]

[213] Dawkins – biólogo evolucionista – cuja ideia aparece no livro The Selfish Gene (O gene egoísta, 1976), indica o novo replicador, isto é, consiste numa unidade cultural de transmissão ou uma unidade de imitação. Para Dawkins, a teoria é a de que toda e qualquer espécie evolui a partir de entidades que se multiplicam e se transmitem rapidamen-

(1976) ao termo meme de "replicador", podemos entender esse novo gênero textual como um texto cujo enunciador tem por objetivo de reproduzir, imitar ou até mesmo copiar outro enunciado já existente, criando um discurso ideológico visando à adesão dos internautas aos posicionamentos ali pregados. Essa "criação ideológica – ato material e social – é introduzida à força no quadro da consciência individual" (BAKHTIN, 1995, p. 34), constituindo-se, muitas vezes, a partir de um diálogo com outros textos já existentes.

Assim, para passarem o efeito de cômico, irônico e buscarem adesão dos leitores, os memes, apegam-se as imagens, noticiários verdadeiros, fatos e acontecimentos políticos, históricos e culturais, que editados manifestam no plano de expressão o efeito de sentido que se pretende dar. Pela própria natureza do texto e suas intencionalidades, tornam-se provocadores de opinião.

> O meme pode e deve ser considerado gênero textual/discursivo a partir do momento que reflete o uso da língua integrado a outras semioses e pode assumir funções textuais e /ou sociais diferenciadas. Sejam elas sonoras, verbais, visuais entre outras. (CASTRO, CARDOSO, 2015, p. 5)

Devem ser entendidos como gênero textual/ discursivo por dialogar com outros discursos que se cruzam entre si, apresentando uma estrutura relativamente estável, já padronizada (BAKTHIN, 2016. p. 12), tendo como suporte as redes sociais, tais como Facebook, Instagram, twitter, whatsapp etc. São, portanto, textos que são compartilhados sem se ter a preocupação, geralmente, com a autoria, pois muitas vezes o usuário se apodera de uma imagem já conhecida, atribuindo a essa imagem apenas o texto que se pretende transmitir. A intencionalidade do texto se manifesta no verbal,a arte à imagemsoma-se para criar o efeito cômico e irônico. Nessa estrutura textual, cria-se um regime de crença, o leitor internauta ao se defrontar com esse texto logo o associará ao cômico; e na esfera política a crítica que se faz presente.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) caracteriza os memes como multissemióticos, visto como um texto que predomina múltiplas linguagens, de caráter multimodal, sincrético cujas linguagens se articulam de forma a produzir um todo significativo de sentido.

> Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o

---

te, que são os fatores genéticos e os fatores de unidades culturais (CASTRO; CARDOSO, 2015, p. 1).

> plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação. (TEIXEIRA, 2004, p. 235)

Como texto sincrético, esse gênero textual mobiliza tanto o verbal quanto o não verbal para gerar seus discursos irônicos, cômicos e críticos. Recorrentes nas redes sociais, tais discursos multiplicam-se e ganham forças quando compartilhados. Em muitos deles o leitor/internauta precisa acionar seus conhecimentos prévios para seu entendimento. Recentemente, no *FACEBOOK*, surgiu uma série de memes criados a partir de capas de livros de obras literárias. A compreensão desses exigia do leitor o reconhecimento da obra, bem como seu contexto e importância no cenário literário.

No período das eleições presidenciáveis de 2018, surgiu um movimento com o objetivo de protestar contra a candidatura do deputado federal a presidência Jair Bolsonaro. "Ele Não" ou "#EleNão" foi um movimento formado por mulheres em todo território nacional. A hashtag criada em 12 de setembro de 2018 por um grupo do *FACEBOOK* denominado "Mulheres unidas contra Bolsonaro" alcançou uma marca de 1,6 milhões de menções em apenas 12 dias. Desse movimento, inúmeros memes surgiram, apoderando-se do slogan e intensificando ações de protesto e rejeição ao discurso machista e misógino do então candidato (figura1).

Figura 4: *Meme Helenão* capa de obras literárias

É no plano de expressão que a materialização da mensagem de repúdio ao ato machista do então deputado se forma. O *meme* se constitui a partir da capa do livro "Helena", do escritor Machado de Assis, que traz estampada a imagem de uma mulher delicada, bem vestida, com olhar firme, em uma pose sedutora, reiterando a mensagem que o movi-

mento era formado principalmente por mulheres. Para materialização de sua ideia, o autor, apoderando-se da capa, acrescenta ao nome Helena a vogal O, bem como o acento gráfico (~) til na vogal A, objetivando formar a palavra NÃO. Como na língua portuguesa a letra H não é fonema, tem-se a formação da hashtang "*#elenão*", tanto no âmbito sonoro quanto no visual, uma vez que o símbolo # traz uma proximidade com a letra H.

Helena (na imagem representada por uma mulher vestida com roupas de época) também diz NÃO, manifestando no olhar a rejeição. Para produzir efeito de veracidade no texto, mantém-se na capa a autoria do livro a Machado de Assis. Há, portanto, uma elaboração, não apenas cômica, mas de sentido que vai se formando a partir das escolhas lexicais, fonéticas e semânticas que articuladas produzem os efeitos que almejam transmitir.

O segundo texto que destacamos para analisarmos é um meme que consiste em uma sequência de imagens, com o ex-juiz Sérgio Moro e o então presidente Jair Bolsonaro, dialogando sobre uma suposta conta:

"– e essa conta aí?
– essa não é minha.
– eça é de Queiroz."

Figura 5: Meme Bolsonaro e Mouro

O humor no texto é produzido a partir da escolha do pronome demonstrativo "essa" e do nome do escritor Eça de Queiroz, cuja imagem aparece entre o ex-juiz e o presidente. A imagem do escritor com o rosto sendo apoiado por uma das mãos demonstra que se encontra estático ao vê os dois representantes políticos às gargalhadas diante uma denúncia sobre o desvio de milhões dos cofres públicos para a conta do motorista da família Bolsonaro, Fabrício Queiroz, apontado como laranja.

Na escolha da imagem, o autor do meme enfatiza as expressões faciais que contribuem para o efeito cômico e crítico. Na primeira imagem, o ex-juiz aparece com um semblante investigativo, seguido pelo então presidente que com o olhar longínquo, como se buscasse a inocência, nega a existência dos fatos. Posteriormente, tem-se o presidente sorrindo afirmando ser a conta de Eça de Queiroz.

Os semblantes dos dois líderes políticos sorrindo às gargalhadas transmitem a mensagem do desdém, da pouca importância que ambos dão a mais um escândalo. Portanto, o texto em tom humorístico reproduz a denúncia sobre o uso de laranjas (Queiroz) pela família do nosso atual presidente da república.

Para a compreensão do meme, o leitor deverá acionar seus conhecimentos sobre acontecimentos políticos e ter conhecimento dos personagens presentes no texto: o ex-juiz Sérgio Moro, o presidente Bolsonaro, Fabrício Queiroz e o escritor Eça de Queiroz.

O verbal e o imagético se completam no texto construindo uma crítica ao comportamento do presidente diante dos escândalos que está envolvido, menosprezando a opinião pública e a imprensa, quando questionado respondendo sempre em tom humorístico.

Nota-se, que o gênero meme vale-se do recurso humorístico para construir seus posicionamentos ideológicos e por não exigir autoria, ameniza a responsabilidade de quem o cria e o reproduz. Nas redes sociais ele é compartilhado sem necessidade de direitos autorais, o que facilita a recriação do próprio texto.

Quando relacionados a fatos políticos, muitas vezes, são voltados para a crítica, reafirmação de uma denúncia ou um meio de mobilizar os internautas que reagem a partir do compartilhamento e de comentários, criando até mesmo outro meme.

Há, ainda, nesse cenário memes que corroboram para a disseminação de *fakenews*, acirrando ainda mais a disputa ideológica no atual momento político. O que se deve buscar com a leitura desse gênero em sala de aula é um olhar comprometido para textos que respeitem a opinião do outro, que possam ser críticos, mas que obedeçam a um *ethos* de leitura tão essencial na contemporaneidade.

3. Novos gêneros na escola: propostas de leitura de memes

Como recurso didático para leitura em sala de aula, os memes trazem uma proposta de análise textual completa, prevista pela BNCC e pelos PCN, os quais propõem o ensino da língua portuguesa a partir da interação social. Os textos presentes, tanto podem ser voltados para análise linguística quanto textual. Podemos, por exemplo, trabalhar conteúdos tais como: estrutura de períodos compostos e simples, ortografia, valores semânticos, entre outros, partindo da leitura para uma análise mais filtrada do texto.

> Ler na escola, porém, entre outros aspectos, inclui a desaceleração, a releitura, a atenção a detalhes e astúcias enunciativas, a reflexão sobre a operação de seleção de isotopias realizada no gesto interpretativo, a confirmação ou recusa de certas orientações de sentido, a partilha e a negociação frente a outros leitores que participam da mesma tarefa, porque o objeto de conhecimento é o texto e a apreensão dos mecanismos que fazem com que produza sentido. As aulas de leitura são, antes de qualquer coisa, aulas em que se ensina a ler, considerando que cada gênero impõe ao leitor uma disposição diferente, que se vão mobilizar saberes sobre outros textos convocados pela intertextualidade, sobre a temática evocada, sobre os autores, sobre as condições de produção, sobre a articulação entre linguagens pelos procedimentos de sincretismo etc. (SILVA, 2019, p.10)

É nesse entendimento de análise textual que se cria no ambiente da sala de aula um leitor cidadão, o qual seja capaz de se posicionar criticamente diante de textos que circulem tanto dentro, quanto fora da escola, pois uma leitura direcionada contribuirá para a formação de um leitor apto a inferir os efeitos de sentidos provocados pela seleção de vocábulos, de imagens, enfim, de todos os recursos presentes na constituição do texto, que reunidos produzem sentidos.

A BNCC ao elencar as habilidades para o componente curricular de língua portuguesa destaca a importância de se trabalhar os memes de forma a conduzir o aluno a perceber o efeito irônico, crítico desse texto. Assim, encara a análise desses novos gêneros como um recurso necessário para a formação do leitor, por isso já define algumas habilidades que devem ser introduzidas nos planos de aula dos professores desde o ensino fundamental, destacamos, aqui, três delas:

> (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
>
> (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o

> fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
>
> (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

É necessário voltar-se para o trabalho com os novos gêneros em sala de aula, uma vez que a escola precisa cumprir sua função social no âmbito da leitura: formar alunos leitores que atuem com ética e compromisso diante de textos provocadores de opinião e que se posicionem criticamente.

4. Propostas de Leitura de Memes na escola

Como todo texto sincrético, o meme traz em sua estrutura a presença de duas ou mais linguagens. Geralmente, formado pelas linguagens verbal e visual; é no plano de expressão que as linguagens dialogam formando o sentido que se pretende transmitir. Para teoria semiótica, essa multimodalidade se caracteriza pelas múltiplas linguagens manifestadas numa só enunciação. O sentido global do texto se dá pela integração das linguagens que se cruzam, se entrelaçam de forma indissociável gerando significados no mesmo ato enunciativo.

> Objetos sincréticos, para dizer com mais rigor, são aqueles em que o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação. (TEIXEIRA, 2004, p. 235)

A multimodalidade existente nesse gênero se manifesta pela interaçãoe pelo cruzamento dessas linguagens. No meme, o verbal busca dar sentido ao visual. O autor busca a imagem e acrescenta a ela o enunciado que entra em ação. São essas relações que torna o texto irônico e cômico.

> Na relação entre expressão e conteúdo os textos produzem determinados efeitos de sentido. A linguagem não é transparente, não existem etiquetas coladas às coisas, não existe um sentido previamente atribuído às palavras. Tudo o que se fala adquire sentido nas relações que se criam no discurso. (TEIXEIRA, 2014, p. 9)

O trabalho com esse gênero em sala de aula deve iniciar com a análise do plano de conteúdo, isto é, da leitura do verbal para o não ver-

bal, uma vez que nesse gênero o conteúdo é que dará conta dos sentidos que se quer atribuir. Nos textos analisados (Fig.1 e Fig. 2) são as substâncias (fonemas) que articulados entre si fazem emergir os significados.

> A análise deve começar com um mapeamento de figuras, temas, elementos mais superficiais, passar pelas projeções de pessoa, tempo, espaço e as estratégias de enunciação, que criam efeitos de aproximação e distanciamento com o enunciador e terminar na organização visual que integra sincreticamente todos os elementos. (TEIXEIRA, FARIA, SOUZA, 2014, p. 333)

Assim, deve-se analisar as escolhas lexicais, os elementos linguísticos (pontuação, formas verbais, fonemas etc.), para posteriormente se fazer uma descrição minuciosa das imagens, bem como, fazer um mapeamento de todos os recursos materializados no plano de expressão. Para a BNCC, a escola deve trabalhar sempre esse gênero, contextualizando-o ao fato noticiado ou ao acontecimento que está relacionado, conduzindo o aluno a se posicionar de forma crítica, formando um leitor ético, fator essencial na contemporaneidade, pois

> [...] na distopia que vivemos, os conhecimentos históricos são postos em xeque, os saberes fundados na ciência e na pesquisa perdem a vez frente para enunciações passionais intolerantes. A escola precisa mais do que nunca resistir e reorganizar suas práticas de ler os textos e o mundo. (SILVA, 2019, p. 12)

À luz dessas postulações, na análise de memes em sala de aula é indispensável se trabalhar as diversas possibilidades de leituras e interpretações que surgirão, seguindo uma postura de alteridade e de troca de saberes, de forma perspicaz na busca de formar leitores cidadãos.

5. Considerações finais

A leitura do texto sincrético requer estratégias que trace um percurso gerador de sentido. Para tanto, a teoria semiótica propõe uma análise que perpasse tanto o plano de conteúdo quanto o plano de expressão. Na análise em sala de aula, deve-se considerar as especificidades do gênero, tais como o contexto imediato em que está inserido, além das linguagens presentes e os modos como estão organizados na formatação do texto, visto que a própria organização contribui para a construção do efeito de sentido que se pretende transmitir.

Em aula de leitura não cabe apenas ensinar a ler, a decodificar e descodificar os signos linguísticos, a escola precisa desenvolver práticas

de leitura que forme alunos leitores e, reciprocamente, cidadãos críticos, capazes de entender o olhar do outro na construção do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, L.G.F.; CARDOSO, T.G.Memes: Os replicadores de informação. In: *Anais Eletrônicos do VI ENPOLE VI Encontro de Pós-Graduação em Letras*. ISSN: 2176-4956 Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, 19 e 20 de Janeiro de 2015. Disponível em: https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/68924/

SILVA, L. H. O. *Interações, leituras e sentidos em tempos de fake news*: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. (no prelo), 2019

TEIXEIRA, Lúcia. Entre dispersão e acúmulo: Para uma metodologia de análise de textos sincréticos. In: *Gragoatá*: revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFF, n. 16, Niterói, EdUFF, 2004 (no prelo).

_____. *Leitura e interpretação de textos*: contribuições de teoria semiótica. São Paulo, 2014.

_____; FARIA, K.; SOUZA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. In: *Desenredo (PPGL/UPF)*, V. 10, p. 314-36, 2014.

MEMÓRIA E ATUALIDADE NO CRUZAMENTO DOS GÊNEROS FÁBULA E *MEME*: ESPAÇO PARA A CRÍTICA NA ESFERA DA POLÍTICA

Ellen Aurea Karolina Hetwer (UEMS)
ellenhetwer@gmail.com
Katia Valentina Escobar Gimenez (UEMS)
valentinacrams@gmail.com
Erenilda Rodrigues Gomes Stelo (UEMS)
didastelo@yahoo.com.br
Aline Saddi Chaves (UEMS)
chaves.aline@gmail.com

RESUMO

No contexto das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, as redes sociais ganharam destaque pela ampla repercussão e compartilhamento de textos relacionados ao discurso ordinário, a exemplo dos memes, textos virais que têm entre suas estratégias e efeitos de sentido a paródia e o humor, como mecanismos de travestimento da crítica. Nesse sentido, propomos uma análise discursiva de um meme que circulou durante a campanha presidencial de 2018, na rede social *Facebook*, em que a fábula clássica de La Fontaine, "A cigarra e a formiga", adquire outras significações, pela subversão de sua temática. Baseando este estudo na análise do discurso francesa e na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, trabalhamos com a hipótese de que o sentido dos textos só é possível quando relacionado a suas condições de produção, históricas e ideológicas, e aos outros discursos que os constituem e atravessam. Desse modo, a fábula clássica opera como uma cena já validada, cujos sentidos estão mais ou menos estabilizados, o que possibilita o retorno do já-dito, em um mecanismo parafrástico facilitado pela paródia. Mas, ao mesmo tempo em que o gênero fábula sustenta os sentidos do meme, trazendo à tona uma memória discursiva, ele também ocasiona os deslocamentos de sentido, necessários para compreender os discursos da atualidade.

Palavras-chave:
Fábula. Meme. Memória discursiva. Análise do discurso.

ABSTRACT

In the context of the 2018 presidential elections in Brazil, social networks gained prominence for the wide repercussion and sharing of texts related to ordinary discourse such as memes, viral texts that have parody and humor as their strategies and meaning effects, such as mechanisms of disguising criticism. In this sense, we propose a discourse analysis of a meme circulated during the 2018 presidential campaign on the Facebook social network, in which La Fontaine's classic fable, "The cicada and the ant," acquires other meanings, by subverting its theme. This intertextual strategy, widely studied in the literature, takes on another tone when the fable is retold in the form of a meme, which makes intergenericity one of the privileged mechanisms of criticism in the digital environment, especially in the context of political polarization

that divides opinions and ideologies in Brazil. Basing this study on the French discourse analysis and the dialogical perspective of the Bakhtin Circle, we work with the hypothesis that the meaning of texts is only possible when related to their historical and ideological conditions of production, and to the other discourses that constitute and cross them. Thus, the classical fable operates as a validated scene, whose senses are more or less stabilized, which enables the return of the already-said, in a paraphrastic mechanism facilitated by parody. However, while the fable genre sustains the meme's senses, bringing out a discursive memory, it also causes the displacements of meaning necessary to understand the discourses of today.

Keywords:
Fable. Meme. Discursive memory. French discourse analysis.

1. Introdução

Em se tratando de política, as campanhas eleitorais são realizadas seguindo diferentes formas e estratégias. Vale "quase tudo" para tentar, por meio dos mecanismos de divulgação disponíveis, convencer ou persuadir o eleitor ao voto, por intermédio das propostas dos candidatos.

Em época de eleições, os discursos ordinários também contribuem para divulgar fatos e versões sobre os partidos da corrida eleitoral. Um exemplo, na atualidade, são os memes produzidos e postos em circulação no ambiente digital, e em particular nas redes sociais, onde ocupam um grande espaço e repercussão junto ao público. Mas, diferentemente dos discursos oficiais, a exemplo da política e da imprensa, os memes buscam efeitos de sentido relacionados à paródia e ao humor,de um modo geral como forma de satirizar um partido ou candidato, influenciando indiretamente os eleitores.

No contexto das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, as redes sociais ganharam destaque pela ampla repercussão e compartilhamento de textos relacionados ao discurso ordinário, a exemplo dos memes, como mecanismos de travestimento da crítica. O meme também se constitui em linguagem. E como tal, é possível fazer uma análise e interpretação deseus mecanismos discursivos.

Neste artigo, tomamos como objeto de análise um meme que paródia a fábula "A cigarra e a formiga", de modo a desvendar os não ditos, ea entender seus reais efeitos de sentido. A esse respeito, temos como hipótese que o dialogismo intergenérico (CHAVES, 2010) estabelecido entre o meme e a fábula está assentado em um saber enciclopédico compartilhado – a fábula de La Fontaine –, constituindo, desse modo, uma cena validada na memória coletiva, ao mesmo tempo em que possibilita a e-

mergência de novos sentidos, a partir de sua (re)formulação no plano da crítica a um candidato à presidência do Brasil no ano de 2018.

Assim, propomos aanálise discursiva de um meme que circulou no decorrerda campanha presidencial de 2018, na rede social Facebook, em que a fábula clássica de La Fontaine, "A cigarra e a formiga", de 1688, adquire outras significações, pela subversão de sua temática.

Essa estratégia intertextual, amplamente estudada na literatura, adquire outra tonalidade quando a fábula é recontada sob a forma de meme, o que coloca a intergenericidade como um dos mecanismos privilegiados da crítica no ambiente digital, e em especial no contexto de polarização política que divide opiniões e ideologias no Brasil desde os últimos anos, na conjuntura da presença da esquerda no governo do país durante treze anos (2003-2016).

O objetivo geral desse artigo é identificar o funcionamento da memória a partir da relação intertextual/interdiscursiva estabelecida entre o gênero discursivo meme e a fábula "A cigarra e a formiga", analisando os efeitos de sentido deste dialogismo restrito no âmbito do discurso político.

Baseando-nos na Análise do discurso de linha francesae na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, neste estudo trabalhamos com a hipótese de que o sentido dos textos só é possível quando relacionado a suas condições de produçãohistóricas e ideológicas, e aos outros discursos que os constituem e o atravessam.

2. Referencial teórico

Esse artigo está fundamentado na Análise dodiscurso francesa, doravante (AD), surgida na década de 1960, tendo como precursor e também fundador o filósofo francês Michel Pêcheux. Enriquecem este quadro teórico as ideias dos estudiosos em torno do filósofo russo Mikhail Bakhtin, o chamado "Círculo de Bakhtin".

No contexto brasileiro, EniOrlandi (2015)é responsável por propagar a Análise dodiscurso, desde ofinal dos anos 1970. De acordo com Orlandi (2015), a AD surge nos anos 1960 como resultado da articulação de três áreas do saber: a Linguística, a História e a Psicanálise,representando uma ruptura teórica e epistemológica com o século XIX. A AD surge para refletir sobre novos instrumentos teóricos para a

análise de textos. Ela buscar pensar o que e o como o sujeito quis dizer, buscando entender como os sujeitos produzem sentido emsociedade.

Primeiramente, abordaremos o conceito de formação discursiva, formulado pelo filósofo francêsMichel Foucault, que assim explica o conceito:

> [...] se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2012, p. 47)

Reformulado na AD por Pêcheux, a formação discursiva estabelece uma relação direta com o conceito marxista de formação ideológica, trazendo um novo significado para a FD no campo da análise do discurso. Sendo assim, pode-se dizer que o sujeito é o resultado da relação existente entre história e ideologia. O sujeito, noque se refere à teoria do discurso, se constitui na relação com o outro; não sendo origem do sentido, está submetido à língua, que o precede em sua existência e o restringe em sua ilusão de controle do sentido, ao mesmo tempo em que é atravessado pela incompletude.

Ressignificando a formação discursiva, Pêcheux (2009) diz:

> Formação discursiva é aquilo que numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. Se a mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes, todos igualmente "evidentes" é porque vamos repetir. (PÊCHEUX, 2009, p. 160)

Sob essa perspectiva, a formação discursiva se dá através dos sentidos que produzimos, que não nascem em nós, mas que sãoretomamos do interdiscurso, ou seja, as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas postas em relação umas com as outras. Isto é o que constitui o efeito do interdiscurso e da memória.

Desse modo, se uma mesma palavra ou expressão pode receber sentidos diferentes, não importando qual seja a FD, é porque não tem um sentido que lhe seja próprio, isto é, um sentido literal. Na verdade, o sentido se constitui em cada FD e nas relações que as palavras utilizadas mantêm com outras palavras da mesma FD.

Foucault (1969) diz que "uma FD não é o texto ideal, contínuo, sem asperezas. É um espaço de dissensões múltiplas, um conjunto de o-

posições cujos níveis e papeis devem ser descritos". Sob esse olhar, observemoso cartum:

Figura 1[214]

(ADÃO. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 ago. 2010. Folhinha, p. 8.)

À esquerda da imagem, temos uma formação discursiva em um contexto familiar, no qual o cão é muito bravo e precisa de treinamento, pois ataca qualquer pessoa. A formação discursiva apresentada é de uma família que recebe muitas visitas e não quer passar "vergonha".

No desenho seguinte, temos outra FD, em que o dono do cão é apresentado como forte, aparentemente "cruel"; para ele, a palavra "treinamento" ganha outro sentido, o de tornar seu cão "assustador, feroz".

Com relação à memória discursiva/textual, pensando no papel da memória, Pêcheux (2010) afirma:

> A memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (PÊCHEUX, 2010)

Para Pêcheux, a memória não deve ser entendida como "individual", como alguma função cognitiva, mas como efeito da discursividade do simbólico, do mítico e da significação.

Davallon (2010), em seu texto "A imagem, uma arte de memória?"vem questionando se, com o aparecimento da imprensa e, portanto, o desenvolvimento dos meios de registro da imagem e do som, a memória social se situa mais na "cabeça" dos sujeitos sociais, uma vez que não seria necessária, pois estaria registrada nos arquivos das mídias. Segundo

[214] Cartum publicado no Jornal Folha de São Paulo em 14 de agosto de 2010. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=18385&anchor=5795162&origem=busca> . Acesso em 10 de novembro de 2019.

Davallon (2010), deve-se atentar para o fato de que a memória suposta pelo discurso (implicitamente) é sempre reconstruída na enunciação.

Dessa maneira, Achard (2010) afirma que jamais será possível "localizar" explicitamente esses implícitos, sob uma forma estável e sedimentada, e logo, a repetição formaria um efeito de série de sentidos ("já ouvi isso em algum lugar"), no qual residiriam os implícitos que poderiam ser retomados.

A memória, para a AD, é um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. A memória carrega a marca real do histórico.

Para uma melhor compreensão da memória discursiva, tomemos por exemplo o slogan "Fora Collor", que foi amplamente reproduzido no processo que culminou em seu afastamento da Presidência do Brasil. Se dissermos "Fora Sarney, Fora Dilma",estaremos remetendo esses enunciados a um já-dito, o bem-sucedido "Fora Collor". Esses dizeres (fórmulas), como Fora Collor, Diretas já, Mensalão, não carregam consigo apenas suas condições de produção imediatas, mas tambémsignificam pela história. Daí a compreensão, em AD, de que os sujeitos são afetados pela língua, a despeito de si.

No que diz respeito ao conceito de interdiscurso, este é compreendido como o atravessamento de um discurso por outro(s), isto é, o já-dito. Assim, como ressalta Orlandi, "o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra" (ORLANDI, 2015, p. 41). Sendo assim, o discurso não é nosso, alguém antes e em outro lugar já o tinha dito/falado.

Na intertextualidade, temos a uniãode dois termos, "inter", sufixo de origem latina que faz referência à noção de relação, e "texto", portanto, é correto afirmar que a intertextualidade se refere à relação entre textos. Dessa forma, observamos que o conhecimento de outros textos tem influência sobre os outros textos, comoexplicado nesta citação:

> O termo intertextualidade faz referência à relação de dependência estrita que se estabelece, por um lado, entre os processos de produção e de recepção de um determinado texto e, por outro lado, o conhecimento prévio que tenham os participantes de uma interação comunicacional sobre outros textos anteriores que se relacionem com ele. Este conhecimento intertextual é ativado mediante um processo que pode ser descrito em termos de mediação, considerando-se que a intervenção da subjetividade do comunicador introduz no modelo mental construído

> acerca da situação comunicativa suas próprias crenças e objetivos. Quanto maior o tempo empregado e mais atividades de processamento sejam realizadas para efetuar uma relação entre si e o texto atual e os textos prévios, mais elevado será o grau de mediação. (BEAUGRANDE *et al*., 1997, p. 15)

Sobre as condições de produção do discurso, esta noção tem um lugar privilegiadona AD, na medida em que relacionam o texto ao contexto imediato e histórico do discurso. As condições de produção "compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação" (ORLANDI, 2015, p. 28).

Segundo Gadet e Hak (1997), o processo de produção do discurso é definido como "o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em 'circunstâncias' dadas".As "circunstâncias" de um discurso são suas condições de produção. Portanto, o processo de produção do discurso é o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado em condições de produção definidas. Nesta citação, Pêcheux explica em maiores detalhes a relação entre discurso e condições de produção:

> Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está 'isolado', etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para 'dar o troco', o que é uma outra forma de ação política. (PÊCHEUX (AAD-69), 1997, p. 77)

As condições de produção do discurso mesclam o jogo de imagens em que o sujeito está inserido, isto é, as formações imaginárias a respeito de sua própria posição e da posição do outro, e a situação concreta, que é historicamente determinada.

Quanto ao não-dito, o que está implícito em determinado objeto pode ser compreendido, pois os sentidos podem ser lidos num mesmo texto mesmo não estando ali. Entretanto, para que isso ocorra deve ser analisado tanto o que o texto diz, como o que ele não diz, ou seja, o que não é dito mas está implícito, significando. Contudo o não-dito, no texto, só pode ser plenamente acessado por meio do contexto ou condições de produção, bem como do interdiscurso, pois essas variantes são somadas

ao conhecimento de mundo do interlocutor, haja vista que o texto apresentado em dado momento carrega um sentido não explícito. Orlandi reforça a ideia do não dito, ao afirmar:

> [...] o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (ORLANDI, 2015, p. 81)

3. Análises

O objeto de análise deste artigo é deflagrado na intergenericidade do meme com a fábula. O meme retoma parte dos dizeres da fábula *A cigarra e a formiga*, ao enunciar: "Era uma vez uma cigarra, que com raiva da formiga, votou no inseticida". Assim, ressalta-se, nesta relação, um "dialogismo intergenérico", termo cunhado por Chaves (2010) em referência ao diálogo entre dois gêneros – enunciante e enunciado, criando efeitos de sentido variados, de acordo com as condições de produção e as finalidades pragmáticas envolvidas no ato comunicacional.

Temos, assim:

Gênero enunciante (GE): *meme*

Gênero enunciado (Ge): fábula

Em conformidade com Araújo (2019), o termo "fábula", originário do latim, significa "história, jogo ou narrativa". A fábula é composta por personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante), narrador (personagem, observador ou onisciente), foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa), tempo (cronológico ou psicológico) e espaço (onde acontece a história). Os personagens das fábulas são antropomórficos, ou seja, animais personificados com características humanas.

A fábula "A cigarra e a formiga" foi originalmente escrita por Esopo, um escritor da Grécia antiga, com o título original "O gafanhoto e a formiga". Anos mais tarde, houve adaptações do texto por parte de outros escritores, sendo o primeiro deles o poeta Jean de La Fontaine, que adaptoua fábula para o francês, com o título "La cigale et la fourmi", em 1668. Além de La Fontaine, Bocage, Monteiro Lobato, José Paulo Paes, Millôr Fernandes e outros autores também readaptaram e/ou fizeram traduções/releituras desta fábula.

Vejamos a fábula na versão francesa de Jean de La Fontaine, que

foi publicada no livro *Les plus belles fables* (edição de 2016) e traduzida em português pelo poeta Bocage.

La cigale et la fourmi
(La Fontaine)

La cigale, a y antchanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bisefut venue:
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi savoisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
«Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'oût, foi d'animal,
Intérêt et principal.»
La fourmi n'est pas prêteuse:
C'est là son moindre défaut.
«Que faisiez-vous au temps chaud?
Dit-elle à cette emprunte use.
– Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaise.
– Vous chantiez? j'ensuis fort aise:
Eh bien! Dansez maintenant.

A cigarra e a formiga
(Tradução de Bocage)

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o Verão,
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.
Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brilho,
Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso Estio.

«Amiga, diz a cigarra,
Prometo, à fé d'animal,
Pagar-vos antes d'agosto
Os juros e o principal.»

A formiga nunca empresta,

Nunca dá, por isso junta.
«No Verão em que lidavas?»
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: «Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.»
«Oh! bravo!», torna a formiga.
– Cantavas? Pois dança agora!»

As interpretações clássicas da fábula "A cigarra e a formiga" a associam a valores como honestidade, solidariedade, bem como ao valor do trabalho, em contraposição a uma vida de ócio e prazeres. Como é típico do gênero discursivo fábula, a veiculação de valores morais, associados aos valores vigentes de uma dada sociedade, constitui o cerne da narrativa.

Na fábula de La Fontaine – produzida no século XVII, durante o regime monárquico na França, mais de um século antes da Revolução Francesa –, a formiga representa o povo (trabalho) e a cigarra, a aristocracia (privilégios). Ademais, a fábula traz consigo os valores da sociedade aristocrática do século XVII, época em quea noção de propriedade e acumulação de bens constituía a base das sociedades, no início do capitalismo burguês, entre o final da Idade Média e a chamada Idade Moderna.

A partir desse contexto da fábula original, é possível interpretar os efeitos de sentido do *meme*, transcrito na figura a seguir:

Como podemos observar, o clima exibido na imagem é o de inverno. Assim como na fábula, a cigarra, depois de sua longa jornada cantarolando durante o verão, retorna para sua moradia com a chegada do inverno. Não tendo trabalhado para adquirir alimentação durante o verão, a cigarra recorre à vizinha e amiga formiga, com esperanças de que ela-

fosse ajudá-la. Nesse ponto da narrativa, ocorre a subversão da fábula original, pois, não obtendo sucesso, a cigarra "vota no inseticida", como forma de vingança.

Com relação aos elementos do gênero enunciado, constatamos alguns elementos estáveis da fábula no *meme*, como: a esfera temática, as personagens, o espaço, o estilo ("era uma vez", verbos no pretérito – narração), e a organização textual, por meio da estrutura verbo-visual (imagem retirada de uma edição da obra de La Fontaine). E ademais, elementos subvertidos da fábula no meme, carregado de uma condição de produção em que o *meme*, travestido de "fábula", circulou nas redes sociais, adquirindo viés político, no contexto das eleições presidenciais de 2018 no Brasil.

Mas, diferentemente da fábula, o meme subverte a sanção: na fábula, a formiga sanciona a cigarra, que vem lhe pedir abrigo, recusando qualquer ajuda. No *meme*, a cigarra se vinga da formiga, votando no "inseticida".

Levando-se em conta as novas condições de produção da "fábula" emprestada na cenografia do meme, podemos associar a sanção "votar no inseticida" ao contexto da corrida eleitoral para a Presidência do Brasil, em 2018. Nesse contexto, a cigarra é associada aos eleitores do candidato da direita, Jair Bolsonaro, que, acreditando encontrar o "remédio" para os problemas do Brasil, acabam votando no próprio "veneno". O "inseticida" representa, portanto, o candidato da direita, o que permite associar o *meme* ao discurso da esquerda, no contexto da polarização político-ideológica de 2018, que reverbera na sociedade brasileira desde então.

Por um lado, o efeito de sentido de subversão/crítica é ocasionado pelas condições de produção enunciativas e históricas do *meme*: o contexto das eleições presidenciais, e mais especificamente o crescimento do discurso da direita conservadora no cenário político brasileiro, sustentado pela rejeição da esquerda, notadamente desde os escândalos de corrupção massiva na chamada "era PT": o "Mensalão", em 2005, e o "Petrolão", deflagrado pela operação Lava-Jato, da Polícia Federal, em 2014, durante o governo Dilma.

Por outro lado, o que sustenta o sentido do *meme* é o resgate de uma memória textual-discursiva, presente no imaginário da fábula clássica de La Fontaine, que funciona como uma "cena validada" (MAINGUENEAU, 2008), isto é, instalada na memória coletiva. Essa estratégia permite ao enunciador dizer, sem, entretanto, ter de assumir o dito, ou se-

ja, permite-lhe instalar a polêmica, sem se responsabilizar pelo que é dito, haja vista que empresta a cena enunciativa da fábula "A cigarra e a formiga", escrita por La Fontaine no século XVII.

4. Considerações finais

O objeto de análise deste artigo, um *meme* que circulou em outubro de 2018 nas redes sociais, recupera uma memória intertextual, por meio do dialogismo intergenérico estabelecido entre uma fábula antiga de 350 anos (1668-2018), atualizando novos sentidos, agora associados ao contexto de polarização política esquerda–direita no Brasil.

O dialogismo intergenérico no discurso digital, e em particular no gênero discursivo meme, dá mostras da relação inequívoca dos enunciados/discursos com seus exteriores constitutivos. Assim, uma memória textual-discursiva (fábula) encontra uma atualidade (o *meme*), renovando os efeitos de sentido, ao mesmo tempo que esta memória é a condição necessária para haver sentido.

É nesse sentido que compreendemos o *meme*, ao atualizar e acionar uma memória discursiva-textual com a fábula original, relacionando suas condições de produção históricas e ideológicas, e estabelecendo uma relação entre o *meme* e seu intertexto/interdiscurso, visto que suas condições de produçãoo situam no período das eleições presidenciais de 2018 no Brasil, o que explica seu caráter político.

Com efeito, esse não dito, relacionado ao intertexto do gênero enunciante com a fábula "A cigarra e a formiga", faz referência implícita ao contexto político do Brasil na período tenso que caracterizou,e continua a caracterizar, a polarização ideológica esquerda–direita.

Em síntese, a análise e interpretação do meme sobreveio por meioda compreensão do sentido atualizado, pela mobilização de uma memória textual-discursiva com a fábula original, relacionando suas condições de produção históricas e ideológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO. *Cartum publicado no jornal Folha de S. Paulo em 14 de agosto de 2010.* Disponível em <http://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=18385&anchor=5795162&origem=busca>. Acesso em 10 de agosto de

2019.

ALAOR, J. *Presidente "Memético"*. Artigos de política (Prof. J. Alaor Portal). 27 outubro 2018. Disponível em <https://profalaor.eng.br/index.php/component/easyblog/categories/artigos-de-politica>. Acesso em 04 de novembro de 2019.

ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. Fábula. In: *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/fabula.htm>. Acesso em 06 de novembro de 2019.

ARAÚJO, Izaura. A cigarra e a formiga. In: *Escola educação*. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/a-cigarra-e-a-formiga/>. Acesso em 06 de novembro de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. In: *Introducción a la linguística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997. p. 15

BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. A cigarra e a Formiga. Tradução. Fábula. In: *La fontaine*, Jean de, 1621-95. Fábulas: antologia / La Fontaine. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

CHAVES, Aline Saddi. *Gêneros do discurso e memória*: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: 2010.

COURTINE, J. J. *Análise do Discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: Edufscar, 2009.

FONTAINE, Jean de La. *Les plus belles fables de La Fontaine*. Illustrées par Calvet-Rogniat, Gustave Doré, Benjamin Rabier, Auguste Vimar (FrenchEdition) (French) Paperback – November 12, 2016. Disponível em <https://www.amazon.com/dp/1535366125/ref=rdr_ext_tmb>. Acesso em 04 de novembro de 2019.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: *A Arqueologia do Saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 47

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Pontes, Campinas-SP, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 4. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2009.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. HAK, T. (Org.). *Por Uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1997. p. 77.

PIERRE, Achard, *et al*. Trad. e intr. de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010. Outros autores: Jean Davallon, Jean-Louis Durand, Michel Pêcheux, Eni Orlandi.

MEMÓRIAS: ASPECTO MARCANTE NA OBRA "O QUINZE", DE RACHEL DE QUEIROZ

Edilaine da Silva Freitas (UENF)
edilainefreitas_21@hotmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Elisângela Ferreira Gomes Dornelas (UENF)
elisangeladornellas@hotmail.com
Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo evidenciar, por meio de análise, as memórias de Rachel de Queiroz presentes na obra "O Quinze" e o entrelaçar de sua vida com a da personagem Conceição. Tal abordagem salienta os aspectos marcantes de vida da escritora, assim como o destaque de sua autoria na segunda fase modernista. Em um período de grandes mudanças e de conquistas, em especial, dentro do meio literário, onde as mulheres passam a ter seus textos reconhecidos. Isso representou um grande avanço e trouxe reflexo direto na composição do enrendo e na construção das personagens dos romances, de forma que demonstrou amadurecimento das conquistas da primeira fase. Este estudo é metodologicamente estruturado por uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, composta de fontes teóricas que embasam a discussão do tema abordado. Constatou-se que a divulgação da autoria feminina se tornou possível a partir do advento do modernismo, além de evidenciar a presença das memórias de Rachel no romance em análise. Sendo assim, o trabalho é relevante, pois apresenta o romance na perspectiva modernista, regionalista, de forma que expõem as características que relaciona o período literário à obra e à autora.

Palavras-chave:
Memórias. Modernismo. Autoria feminina. Rachel de Queiroz.

ABSTRACT

This study aims to highlight, through analysis, the memories of Rachel de Queiroz in "O Quinze" and the intertwining of her life with that of the character Conceição. Such an approach emphasizes the striking aspects of the writer's life, as well as the highlight of her authorship in the second modernist phase. In a period of great changes and achievements, especially within the literary milieu, where women have their texts recognized. This represented a major breakthrough and brought a direct reflection on the composition of the line and the construction of the characters of the novels, so that demonstrated the maturity of the achievements of the first phase. This study is methodologically structured by a qualitative bibliographic research, composed

of theoretical sources that support the discussion of the theme. It was found that the dissemination of female authorship became possible from the advent of modernism, in addition to highlighting the presence of Rachel's memories in the novel under review. Thus, the work is relevant, as it presents the novel in the modernist, regionalist perspective, so that they expose the characteristics that relate the literary period to the work and the author.

Keywords:
Rachel de Queiroz. Female authorship. Modernism. Memoirs.

1. Introdução

A literatura, assim como muitas outras áreas, vivencia processos de transição e de conquistas das mulheres, reflexo de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais com destaque para o início do século XX, período no qual algumas batalhas começam a ser vencidas. Nesse período, até relações humanas mudaram, a mulher que, até então era totalmente submissa e não tinha o direito de conquistar seu espaço, trava uma luta em busca de seus objetivos. Isso fica claro e refletido em várias áreas da sociedade. O gênero feminino começa a descobrir seu poder e a enfrentar seus medos, no entanto, não foi uma tarefa fácil, inúmeras batalhas foram travadas para vencer os obstáculos surgidos ao longo desse caminho rumo à libertação.

Miridan Knox Falei (2004) declara no livro *História das mulheres no Brasil* que, no século XIX, as mulheres mais abastadas quase não exerciam atividades fora do lar, eram criadas e treinadas para a orientação dos filhos, governar a cozinha, costurar e bordar. Acrescenta que as outras, menos afortunadas faziam doces, arranjos de flores e outros trabalhos que ajudariam no sustendo da casa e dos filhos. A mentalidade daquela época previa que a mulher excessivamente letrada e independente seria uma ameça para o lar tradicional. E essa ideia ainda persistiu por um bom tempo, aliás, ainda hoje, há aqueles que acreditam que a mulher nasceu para ser apenas do lar, com o dever de cuidar da casa, do marido e dos filhos.

O processo para obter o resultado que se tem na atualidade foi lento e árduo. As mulheres que antecederam esse período deram o sangue para conquistar seu espaço, serem respeitadas e alcançarem o direito à escolha no ramo pessoal e profissional. Sendo assim, as mulheres escritoras, inclusive, mantiveram-se oprimidas por anos até, de fato, serem reconhecidas e poderem publicar suas obras. Mesmo assim, eram criticadas e tinha sua autoria colocada em xeque. Ainda declara Miridan Knox Fa-

lei:

> Como referimos anteriormente, um bom exemplo de mulher letrada que alcançou relativo sucesso foi a piauiense Amélia de Freitas Beviláqua, que, apesar de sua luta, não conseguiu entrar para a Academia Brasileira de Letras devido aos preconceitos da época (coube a outra nordestina, Rachel de Queiroz, a primazia dessa participação). Amélia aprendeu a ler e a escrever à base de palmatória e com a figura carrancuda de um professor contratado por seu pai. Acabaram-se os folguedos, a vida despreocupada e impuseram-lhe o estudo. Em suas palavras: "A formação do meu espírito foi muito diferente da formação dos mestres. Não foram os livros nem os professores, que os tive em número muito escasso, quem abriu o caminho de minha intelectualidade, me deu o entendimento de tudo o que era necessário saber; foi a dor. Com ela aprendi muito". (FALEI, 2004, p. 211)

Tendo em vista a importância da figura feminina no contexto literário, seja como escritora ou enriquecedora dos perfis das personagens das tramas, destaca-se Rachel de Queiroz, primeira mulher a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, escritora que se sobressaiu por suas produções inovadoras e por adentrar em um espaço até então ocupado só por homens, assim vê-se as superações e ampliações de valores femininos, tornado-se mais evidente na literatura. No início do século XX, a literatura feminina voltou-se também para a mulher que estava em busca de seu espaço, o que refletia em seus escritos. Ser apenas do lar não satisfazia os anseios dessas mulheres que traziam dentro de si um mundo de sonhos e fantasias, além de uma vontade imensa de expor seus talentos e conquistar a liberdade.

Ademais, Rachel utilizou características marcantes na composição de personagens femininas, levando o público leitor a uma reflexão sobre o papel da mulher na sociedade. As personagens apresentadas em suas obras, pertencentes à geração de 30, divergem-se de boa parte dos autores da época. Ela conseguiu compor uma figura que trazia sensibilidade em sua alma, mas ao mesmo tempo era inteligente, reflexiva, apaixonada e forte e, acima de tudo, dotada de vontade própria, que realiza escolhas com seriedade, ousadia e determinação. Até mesmo, algumas dessas características citadas eram da própria autora que deram vida a personagem Conceição, na obra que é aqui analisada e onde foram dectadas suas memórias.

Por meio deste estudo analisa-se as características marcantes da vida e da obra de Rachel, observando-se a composição da personagem feminina em "O Quinze", ao acreditar que Conceição é uma personagem que carrega em si as memórias de sua autora, seus anseios e vivências

sentimentais, isso será comprovado com alguns fragmentos que deixam transparecer essa ligação. Desse modo, delimita-se a seguinte questão-problema: Qual a importância das memórias da autora na composição do enredo e construção das personagens?

Para responder à questão-problema, foi necessário lançar mão dos procedimentos de pesquisa. Assim, realizou-se um levantamento bibliográfico de autores que dialogam com a ideia e corroboram para estruturação da análise. Este artigo traz consigo o objetivo geral de evidenciar as memórias presentes na obra "O Quinze" bem como apresentar o romance na perspectiva modernista e regionalista, expondo as características desse período e desenvolvendo uma análise sobre a obra de Rachel de Queiroz, relacionando-a aos vestígios do período no qual está inserida.

A partir daí traça-se os seguintes objetivos específicos:1) Apresentar os traços marcantes da vida de Rachel Queiroz e aproximá-la de sua personagem, Conceição. 2) Revisitar o Modernismo Brasileiro e mostrar as características peculiares de sua segunda fase. 3) Investigar a presença das memórias de Rachel de Queiroz em sua obra O quinze, ao identificar a linha de contato entre ficção e realidade: Rachel e Conceição.

Assim, para delinear o estudo, este trabalho está organizado em seções: a primeira aborda a história de uma escritora que revolucionou a literatura e que foi a primeira a ocupar a Academia Brasileira Letras, evidencia-se assim os principais aspectos de sua biografia e suas produções. A segunda seção faz uma visitação ao início do século vinte com base no surgimento do Modernismo, que teve início a partir de 1922, com a Semana de Arte Moderna. O destaque para a elaboração desta proposta será a segunda fase, que se situa entre 1930 a 1945, conhecida também como geração de 30. Destaca-se a importância desse momento para a Literatura Brasileira, os seus reflexos e os autores que contribuíram para a construção dessa fase. A terceira mostra a personagem de "O Quinze", Conceição, e sua relação com a autora, Rachel de Queiroz, ao identificar no romance um compilado: realidade, memória e ficção.

As produções de Rachel de Queiroz, assim como ela própria, tentam fugir dos paradigmas, ao renovar na forma de escrever suas vontades.

2. Aspectos gerais da biografia de Raquel de Queiroz.

A mulher demorou para conquistar seu espaço na literatura. Enquanto escritora, essa conquista foi adiada por anos. Devido à cultura e à sociedade patriarcal e machista, a princípio, o letramento feminino tinha como objetivo apenas questões de etiqueta ou a redação de convites de casamento. Para o ideal da época, quanto mais tivesse conhecimento, mais perigos se tornaria, pois lutaria por seus direitos. Norma Telles afirma:

> Excluídas de uma efetiva participação na sociedade, da possibilidade de ocuparem cargos públicos, de assegurarem dignamente sua própria sobrevivência e até mesmo impedidas do acesso à educação superior, as mulheres no século XIX ficavam trancadas, fechadas dentro de casas ou sobrados, mocambos e senzalas, construídos por pais, maridos, senhores. Além disso, estavam enredadas e constritas pelos enredos da arte e ficção masculina. Tanto na vida quanto na arte, a mulher no século passado aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era a autora. As representações literárias não são neutras, são encarnações "textuais" da cultura que as gera. (TELLES, 2004, p. 341)

Só a partir do Modernismo, as artistas passaram a ser reconhecidas por suas produções literárias. Nesse contexto, em especial, na segunda fase é que se destaca Rachel de Queiroz, uma das mais relevantes figuras do universo literário brasileiro. Em sua biografia e em suas obras vê-se o reflexo das conquistas femininas que cresceram a partir do século XX. Muitas mulheres que a antecederam foram injustiçadas pela história e não chegaram a ter suas obras reconhecidas.

Nascia em Fortaleza, no dia 17 de novembro de 1910, a mulher que seria a primeira a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Desde sua infância recebia incentivos para ler. A mãe dela, mesmo morando em Quixadá, no interior, encomendava livros para atualizar o universo imaginário da filha. Seus pais eram amantes da Literatura e ela se inspirou neles. Edimilson Caminha exalta algumas das qualidades de Rachel:

> Mestra na crônica, a escritora cearense foi admirável, também, no romance, na dramaturgia e no conto (sem esquecer a importância alcançada no exercício da tradução), os veios principais de uma extensa e multifacetada obra que honra o Brasil e engrandece a literatura brasileira. (CAMINHA, 2010, p. 6)

Rachel, nasce em Fortaleza, mas após 45 dias do seu nascimento, retorna para Quixadá com seus pais e, apesar de não nascido lá, sentia-se quixadense de coração, cresceu assim, nutrindo por aquele lugar um a-

mor sem igual. Por conta das atividades profissionais do pai, volta para Fortaleza onde permanece por dois anos. Em 1915, novamente em Quixadá, mesmo sendo muito novinha, vivencia sua primeira seca. Essa experiência e as outras vivenciadas no Nordeste ficaram cravadas na memória da autora. O pai da escritora perde todo o gado e quase toda a plantação nessa seca. Os anos que seguiam seriam de mudanças para ela e a família, até que em 1919, retorna para Quixadá.

Durante esse tempo, do nascimento até os 10 anos de idade, o pai dela foi seu principal educador, ensinando-lhe a ler, a nadar e a cavalgar. Um ano depois, em 1920, por uma exigência da avó, matricula-se no Colégio Conceição, nome com o qual registrou a personagem principal de O Quinze. Foi a primeira e única educação formal a qual foi submetida, visto que sua mãe não acreditava nesse tipo de educação. Embora tivesse uma leitura muito vasta, lendo, desde muito nova, Júlio Verne e autores importantes, inclusive, outros estrangeiros, nada sabia de gramática e de matemática.

No filme-documentário "Um Alpendre, uma Rede, um Açude", realizado por Eliane Terra e Karla Holanda em 1995, Rachel afirmou que "nunca tinha ouvido falar" nessas disciplinas. Nesse sentido, trazia consigo uma bagagem de conhecimentos, mas todos oriundos da educação oferecida pelos pais e pela leitura. Além disso, ressalta sua autoanálise enquanto estudante, ela alega que nunca foi uma boa aluna, e que o único ensino formal que havia tido na vida foi o da escola exigida por sua avó. Considerava-se uma autodidata. Na verdade, grande parte de tudo que sabia foi incutido pelo resultado do hábito da leitura. Isso teve como reflexo a facilidade para escrita e, ainda muito nova, começa a tarabalhar com as palavras e escreve seu primeiro livro.

A autora talvez, além do incentivo dos pais, da convivência e do amor pelos livros, tenha herdado o dom de escrever dos familiares maternos. É desse lado da família que se encontra seu parentesco com o romancista José de Alencar. Segundo Edimilson Caminha, além desse dom, Rachel sempre se mostrava orgulhosa das convicções políticas que seus antepassados possuíam, inclusive, deixa isso bem claro, quando escreve a crônica "Falando em Revolução Francesa:

> Nós, os Queiroz (pela parte de meu pai), e nós, os Alencares (pela parte de minha mãe), sempre fomos raça de república e rebeldes. Não houve um único dos meus 16 tataravós, Queiroz ou Alencar, que não fosse morto, ou perseguido, ou fugitivo, ou encarcerado naquele agitado período de 1817 a 1824, aqui no Nordeste. (RAQUEL *apud* CAMINHA, 2010, p. 7)

Os outros anos estudando no Colégio Conceição, convivendo com as freiras e com todos os momentos de fé daquela instituição, não foram suficientes para eliminar a descrença de Rachel. Ela disse nunca ter sido uma mulher de fé e que admirava as pessoas que a possuíam, julgava ser infeliz quem não a tivesse, também revela abertamente essa sua situação em um programa da TV Câmara, dirigido por Ana Maria Lopes para a série "Memória Política", gravado em 2001:

> Infelizmente, não tenho fé. Não me orgulho disso, confesso que tenho até tristeza. Nunca fui antirreligiosa, gostaria de ter fé: não a tenho porque Deus não me deu. É muito solitário e muito triste não crer em nada. Eu não acredito nem em Deus. Quem não tem fé é uma pessoa infeliz. (RACHEL *apud* CAMINHA, 2010, p. 8)

Antônio Houiass, no filme-documentário "Um Alpendre, uma Rede, um Açude", realizado por Eliane Terra e Karla Holanda em 1995, assegura que Rachel é uma trabalhadora em literatura espantosa, que conseguia ser romancista, dramaturga e ainda coloborava com os principais jornais brasileiros. Acrescenta que ela é capaz de fazer com que o leitor se apaixone por suas tramas e personagens, pois esses apresentam verossimilhança, com caráter físico e psicológico que lhes dão vida e um quê de realidade. Em 1º de dezembro, no texto que inauguraria sua seção na revista Cruzeiro (1945), a própria autora se apresenta de uma forma singular e espontânea:

> Pouco sei falar em coisas delicadas, em coisas amáveis. Sou uma mulher rústica, muito pegada à terra, muito perto dos bichos, dos negros, dos caboclos, das coisas elementares do chão e do céu. Se você entender de sociologia, dirá que sou uma mulher telúrica; mas não creio que entenda. E assim não resta sequer a compensação de me classificar com uma palavra bem soante. E acrescenta: "A política é que às vezes me azeda, mas, segundo o trato feito, não discorreremos aqui de política. Em tudo o mais sempre me revelo uma alma lírica, cheia de boa vontade; eu sou triste um dia ou outro, não sou mal humorada nunca". (RACHEL *apud* CAMINHA, 2010, p. 18)

Rachel formou-se professora e voltou-se para Quixandá. Em 1928, foi eleita rainha dos estudandes e para sua tristeza, no dia em que ocorria a coroação, na hora do evento, chega a notícia de que João Pessoa, presidente do Estado da Paraíba, havia sido assassinado. Iniciou sua carreira profissional muito cedo. Antes, aos 16 anos, teve seu primeiro emprego no jornal.

Em 1930, Rachel publica seu primeiro livro, "O Quinze". O grupo de 30 marcou o nordeste moderno ao destacar a misérias e grandes talentos. A repercussão da obra foi boa e aguçou a crítica, Augusto Frederico

Schmidt, que se aproximaria dela quando vai para o Rio receber o prêmio pela produção de "O Quinze", aplaudiu, já Graciliano, também escritor da segunda fase, duvidou ser a autora uma mulher.

A trejatória de Rachel como romancista inicia-se. Publicou outros importantes romances, mas o destaque vai para os três no qual ela trabalha com esses reveladores perfis de mulher. A escritora começa com Conceição, em "O Quinze", continua essa construção feminina com Maria Augusta, Maria da Glória e Maria José, em As três Marias e encerra com Maria Moura, em Memorial de Maria Moura. Há estudos que apresentam Maria Moura como uma produção autobiográfica de Rachel, outros destacam a semelhança com Maria Guta, mas, na verdade, todas as personagens tem um pouco de sua autora. A própria autora diz que todo personagem pode ser considerado autobiográfico referindo-se ao fato de que quem escreve tem apenas uma experiência para dar, ou seja, a própria história, tudo que experienciou e que ficou guardado na memória.

Sendo assim, Rachel é surpreendente e suas obras são de grande importância para a Literatura Brasileira. Em "O Quinze" apresenta as suas memórias e a de todos os nordestinos que vivenciaram a seca. As obras produzidas entre 1915 e 1930 fazem jus aos ideais do período. Os textos vêm carregados de denúncias sociais e de pontos marcantes tanto na escritora como em suas personagens femininas que são tecidas ao longo dos dois primeiros romances e encontram seu auge em Maria Moura, são figuras fortes, ousadas, sonhadoras e destemidas, são mulheres, cada uma com o seu perfil, mas lutando por algo em comum: a libertação. Antônio Cândido declara:

> O "romance nordestino" conquistou a opinião do país a partir de A bagaceira (1928), de José Américo de Almeida (1887-1980), e O Quinze (1930), de Rachel de Queiroz (n. 1910). Enquanto aquele teve apenas o mérito da precedência, este se sustenta ainda hoje pela força do estilo simples e expressivo, que revelou uma escritora cujo grande talento foi confirmado pelos livros posteriores: João Miguel (1932), também de assunto regionalista, Caminho de Pedra (1937), sobre as lutas políticas de esquerda, Três Marias (1939), excelente análise da adolescência feminina. (CÂNDIDO, 99, p. 86)

Mário de Andrade salienta também:

> É uma criaturinha do Ceará, com dezenove anos, escreve e põe dedicatórias no seu primeiro livro com os mesmos ambiciosos exageros dos principiantes. O livro dela se chama O Quinze, e ninguém se engane pelo prefácio sem sal nem açúcar, que promete pouco. O livro vem enriquecer muito a já feliz literatura das secas. A ficção sobre as secas nordestinas

> tem dado ao Brasil alguns livros admiráveis. (ANDRADE *apud* CAMINHA, 2010, p. 49)

Rachel casa-se por duas vezes, no primeiro casamento, perde uma filha, isso abala seu casamento e cria uma lacuna em sua vida literária, daí decorre também a separação. A literata trabalha por algum tempo no comércio. A autora em questão possui uma vasta obra. Foi romancista, cronista, contista e até tradutora. Em 4 de julho de 1977 passa ocupar uma cadeira na Acadima Brasileira de Letras, uma vitória, uma conquista para as mulheres brasileiras. Rachel continua produzindo seus textos, mesmo depois de ser acometida por uma isquêmia. Amava o que fazia e o fazia muito bem. Edimilson Caminha evidencia:

> No dia 4 de agosto de 1977, quebrou-se um tabu de exatos 80 anos na Academia Brasileira de Letras, com a eleição de Rachel de Queiroz para a cadeira n.o 5, anteriormente ocupada por Cândido Motta Filho. Fundada em 1897, a instituição resistia obstinadamente a acolher mulheres.9 Candidata pela primeira vez, a escritora concorreu à vaga com o jurista Pontes de Miranda. (CAMINHA, 2010, p. 32)

Aos 93 anos, na Rua Rita Ludolf, n.o 43, Leblon, Rio de Janeiro, na manhã do dia 4 de novembro de 2003, alguns anos após assumir uma cadeira na Acamia Brasileira de Letras, Rachel é encontrada morta, mas permance imortal nas lembranças dos amigos e segue sendo admirada pelos leitores.

3. O Modernismo brasileiro em sua segunda fase

Sabe-se que a literatura é reflexo do momento histórico, no qual a sociedade vive. No Brasil, o percurso literário é assaz extenso ao apresentar novas roupagens a cada passo da trajetória de produções. Esse crescimeno e mudanças inicia-se em 1500 e se estende até os dias atuais. Para Antônio Cândido (1999), o nascimento da literatura brasileira não ocorreu aqui, na verdade, afirma que já veio pronta e foi se transformando à medida em que a sociedade ia se renovando. Tendo por base essa ideia, confirma-se que ela se encontra em constante renovação.

No contexto brasileiro, as escolas literárias, inspiradas pela Europa, inclusive, inicialmente, produzidas pelos europeus em nosso território, vão ao longo de seu amadurecimento revestindo-se de novidades e aprimorando o que antes já havia se consagrado.

Faz-se necessário, segundo Antônio Cândido (1999), considerar, então, como literatura do Brasil as transposições, mesmo que simples,

feitas de forma pura, dos modelos clássicos ocidentais e também os outros textos (obras) que apresentam tema, tonalidade espiritual e outros atributos utilizados como instrumentos expressivos. Isso, pois os dois processos apresentados são relevantes na formação de uma literatura derivada, ou seja, buscava-se aos poucos a criação de um timbre próprio por parte da Colônia no pleno desenvolvimento de sua personalidade.

O Modernismo, movimento iniciado 1922, com a Semana de arte Moderna, traz em a essência o radicalismo incutido na alma dos artistas que se encontravam em contato com a Europa e com as correntes de vanguardas em pleno vapor. Como já é sabido, vários dos jovens artistas brasileiros viveram essa realidade e foram os percursores dessa escola literária, por isso, a primeira fase era altamente destrutiva, buscava-se um desvencilhe-se do academicismo e de todas as regras estipiladas até então. Cândido acrescenta ainda que o Modernismo faz parte da era de configurações de sistema e define esse sistema como:

> [...] sistema a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: autores formando um conjunto virtual, e veículos que permitem o seu relacionamento, definindo uma "vida literária": públicos, restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; tradição, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar. (CÂNDIDO, 1999, p. 15)

Um outro contexto que merece destaque é a segunda fase do Modernismo, com início em 1930. Na poesia, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes se destacam. Esses se encontram mais maduros e buscam um aprofundamento das conquistas da geração anterior. Além disso, continuam a pesquisa estética, ao cultivar a liberdade na métrica e uma tentativa de explicar o "estar-no-mundo". Na prosa, há uma revelação de um grupo muito talentoso que mostra as misérias do povo nordestino, com uma literatura de caráter mais construtivo, quando apresenta um verdadeiro documentário da realidade brasileira. Dentre eles, destacam-se Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado, Érico Veríssimo e Dyonélio Machado. Esse grupo ficou conhecido como geração de 30. Sobre esse grupo, Antônio Cândido ressalta:

> Mas o impacto maior sobre a crítica e o público foi devido a um tipo oposto de narrativa, o chamado "romance nordestino", geralmente orientado por um realismo de corte naturalista e ancorado nos aspectos regionais. Portanto, foi até certo ponto uma retomada do regionalismo, mas sem pitoresco e com perspectiva diferente, pois o homem pobre do campo e da cidade apareciam, não como objeto, mas, finalmente, como sujeito,

> na plenitude da sua humanidade. Isso, devido a uma consciência crítica que torna a maioria desses autores verdadeiros radicais por meio da literatura. É preciso observar que a etiqueta "regionalismo" se deve em parte ao fato de as avaliações literárias terem como base o Rio de Janeiro, ainda então o grande centro intelectual do país. Por isso, as narrativas que tinham por quadro as províncias podiam ser vistas como exóticas, na medida em que descreviam um mundo diferente do da capital. Regionalismo significa às vezes, para a perspectiva desta, simples distanciamento geográfico. (CÂNDIDO, 1999 p. 83)

Sobre a escritora Rachel de Queiroz, Cândido acrescenta:

> Rachel de Queiroz tornou-se mais tarde uma praticante notável da "crônica", gênero literário muito popular no Brasil, consistindo num pequeno artigo sobre qualquer assunto, em tom coloquial, procurando estabelecer com o leitor uma intimidade afetuosa que o leva a se identificar à matéria exposta. (CÂNDIDO, 1999, p. 86-7)

Ainda, no entendimento de Antônio Cândido (99), vê-se que, em 30, estreita-se nos livros narradores de qualidade que, geralmente, são cuidadosos na escrita e, de forma resumida, conseguem infundir em seu documentário da realidade, por vezes irônica e desncantada, uma dose de poesia.

A revelação da realidade local, a princípio, foi algo natural. Os romances eram resultado de pesquisa e registros de situações ocorridas. Buscava-se o homem brasileiro espalhados em vários cantos da nossa terra. Nessa busca, o regionalismo ganha importância jamais alcançada na literatura, isso leva ao extremo as relações entre o homem e seu ambiente natural e social. Antônio Cândido salienta:

> No processo que acompanhamos até aqui, a busca da expressão literária característica teve sempre como pedra de toque a tendência, primeiro inconsciente, depois consciente, de exprimir a realidade local. É a perspectiva que se definiu no século XIX como nacionalista e que os modernistas refundiram, atualizando-a conforme inspirações de vanguarda. (CÂNDIDO, 1999, p. 95)

Alfredo Bosi afirma que as décadas de 30 e 40 ensinaram muitas utilizadades aos intelectuais da época, sugere que esse período serviu como uma nova compreensão, uma compreensão viril dos velhos e dos novos problemas, ao levar ao amadurecimento de alguns autores, "reconhecer o novo sistema posterior a 30 não resulta em cortar as linhas que articulam a sua literatura com o Modernismo" (BOSI, 2006, p. 389). Ainda, Bosi acrescenta:

> O Modernismo e, num plano histórico em geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930 (a crise cafeeira, a Revolução, o acele-

> rado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas locais) condicionaram novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada no naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevalecia. (BOSI, 2006, p. 389)

Sendo assim, fica nítida a importância do Modernismo para o Brasil, em especial sua segunda fase que apresenta uma denúncia da realdade, dando uma importância às problemáticas de cada região jamais vista.

José Lins do Rego, na conferência " tendência do Romance Brasileiro", pronunciada em 1943, destaca com muito vigor e emoção o enconro do escritor com seu povo, uma das características do moderno romance brasileiro:

> "Nós, no Brasil, queremos, acima de tudo, nos encontrar com o povo, que andava perdido. E podemos dizer que encontramos este povo fabuloso, espalhado nos mais distantes recantos de nossa terra. O romance de nossos dias está todo batido nesta massa, esta todo composto com carne e sangue de nossa gente. O mesre Manuel Antônio de Almeida, em 1850, nos dera o roteiro. O segredo era chegar até o povo. Ele tinha todo o oiro, toda a alma, todo o sangue para nos dar a verdadeira grandeza. Sem ele, não haveria eternidade. Sem o povo não haveria eternidade. O nosso romance tem um século. Justamente em 1843 publica-se no Brasil, o primeiro romance. Levamos uns anos para chegar ao povo. Hoje, podemos dizer, já podemos afirmar: o povo é em nossos dias heróis de nossos livros. Isto equivale a dizer que temos uma literatura." (REGO *apud* NICOLA, 98, p. 352)

4. Análise literária do romance "O Quinze"

"O Quinze", primeiro romance de Rachel de Queiroz, publicado em 1930, provocou um grande impacto nos leitores, não só pela idade da autora, mas também pelo fato de ser uma narrativa fortemente social escrita por uma mulher. Até esse momento, no campo da Literatura, não havia destaque para artistas do sexo feminino.

O máximo que elas produziam eram poesias.

Esse romance apresenta um grande momento de luta no Nordeste: a seca de 30, que comprometeu ou até mesmo acabou com a vida de muitos nordestinos. A ficção transborda em memórias, já que a autora viveu naquela região e pode ver de perto a dor daquele povo. Em várias partes do enredo é possível perceber o quanto a realidade vivida pela autora se faz presente. Mesmo sendo uma narrativa em terceira pessoa, em alguns momentos, a fala da personagem aparece nos diálogos, aproximando-a

dos ideiais da autora.

É interessante ressaltar que o autor, antes de escritor, é um ser humano que sente, anseia, luta e pesencia toda realidade social vigente. Por isso, dificilmente encontra-se personagens que nada têm de seus autores ou das experiências vividas pelos mesmos. Muito que Rachel de Queiroz expõe não é ficção pura, e sim, uma recriação de tudo que ouviu e viveu durante sua vida, as próprias experiências dela. Dessa forma, subentende-se que Rachel apresenta ao público leitor, suas memórias, tudo que marcou seus passos ao longo do período experienciou a seca. Ela revela suas experiências ou outras expostas por outros.

Segundo Walter Benjamim (1993), o narrador é capaz de recontar tudo que viveu ou que os contaram e recebe de volta as histórias que os outros contam sobre ele. Rachel de Queiroz recontou o que vivenciou, suas histórias, suas memórias, suas as lembranças são o que ela ofereceu de mais real. Impossível seria desvincilhar-se de tudo que foi vivido, experimentado em toda a existência.

Para tecer seu romance "O Quinze", a autora utiliza duas linhas: o amor irrealizado de Conceição e o drama de um retirante e sua família que queriam fugir da seca. Nesse sentido, Conceição, protagonista da trama, representa a mulher que expõe anseios e desejos de forma ousada. Tal representação feminina surpreendeu todos daquela época visto que o perfil feminino apresentado era inovador, nada conhecido até aquele momento. Pode- se imaginar o quanto a autora foi criticada. Algumas especulações surgiram relacionadas a sua obra, já que as mulheres deviam se apresentar apenas como escritora de soneto ou nem isso. Rachel rompeu com essa ideia ao tecer Conceição e as outras personagens femininas em seus romances.

No texto "A terceira onda", de Dolores Orosco e Juliana Vila (Revista Isto É, 2004), há a caracterização de três perfis femininos distintos. A mulher da primeira onda, a "Amélia", preocupada apenas em satisfazer aos filhos e ao marido, mulher esta que não era criada para exercer uma profissão, e sim, para as tarefas do lar. A segunda onda do comportamento feminino apresenta o sexo frágil que passou a lutar por igualdade de direitos e a se especializar, adentrando no mercado de trabalho e conquistando sua independência. E por último, a terceira onda, também chamada de "mulher andrógina", que reúne características femininas, como a postura competitiva no mercado de trabalho, a palavra, tentou lutar pela igualdade e por uma visão de mulher que ia de habilidades do-

mésticas.

No romance em questão, a protagonista aparece bastante emancipada, ela é inteligente, sonhadora, independente, mas ao mesmo tempo fraca e sensível. Percebe-se que a personagem tem muito em comum com a autora e, ao passo que a obra é lida, isso se torna evidente. Exímia leitora, devoradora de livros, assim como Rachel, que desde a infância teve contato com os livros e apreciava os romances franceses por indicação de sua mãe, além de conhecer história por intermédio de seu primeiro professor, seu pai, Conceição, no campo da ficção, colaca-se na condição de leitora, amante dos livros em busca de conhecimento.

> Conceição o folheou devagar, relendo trechos conhecidos, cenas amorosas, duelas, episódios de camapanha. Largou-o, tomou os outros – um volume de versos, um romance frances de Coulevain. E ao pô-lo na mesa, lastimava: – muito pobre, essa estante! Já sei quase tudo decorado. (QUEIRÓZ, 2006, p. 12)

As características que definem a personagem se assemelham a de Rachel. O pai dela foi seu primeiro professor e foi com ele e a mãe que ela aprendeu a gostar de ler e viajar no universo ficcional.

Há momentos na narrativa nos quais observa-se a exposição do lugar onde Rachel passava parte do ano e que tinha muita importância em sua vida. As duas, Rachel e Conceição, tinham esse lugar em comum. Também era esposto como ela se encontrava aopós os meses de trabalho. Destaca-se, então, a semelhança entre personagem e autora.

> Todos os anos, nas férias da escola, Conceição vinha passar uns meses com a avó (que criara desde que lhe morrera a mãe), no Logradouro, a velha fazenda da família perto do Quixadá. Ali tinha a moça seu quarto, os seus livros e, principalmente, o velho coração da Mãe Nácia. Chegava sempre cansada, emagrecida pelos 10 meses de professorado; e voltava mais gorda com o leite ingerido à força, resposta de corpo e espírito graças ao carinho cuidadoso da avó. (QUEIRÓZ, 2006, p. 13)

Até mesmo na formação, é possível identificar semelhanças entre ambas, visto que a personagem analisada era professora. Rachel também se formou para tal ofício, inclusive conta que essa foi a única educação formal que teve, fez o normal na Escola Conceição, onde foi matriculada a pedido de sua avó. Destarte, torna-se provável que os relatos apresentados sejam fatos pertencentes à memória da autora. Em "O Quinze", diz de Conceição: "Chegava sempre cansada, emagrecida pelos dez meses de professorado: e voltava mais gorda com leite ingerido à força, resposta de corpo e espírito graças ao carinho e cuidado da avó (QUEIROZ, 2006, p. 13).

Em determinados momentos, Conceição demonstra insegurança quando vê que precisa escolher entre seus interesses intelectuais e culturais e o amor que sente por Vicente, seu primo, homem rude, que só tinha preocupações com sua família e com o gado, mas que apesar dessas diferenças, era amado por ela. Nesse fragmento, destaca-se a confusão na mente dessa mulher que está ascendendo, conquistando seu espaço, ao mesmo tempo que cresce pelo seu primo um sentimento:

> Deitada na cama, com a luz apagada, Conceição recordava Vicente e sua visita. A verdade é que ela era sempre uma tola muito romântica para lhe emprestar essa auréola de herói de novela! A verdade é que ela era sempre uma tola muito romântica para lhe emprestar essa auréola de herói de novela. (QUEIROZ, 2006, p.)

Além das inovações citadas anteriornamente, ainda existe a da independência, mais que financeira, a de não ter que manter um relacionamento conjungal para desempenhar o papel de mãe. Mesmo sem casar, Conceição não deixou de realizar o grande desejo de seu coração e ao mesmo tempo seu grande medo. Ela deixa claro que sentia falta disso e se preocupava em terminar seus dias sozinha.

> Afinal, o verdadeiro destino de toda mulher é acalentar uma criança... E sentia no seu coração o vácuo da maternidade impreenchida..."*Vae solis!"Bolas!* Seria sempre estéril, inútil, só... seu coração não alimentaria outra vida, sua alma não se prolongaria noutra pequenina alma...Mulher sem filhos, elo partido na cadeia da imortalidade... Ai dos sós..." (QUEIROZ, 2006, p. 156)

Por mais forte que seja a mulher, no mais íntimo de seu ser, o desejo da maternidade se faz presente. Com Duquinha, seu afilhado, o sonho torna-se realidade e, apesar de não ter dado à luz, sentia-o filho. Nesse tocante, percebe-se o distanciamente entre autora e sua personagem. Conceição não se casa, mas Rachel, sim, casa-se duas vezes e tem filhos.

> À vista do menino, adoçou a amargura no coração da moça. Passou-lhe suavemente a mão pela cabeça; e pensou nas suas noites de vigília, quando Duquinha, morimbudo, arquejava, e ela lhe servia de mãe. Recordou seus cuidados infinitos, sua dedicação, seu carinho... E, consolada, murmurou: – Afinal, também posso dizer que criei um filho [...] (QUEIROZ, 2006, p. 157)

Apresentando atitudes femininas consideradas inovadoras na Literatura Brasileira, "O Quinze" remete-se, no plano individual, à figura forte de Conceição, que não se dissocia da autora. Ambas " revolucionárias" de seu tempo: uma no campo da ficção e outra por fazer uso da mesma para expor questionamentos e lutar pela igualdade de direitos em uma sociedade patriarcalista. As ideias expostas e a personagem são tão cons-

tantes que no final do romance, quando questionada acerca de sua recusa ao casamento, Conceição revela aridez impregnada em seu coração pela seca e no da Rachel, a consciência da situação vivenciada por grande parte das mulheres da época: "Essa história de amor, absoluto e incoerente, é muito difícil de achar..eu, pelo menos, nunca o vi... o que vejo, por aí, é um instinto de aproximação muito obscuro e tímido, a que a gente obedece conforme as convivências." (QUEIROZ, 2006, p. 156).

Diferente de sua personagem, apesar de buscar caminhos que não condiziam com os perfis das mulheres da época e tornar-se escritora de vários gêneros, até então, não ousados por mulheres, Rachel casa-se e divorcia-se. Mais uma vez, mostra a sua independência e coragem. Separar-se do marido naquele tempo era algo condenado pela sociedade. A mulher tinha o papel de aceitar todas as dificuldades e permanecer ao lado de seu marido, mesmo que esse arrumasse outras mulheres ou não cumprisse com suas obrigações.

Devido às suas ideias, avançadas para o contexto social da época, decorrentes de leituras, geralmente destinadas ao sexo masculino. Conceição significa a abertura para um novo espaço social que se situa no plano da contraideologia, enquanto a avó é a típica representante da tradição com a qual a protagonisa rompe ao recusar o casamento, por não querer um marido nos padrões da sociedade da época, que aceita a infidelidade masculina com naturalidade. Reafirma-se, portanto, a inovação de ambas: autora e personagem.

6. Considerações finais

O século XIX ficou em destaque por ser momento de reflexão sobre os desafios de superação confrontados com os valores que alimentavam a sociedade da época. Ainda presa ao tradicional, a humanidade não respeitava, a mulher em sua amplitude. Elas eram vistas apenas como responsáveis pelo lar e pelos filhos, não havendo necessidade nem interesse em que estudassem e buscassem o conhecimento. A figura femina, então, desempenha importante papel na luta para terem reconhecido seu potencial de criação. É fácil verificar que o romance do século XIX tentou inserir a mulher num circuito mais ou menos programável de uma moral burguesa que se alimentava de uma herança mal resolvida com a era aristocrática. À mulher não era dada muita liberdade, principalmente, a optar por satisfazer seus anseios pessoais ou profissionais.

As mulheres escritoras brasileiras do século XIX foram ignoradas propositalmente e apagadas da literatura brasileira, foram desrespeitadas pela história, porém é incontestável o importante papel da mulher na sociedade, mesmo antes de ser reconhecida por suas obras, o sexo caracterizado como frágil, permanecia firme na luta por seus ideais.

Já no século XX, em especial a partir de 1922, esse quadro começa a mudar e a literatura começa a ter reflexos dos testemunhos que fazim parte do cotidiano da mulher brasileira: a intenção de desnudar a alma feminina, seus desejos e vontades, inquietações e posturas diante da própria vida. Nesse contexto, destacam-se as obras de Rachel de Queiroz como um importante marco para o início de uma nova era na literatura. A literata inovou ao apresentar para o mundo perfis femininos surpreendentes e se destaca na composição de seus textos.

Dessa forma, encontra-se nas obras da autora, diferentes personalidades, mas por trás dessas diferenças, há em comum a força das mulheres. A própria Rachel representa isso, quando conquista seu espaço e outros até então apenas ocupados por homens, é o caso da Academia Brasileira de Letras.

A mulher percorre a literatura, mas nas obras de Rachel de Queiroz esse percurso tem um tom especial. Aos poucos, ela vai caracterizando suas personagens, atribuindo-lhe um valor incondicional, evidenciando a importância da mulher. Segundo a própria autora, todas as personagens são autobiográficas. Sendo assim, cada uma de suas personagens carregam um pouco de si, destaca-se aqui, O Quize, com sua personagem Conceição que retratam suas memórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*: resumo para principiantes/Antonio Candido. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. (Revista Cruzeiro 1945)

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1975.

NICOLA, José de. *Lietratura Brasileira*: das origens aos nossos dias. 15. ed. São Paulo: Scipione.

BOSI, Alfredo, 1936. *História da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMINHA, Edmílson, 1952. *Rachel de Queiroz*: a Senhora do não me deixes. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010. p. 74

OROSCO, Dolores; Vilas, Juliana. A terceira onda. In: *Revista Isso É*, São Paulo: Abril, n. 1820, p. 56-7, 25 ago. 2004.

QUEIROZ, Rachel. *O Quinze*. 82. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

FALEI, Miridian Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *Histórias das mulheres do Brasil*. 7. ed. São Paulo : Contexto, 2004.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *Histórias das mulheres do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

METODOLOGIAS ATIVAS E NEUROCIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO JOGOS EM AULAS DE NEUROANATOMIA

Sayonara Nogueira de Souza (UNIREDENTOR)
sayonaranogueira23@hotmail.com
Renato Faria da Gama (UNIREDENTOR)
professor@renatogama.med.br
Mariana Franklin Pedroso Guimarães (UNIREDENTOR)
marianafpguimarães@gmail.com
Aline Cunha Gama Carvalho (UNIREDENTOR)
alinecgcarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

Os jogos são atividades inerentes à existência humana, tendo sido descritos como ferramenta de aprendizagem desde a Grécia Antiga. Muitos estudos dão suporte ao uso de jogos na educação infantil, mas a educação de adultos e, especialmente a educação médica estão ainda em etapas incipientes de pesquisas sobre sua aplicação. Os autores aplicaram a um total 113 alunos divididos em três turmas (duas de neuroanatomia 1 e uma de neuroanatomia 2), três aulas de revisão em formato de jogo, nas quais ocorreram a simulação de um teste objetivo de avaliação com 20 questões. Através da plataforma VoxVote as perguntas eram enviadas ao telefone celular dos alunos que respondiam em seus próprios dispositivos, após o que o percentual de votos em cada alternativas era apresentado na tela de projeção, possibilitando aos estudantes simular uma situação real de avaliação e, ao docente, analisar em quais as partes do conteúdo ainda restavam lacunas de aprendizagem, que eram sanadas antes da continuação para a questão seguinte. Limitações técnicas impactaram negativamente os resultados, sendo necessário desconsiderar o experimento em uma das turmas de neuroanatomia 1. Nas turmas onde o experimento foi possível apesar das limitações, foi alcançada uma participação média de 28% dos presentes. Na turma de neuroanatomia 1 houve uma redução substancial do número de participantes ao longo do exercício, o que não foi observado na turma de neuroanatomia 2. Ao final da simulação foi oferecido um questionário de avaliação da atividade. Apenas 30,4% dos participantes já conheciam a metodologia. Sentiram-se motivados a participar da aula 95% dos alunos e 73,9% disseram ter percebido um incremento no repertório de suas informações sobre o tema. A maioria dos estudantes considerou que a estratégia seja relevante para ilustrar, não apenas as aulas revisão, mas também para fixação das aulas de apresentação de novos conteúdos. Os autores concluem que os jogos são estratégias úteis no processo de ensino-aprendizagem em neuroanatomia, mas depende profundamente do adequado funcionamento do aparato tecnológico envolvido nas atividades.

Palavras-chave:
Neuroanatomia. Educação médica. Práticas interdisciplinares. Treinamento por simulação.

ABSTRACT

Games are inherent activities in human existence and have been described as a learning tool since ancient Greece. Many studies support the use of games in early childhood education, but adult education and especially medical education are still in the early stages of research into its application. The authors applied to a total of 113 students divided into three classes (two of neuroanatomy 1 and one of neuroanatomy 2), three game format review classes, in which an objective assessment test with 20 questions was simulated. Through the VoxVote platform questions were sent to the mobile phone of students who responded on their own devices, after which the percentage of votes on each alternative was displayed on the projection screen, allowing students to simulate a real assessment situation and, at what areas of the content were still left learning gaps, which were remedied before proceeding to the next question. Technical limitations negatively impacted the results, being necessary to disregard the experiment in one of the neuroanatomy classes 1. In the groups where the experiment was possible despite the limitations, an average participation of 28% of those present was achieved. In class 1 of neuroanatomy there was a substantial reduction in the number of participants throughout the exercise, which was not observed in class 2 of neuroanatomy. At the end of the simulation an activity evaluation questionnaire was offered. Only 30.4% of participants already knew the methodology. 95% of the students were motivated to participate in the class and 73.9% said they noticed an increase in the repertoire of their information on the subject. Most students considered the strategy to be relevant to illustrate not only the review classes but also the setting of new content presentation classes. The authors conclude that games are useful strategies in the teaching-learning process in neuroanatomy, but it depends deeply on the proper functioning of the technological apparatus involved in the activities

Keywords:
Neuroanatomy. Interdisciplinaries placement.
Medical education. Simulation training.

1. Introdução

Os jogos fazem parte da existência humana desde os primórdios. Platão defendia a ideia de que as crianças deveriam "aprender brincando". Aristóteles pensava que a aprendizagem da criança deveria simular um jogo que imitava a vida do adulto. Na Antiga Roma, acreditava-se que os jogos físicos eram capazes de contribuir da formação da cidadania e já nesta época se produziam quitutes em forma de letras para contribuir na educação infantil, o que acabou se perdendo na Idade Média, onde a educação passou a ser concebida de uma forma disciplinadora e, sob a influência da Igreja, os jogos passaram a ter uma representação pecaminosa. Apenas durante o Renascimento, ocorreu o resgate educativo dos jogos, utilizados inicialmente pelos jesuítas, período quando o padre Thomas Muner criou um baralho educativo. Froebel defendia, no século XVII, que o jogo era fundamental para o autoconhecimento. Pestalozzi

ressaltava, na transição entre os séculos XVIII e XIX, que os jogos estimulavam a cooperação entre as crianças, caracterizando um importante instrumento de estímulo ao convívio social saudável. No século XVIII, após utilização exclusiva para educação dos nobres, ganhou domínio popular, ocasião quando foram criados jogos para contar a "Gloria dos Reis", tornando-se instrumento de doutrinação das massas. A partir da revolução francesa, cilindros e cubos para manipulação das crianças foram introduzidos nos métodos pedagógicos e apenas do século XX que se iniciaram estudos a respeito do papel dos jogos na educação (CUNHA, 2012).

Piaget (1975) descreveu que os jogos contribuem para o desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1975). Vygotsky (1991) apresenta o brinquedo como instrumento que permite a compreensão das diferenças entre o objeto e seu significado (VYGOTSKY. 1991). Diante de um percurso histórico tão rico, não é de se admirar que o jogo tenha ganhado tamanha diversidade de significados.

Michaelis (2019) apresenta não menos que 25 definições para o vocábulo jogo (MICHAELIS, 2019), alguns dos quais representam atividades meramente recreativas, outras profundamente normativas com regras rígidas. Algumas com conotação virtuosa outras com aspecto profundamente negativo, como o observado nas expressões "perdeu tudo no jogo" e "entendi o jogo dele desde o princípio".

Na proposta educacional, Soares (2008) define o jogo como o resultado:

> [...] de interações linguísticas diversas em termos de características e ações lúdicas, ou seja, atividades lúdicas que implicam no prazer, no divertimento, na liberdade e na voluntariedade, que contenham um sistema de regras claras e explícitas e que tenham um lugar delimitado onde possa agir: um espaço ou um brinquedo." (SOARES, 2008)

Considerando o que foi posto a respeito de todas as emoções positivas envolvidas nos jogos, é possível que alguns considerem que a educação (pelo menos em suas modalidades tradicionais) sejam exatamente o oposto dos jogos: exercícios enfadonhos e desmotivadores, onde a tarefa do estudante é de apenas beber dos conhecimentos do mestre, o que Paulo Freire denominou de educação bancária (FREIRE, 1987).

No sentido contrário, apresentam-se no mundo da educação as metodologias ativas, que atendem aos elementos propostos por Lauretta e Partridge (2007) que definem cinco fatores que determinam a motivação

e o engajamento de estudantes, quais sejam: uma prática ativa, construtiva, intencional, cooperativa e autêntica. Isto significa dizer que se faz necessária a observação e manipulação do objeto a ser estudado, que haja significado para o estudante, que o objetivo da proposta esteja claro, que haja possibilidade de colaboração entre os estudantes e que exista uma correlação com o cenário da vida real (EDWARDS, 2006).

Algumas experiências de uso de jogos na educação médica merecem ser comentadas. Carvalho *et col*. (2008) avaliaram a educação médica por meio de jogos eletrônicos (e-learning) definindo que esta abordagem pode permitir ao estudante construir seu conhecimento com motivação e engajamento (CARVALHO, 2008).

Machado *et col*. (2011) estudaram a contribuição de *Serious Games* baseados em realidade virtual, concluindo que esta modalidade tem um papel especial na educação médica, onde se mostra útil a simulação de situações reais, possibilitando a prática antes da aplicação de técnicas nos pacientes (MACHADO, 2011).

A empresa Oniria oferece para compra uma plataforma de jogo denominada *Insuonline* para treinamento de médicos generalistas na prescrição de insulina (DIEHL, 2013). Satisfatoriamente validado por Diehl et all (2016) (DIEHL, 2016). Segundo Alves (2013) Grandes instituições de ensino e pesquisa em todo o mundo têm investido nos games como modelo de educação médica, como por exemplo, Rochester Institute of Technology e a Universidade de Columbia (DE CARNEIRO, 2013).

2. Metodologia

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho compreende na coleta de dados após uma experiência e uma revisão bibliográfica para a sustentação dos resultados obtidos com a experiência.

3. Relato da experiência

Uma semana após aviso por Whatsapp recomendando que os alunos das disciplinas de neuroanatomia 1 (turmas de manhã e noite) e neuroanatomia 2 (turma da tarde) de uma escola privada de medicina no interior do Estado do Rio de Janeiro levassem seus celulares carregados e com acesso a internet, bem como livros e anotações para uma aula de re-

visão utilizando jogos. Ao chegar à classe os estudantes foram informados de que a atividade daria ensejo à confecção de um artigo científico e que aqueles que não desejassem participar estariam livres para assim proceder. Todos foram convidados a baixar o aplicativo Voxvote e aguardar pela liberação do código PIN para dar início às atividades. Foi estimulado que os participantes consultassem o material de apoio e debatessem com seus pares as respostas, evitando que meramente se informarem sobre a alternativa a ser marcada, mas debatendo os motivos pelos quais as opções estivessem certas ou erradas. Os que não conseguiram baixar o aplicativo por motivos diversos (sinal de internet fraco, sem celular, sem carga) foram convidados a fazer a atividade com um par. Com alunos conectados à plataforma o professor pressionava o botão <play> que liberava o envio da questão de múltipla escola aos celulares com tempo configurado em dois minutos para a resposta. As alternativas chegavam ao celular conforme a figura 1. Após o voto, eram apresentados na tela de projeção da sala os percentuais de voto em cada alternativa conforme figura 2. O primeiro fato que chamou a atenção foi a discrepância entre presentes em sala de aula e número de participantes. Perguntados pelos motivos, responderam que o sinal de internet estava insuficiente. As perguntas foram progredindo até o total de 20. Ao longo da atividade alguns alunos participaram ativamente, outros se envolveram em outras atividades, tendo havido quem saísse da aula. Os que chegavam atrasados geralmente ficavam meio perdidos, tentando se alcançar os que já estavam trabalhando. Alguns grupos debatiam ativamente a resposta e comemoravam quando acertavam as respostas. Foi pensado em passar nova lista de presença ao final para verificar quantos teriam abandonado o jogo, mas optou-se por não fazê-lo, pois poderia parecer estar havendo algum monitoramento dos que não desejaram participar. Durante a realização foram detectados alguns problemas na confecção de duas questões. Após cada votação as alternativas eram expostas pelo professor. Ao final da atividade foi proposto um questionário com 10 perguntas a respeito do perfil dos participantes e da impressão a respeito das atividades.

A experiência se repetiu no turno da tarde com a turma de neuroanatomia 2. Tratou-se de uma turma menor, com adesão mais marcante. Também foram aplicadas 20 perguntas, nos mesmos moldes. Percepções semelhantes a respeito do interesse e participação foram captadas pelo docente.

Na turma noturna de neuroanatomia 1 a atividade fluiu com dificuldade significativa. O autor optou por não incluir os resultados desta

turma, que naturalmente se mostrou desmotivada e pouco participativa por motivos técnicos.

4. *Análise da participação dos estudantes na atividade*

O gráfico 1 apresenta a relação entre inscritos na disciplina e dos que estavam presentes na aula, enquanto o gráfico 2 apresenta o número de alunos presentes na atividade e a evolução das participações ao longo do jogo. Nos gráficos 5 e 6, respectivamente a média absoluta e percentual de participantes no jogo dentre os presentes.

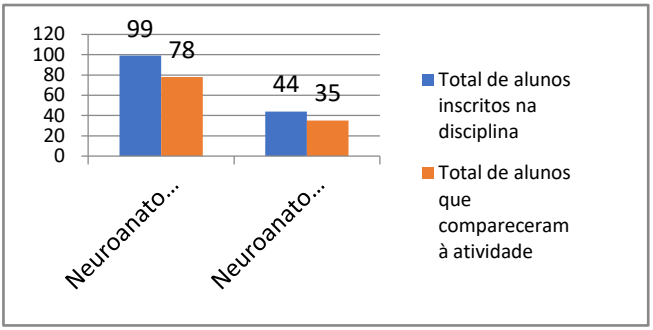


Gráfico 1: Relação dos alunos presentes na atividade. Fonte: Acervo próprio.

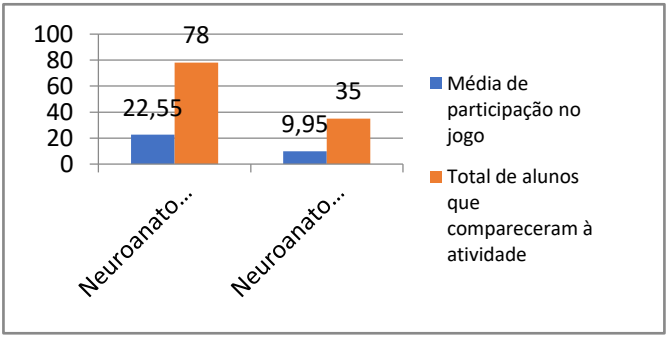


Gráfico 2: Relação dos alunos que estando presente participaram da experiência.

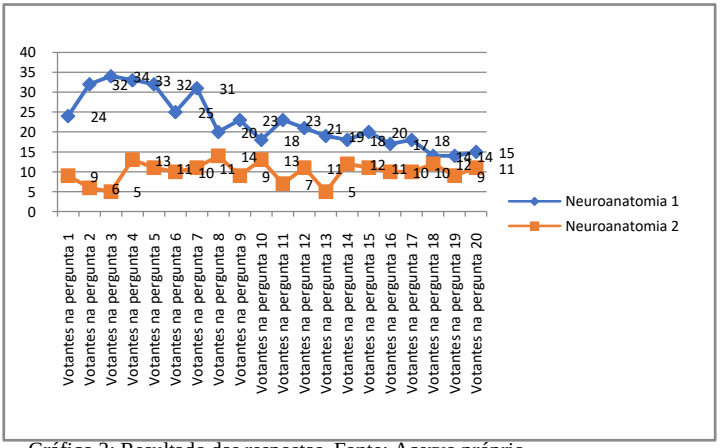
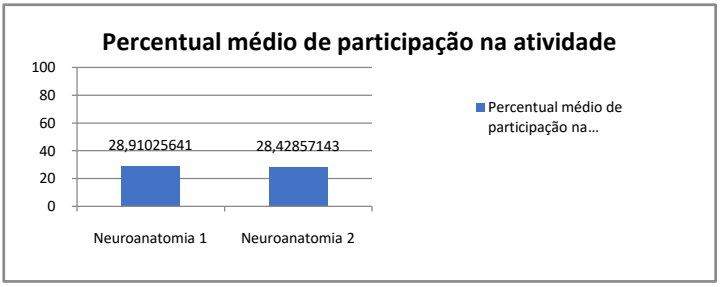


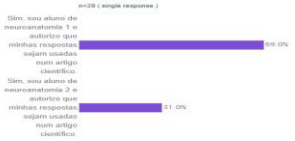
Gráfico 3: Resultado das respostas. Fonte: Acervo próprio.



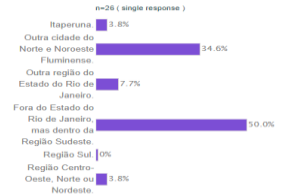
5. *Perfil dos estudantes que participaram do questionário de avaliação*

Vinte e nove alunos aceitaram responder ao questionário de avaliação. A primeira pergunta era sobre a aceitação de participação no experimento após esclarecimento no enunciado. Todos votaram afirmativamente, sendo 69% estudantes da neuroanatomia 1 e 31% da neuroanatomia 2. Os demais resultados são apresentados exclusivamente nos gráficos. Algumas perguntas não alcançaram a totalidade de respostas dentre todos os alunos.

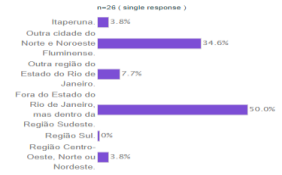
1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.
Declaro estar ciente que estas respostas serão utilizadas para confecção de artigo científico, estando de acordo com esta colaboração. Minhas informações confidenciais serão mantidas e sigilo e nenhuma resposta será utilizada para fins de avaliação n disciplina de neuroanatomia. Responda informando a disciplina q você está cursando.



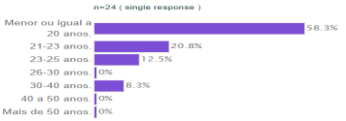
2. Fale um pouco de você. De que região você vem:



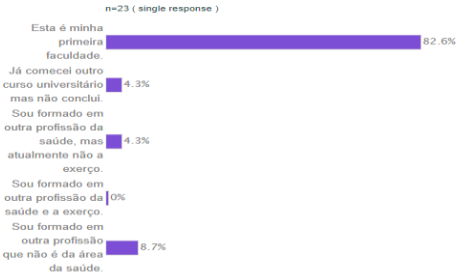
2. Fale um pouco de você. De que região você vem:



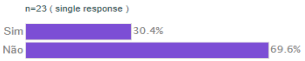
4. Qual a sua faixa etária?



5. Quanto à sua escolaridade:

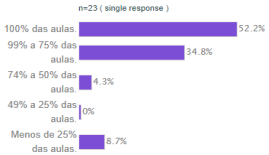


6. Já participou de alguma aula em formato de game?

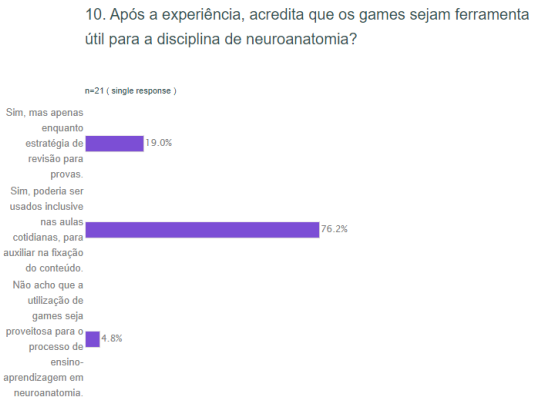


7. Depois desta experiência, acredita que seus conhecimentos tenham sido aprimorados?

8. De quantas aulas expositivas você participou antes deste game de revisão?



9. Você se sentiu motivado durante a aula de revisão no estilo game?



5. Discussão dos resultados

O número de alunos presentes equivale ao padrão aceitável de estudantes nas aulas, o que sugere que o anúncio antecipado da atividade não tenha produzido estímulo ou desmotivação à presença. Quase 2/3 dos participantes são mulheres. Tinham 25 anos ou menos 97,7% dos participantes. Apenas 13% eram oriundos do sistema de reingresso, sendo um profissional de saúde e dois profissionais de outras áreas. Para quase 70% dos participantes a proposta foi nova, visto nunca terem participado de aula neste estilo. Treze por cento tinham assistido a 50% ou menos das aulas expositivas, portanto, estavam em condições deficientes de acompanhar a aulas de revisão, independentemente do estilo adotado. No gráfico que demonstra a participação dos estudantes ao longo do experimento apresenta uma oscilação em tendência descendente na turma de neuroanatomia 1, enquanto a turma de neuroanatomia 2 tenha havido maior menor desistência ao longo da atividade. A causa mais provável da perda de interesse por parte da primeira turma é o maior número de alunos em sala de aula, apesar de talvez também ter ocorrido que o grupo de neuroanatomia 2 já esteja um pouco mais amadurecido no curso médico e já tenha participado de mais atividades com metodologias ativas. Pequenas oscilações entre uma pergunta e outra foram apontadas como dificuldades no sinal de *internet*. No que se refere aos resultados percebidos da estratégia 73,9% consideraram que seus conhecimentos foram aprimorados, 95% relataram ter se sentido motivados durante o jogo e

95,2% consideram que os games sejam estratégias úteis para o processo de ensino-aprendizagem em neuroanatomia.

6. Conclusões

Razões históricas que incluem a conotação negativa dos jogos em alguns contextos e uma possível percepção de infantilização podem estar relacionados ao desinteresse de alunos na participação de propostas acadêmicas baseadas em jogos. Em que pese às dificuldades técnicas relacionadas ao acesso a internet durante a aula gamificada de neuroanatomia, foi possível perceber que a turma de neuroanatomia 1 perdeu o interesse na atividade ao longo de sua realização, o que pode ter sido provocado pela dispersão da atenção relacionada ao maior número de alunos em sala de aula. Em todos os casos, um percentual aproximado de 28% se mostrou motivado a, pelo menos, iniciar a participação na proposta de aula em formato de jogo. Condições técnicas favoráveis são fundamentais para os bons resultados nesta modalidade de metodologia ativa. Mesmo considerando o número de evasões à participação, os que na prática estiveram envolvidos consideraram a proposta positiva, havendo uma tendência de que se deseje que ela seja desenvolvida também nas aulas cotidianas, ao invés de apenas uma estratégia de revisão de conteúdo. Outros trabalhos que aprofundem a investigação a respeito das variações de interesse de acordo com faixa etária, gênero e disciplina do curso médico serão úteis para determinar maiores detalhes sobre determinantes de sucesso ou fracasso desta modalidade andragógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DA CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. In: *Química Nova na Escola*, São Paulo,[s. L.], V. 34, n. 2, p. 92-8, 2012.

PIAGET, JEAN. *A formação do símbolo na criança*. Trad. de Àlvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica 1975, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *O papel do brinquedo no desenvolvimento*. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes 1991.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. O Jogo. 2019.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química:

teoria, métodos e aplicações. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química*, Curitiba, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed., V. 3, p. 36, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

EDWARDS, Sylvia Lauretta; PARTRIDGE, Helen. E-Learning & Learning Objects: Learning Information Searching in an E-Learning Environment. In: *Learning objects*: Applications, implications, and future directions, p. 89-136, 2006.

CARVALHO, Sergio; CLUA, Esteban; LOQUES, Orlando. *E-Learning e jogos eletrônicos interativos*: possibilidades para a Educação Médica. 1 (2008).

MACHADO, Liliane dos Santos *et col*. Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. In: *Revista brasileira de educação médica*, V. 35, n. 2, p. 254-62, 2011.

DIEHL, Leandro Arthur *et al*. *InsuOnline*, a serious game to teach insulin therapy to primary care physicians: design of the game and a randomized controlled trial for educational validation. In: *JMIR research protocols*, V. 2, n. 1, p. 5, 2013.

DIEHL, Leandro; COELHO, Izabel Cristina Meister Martins. Validação para educação médica de um serious game sobre o uso de insulina no tratamento do diabetes mellitus: estudo randomizado controlado. In: *Jornal Brasileiro de TeleSaúde*, V. 4, n. 2, p. 312-13, 2016.

DE CARNEIRO, Leandra Lara Resende. *Smartphones* e *Tablets* para Profissionais de Saúde. In: *TI Medicina*, 2013.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Rysian Lohse Monteiro (UENF)
rysianmonteiro@gmail.com
Luciana da Silva Almeida (UENF)
lucy.salmeida@gmail.com
Tatiane Almeida de Souza (UENF)
tatianealmeidauenf@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti(UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse trabalho é traçar um panorama histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil. Até a década de 1960 temos a predominância dos métodos conhecidos como tradicionais, chamados de sintéticos e analíticos. Nessa época, foram criadas as cartilhas, amplamente utilizadas por muitos anos. Em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita, houve o questionamento da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para se aprender a escrever. Atualmente, em decorrência dos reiterados índices indicadores do fracasso da alfabetização no Brasil vivemos um período em que discute a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando, ao mesmo tempo em que surgem propostas de retomada do método fônico. Todas essas fases serão discutidas nesse trabalho, destacando a importância de se conhecer a história dos métodos de alfabetização, para que o professor possa identificar permanências e princípios norteadores que vão ajudá-lo a alfabetizar. Embasam teoricamente esse trabalho autores como Soares (2009); Kleiman (2005); Rojo (2009), entre outros.

Palavras-chave:
Formação de professores. História da alfabetização.
Métodos de alfabetização.

ABSTRACT

The aim of this paper is to draw a historical overview of literacy methods in Brazil. Until the 1960s we have the predominance of methods known as traditional, called synthetic and analytical. At that time, primers we recreated, widely used for many years. In the mid-1980s with the dissemination of the theory of Psychogenes is of written language, there was a question of the need to associate the graphic signs of writing with speech sound stolearn to write. Currently, as a result of the repeated indexes that indicate the failure of literacy in Brazil, we are living a period in which we discuss the need for the organization of teaching work and the systematization of teaching to literacy while at the same time there are proposals to resume the phonic method. All these phases will be discussed in this paper, high lighting the importance of knowing the history of literacy methods, so that the teacher can identify permanences and guiding

principles that will help him to literacy. This work is theoretically based on authors such as Soares (2009); Kleiman (2005); Rojo (2009), among others.

Keywords:
Literacy history. Literacy methods. Teacher training

1. Introdução

De acordo com os autores do campo de estudos do letramento no Brasil, tais como, Kleiman (2005), Soares (1996, 2003), Rojo (2009) entre outros, e no exterior, tais como Street (2003, 2014), Barton (1998), Hamilton (2002), entre outros, a escola e a família, desempenham papel fundamental na vida das pessoas, por poderem evidenciar constantemente, para seus estudantes, práticas sociais da linguagem estabelecidas pela cultura escrita, que envolvam a leitura e a produção dos diferentes textos que circulam nas mais variadas esferas da sociedade.

Entretanto, constata-se que, apesar de todas as iniciativas governamentais e não governamentais para enfrentar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, o índice de analfabetismo ainda é desafiador.

Segundo especialistas da área de Educação, a carência teórica sobre a questão metodológica da alfabetização é um problema que começa no curso de graduação em Pedagogia, que ainda é pouco especializado em alfabetização. O impasse continua nas escolas de educação básica, onde os professores são acostumados a trabalhar com princípios de todos os métodos de alfabetização, mas não sabem de onde vem cada um deles, qual a sua importância, quais as suas limitações e em que momento cada princípio deve ser trabalhado.

Assim, este trabalho tem como finalidade traçar um panorama histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil.

2. Métodos de alfabetização: uma perspectiva histórica

Historicamente, existem dois grupos de métodos de alfabetização, ambos chamados de tradicionais. Um deles é o dos métodos sintéticos, cujas unidades linguísticas de análise são as letras, os fonemas ou as sílabas. Partindo prioritariamente de cada uma dessas unidades, espera-se que a criança aprenda que, juntando essas unidades, formam-se palavras, frases e textos. O segundo grupo, dos chamados métodos analíticos, sur-

giu como uma crítica aos métodos sintéticos, considerados mecanicistas, baseados na simples decodificação de palavras. Os defensores dos métodos analíticos acreditam que, para que uma pessoa seja alfabetizada, é necessário que ela compreenda o significado das palavras, das frases e dos textos, o que seria difícil em um estudo fragmentado. O trabalho com métodos analíticos é baseado, então, na interpretação textual e no significado que os textos trabalhados têm para vida dos alunos.

De acordo com Soares (2009), os problemas que envolvem os métodos de alfabetização no Brasil são históricos.

> Esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. (SOARES, 2009, p. 16)

Nos últimos trinta anos, a discussão sobre o ensino da língua materna tem compreendido o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de outros parâmetros, pautando-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), que apontam para uma educação construtivista, concebendo o sujeito como ativo,capaz de construir o conhecimento na interação com os objetos, a língua como uma construção social dos sujeitos e a alfabetização como uma construção conceitual, diferentemente do que era concebido pelos métodos tradicionais de ensino.

As ideias construtivistas foram introduzidas no Brasil a partir dos anos de 1980 do século XX, influenciadas pela Psicologia e pela Linguística, contribuindo para mudanças tanto teóricas como nas práticas de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Albuquerque, Ferreira e Morais (2006), afirmamque as mudanças foram em relação aos conteúdos (de natureza didática), e também relativas à organização do trabalho pedagógico – os modos de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, as formas de avaliação, etc.

Porém, essas concepções não garantiram mudanças significativas na aprendizagem das crianças da escola pública, visto que o Brasil chegou ao início do século XXI com baixos níveis de desempenho dos alunos das redes públicas, divulgados pelos sistemas de avaliação externas (PISA, SAEB, entre outros).

Nesse contexto, alguns defensores do ensino tradicional passaram

a atrelar o fracasso do ensino brasileiro às práticas construtivistas de ensino e a propor o retorno aos métodos tradicionais de ensino, em especial o método fônico, como se o método fônico fosse o "grande milagre" da alfabetização.

Coutinho-Monnier (2009), aponta que a defesa do método fônico no Brasil poderia estar relacionada ao retorno de "La méthode sylabique" na França (traduzido para o português como método fônico, fonético e mesmo fonológico). Segundo a pesquisadora, os defensores do método fônico poderiam estar se utilizando erroneamente da expressão utilizada nos documentos oficiais franceses para divulgar a eficácia desse método no Brasil.

Diante desse cenário, o método fônico passa a ser retornado através de antigas propostas de ensino e implantado em alguns municípios brasileiros, por meio de programas como o "Alfa e Beto".

A retomada dos métodos, no contexto brasileiro, torna-se motivo de discussões por estudiosos da alfabetização. Assim, no âmbito das políticas públicas de alfabetização, é lançado em 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com uma concepção oposta ao Programa Alfa e Beto.

O PNAIC conta com uma estrutura de formação continuada dos professores alfabetizadores de todo o território nacional, com entrega de materiais didáticos, avaliações sistemáticas de gestão, controle social e mobilização, com a intenção de constituir-se em uma luta para garantir o direito à alfabetização plena às crianças do 1º ao 3º ano (6 a 8 anos) do ensino fundamental.

2.1. Alfabetizar letrando

De acordo com Soares (2009), o uso do termo letramento, surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, na década de 1980.

Soares (2009) foi uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil e explica que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *litteracy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população, em

grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário, então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas.

Como evidenciamos, o termo letramento surgiu como uma tradução da palavra inglesa literacy e Soares (2009) esclarece a questão etimológica dessa palavra:

> Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim litera (letra), com sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No Webster'sDictionary, literacy tem a acepção de 'theconditionofbeingliterate', a condição de ser literate, e literate é definido como 'educated; especiallyabletoreadandwrite', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17)

Nesse contexto, Soares (2009) também diz que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

> [...] altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; [...]. O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado literacy. (SOARES, p. 18)

Para Freire e Macedo (2011), é essencial que o sujeito adquira o domínio da língua escrita através de um processo de construção do conhecimento. Isso porque, tendo o domínio da escrita e da leitura, o sujeito tem nas mãos um dos instrumentos culturais favorecedores de possíveis intervenções em sua realidade e, consequentemente, de diferentes formas de exercitar sua cidadania.

> [...] A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 12)

Assim, progressivamente, o termo letramento passou a designar o processo que permite os usos das habilidades ensinadas nas práticas sociais de leitura e escrita. Foi sistematizado por Soares (2003), como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequên-

cia de ter se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Porém, letramento não é apenas um fenômeno sociocultural, é, sobretudo, marcado por mudanças históricas, pois as transformações por que passa a sociedade vão criando novas demandas para os sujeitos que nela vivem. Com essas abordagens, o conceito de letramento que esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas pelo indivíduo na escola, passou a alargar-se e ser concebido como um conjunto de práticas sociais.

De acordo com Kleiman (2005):

> Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. [...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma força de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 18-19)

Dessa forma, compreendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem, pois, não basta apenas ao sujeito saber ler e escrever. Antes, é imprescindível que ele saiba fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe.

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 19).

Soares (2004), defendea necessidade de se buscar uma metodologia que dê um suporte à prática do professor, possibilitando uma sistematização de seu trabalho e a materialização desses dois pontos fundamentais, acompanhando e orientando o processo da aprendizagem da criança.

3. Considerações finais

Segundo Alexandroff (2013), mesmo que as táticas de alfabetização utilizadas pelas professoras deem certo, é importante que o educador tenha consciência da metodologia que utiliza para que saiba fazer a intervenção necessária quando as táticas usuais não funcionarem.

As concepções teóricas e metodológicas preconizadas pelos documentos oficiais só serão de fato incorporadas à Educação Básica se, de alguma forma, fizerem parte das políticas de formação de professores, não só a continuada, mas também a inicial.

As iniciativas governamentais podem contribuir para dar novos rumos à educação e à escola, mas elas não surtem efeito automaticamente. Isso quer dizer que a publicação e a eventual leitura dos documentos publicados pelas secretarias do MEC, assim como a adoção dos livros didáticos selecionados pelo PNLD, não são suficientes para que novas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem sejam postas em prática nas salas de aula do ensino regular.

Nesse cenário, no percurso a ser trilhado para diminuir o descompasso entre o que é proposto e o que se faz na Educação Básica, uma questão crucial se impõe: as concepções teórico-metodológicas que inspiram as iniciativas do governo necessitam repercutir efetivamente na formação inicial e continuada para poderem repercutir na atuação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C; FERREIRA, A. T. B. F.; MORAIS, A. G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Disponível em www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf, maio de 2006.

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Retomando o fio da meada: a história dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Plataforma do Letramento*. São Paulo, set. 2013.

BARTON, D. *Local literacies*: readingandwriting in onecommunity. London: Routledge, 1998.

COUTINHO-MONNIER. M. L. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos*: o que fazem professores no Brasil e na

França? O que os alunos aprendem?. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. MACEDO, D. *Alfabetização*: Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R.R.F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs). *Supporting lifelong learning*. V. 1: Perspectives onlearning. London: Routledge; open University Press, 2002.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática. 1996.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: *Revista Pátio*. Porto Alegre: Grupo A, n. 29, p. 19-22, 2004.

_____. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. Wat's new in the new literaciesstudies? Critical approaches toliteracy in theoryandpractice. In: *Currentissues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTIS RESERVED CurrentsIssues in Comparative Education, V. 5(2). Maio de 2003.

_____. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Brian V. Street; trad. de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014. 240p.

MICHEL SERRES E GRAMÁTICAS MESTIÇAS

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)
layssajaduarte@gmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Este texto busca tratar sobre o ensino de gramática padrão sob a perspectiva filosófica de Michel Serres. O referido filósofo aborda em sua obra um assunto recorrente na filosofia atual: a necessidade de uma visão alternativa ao pensamento clássico. Da lógica clássica de Aristóteles – que ele considerou como instrumento para a construção da filosofia e da ciência – procedem a ideia de silogismo, a busca pelo conhecimento por meio de processos de indução e dedução, bem como a lógica da contradição, do tempo cronológico e do terceiro excluído. Do pensamento de alguns filósofos atuais procede a busca por uma visão alternativa sobre a construção do conhecimento e o funcionamento dos organismos físicos e sociais. Nessa vertente, buscaremos em Nicolescu (2009), Deleuze (2003), Peirce (2005), Simondon (2005) e, principalmente, em Serres (1990) traçar um caminho para o ensino de gramática padrão, considerando não a lógica clássica, mas a lógica da mestiçagem e do terceiro incluído.

Palavras-chave:
Filosofia. Gramáticas. Mestiçagem.

ABSTRACT

This text aims to deal with standard grammar teaching through the philosophical perspective of Michel Serres. Thisphilosopher approaches in hiswork a recurring subject in the current philosophy: the necessity of an alternative vision to the classic thought. From the classical logic of Aristotle – which he considered as an instrument for the construction of philosophy and science – proceed the idea of syllogism, the search for knowledge through processes of induction and deduction, as well as the logic of contradiction, the idea of a chronological time and the law (or principle) of the excluded middle. By the thinking of some current philosophers proceeds the search for an alternative vision about the construction of knowledge and about the physical and social organisms' operation. In this aspect, we will look at the works of Nicolescu (2009), Deleuze (2003), Peirce (2005), Simondon (2005) and, mainly, Serres (1990) to find a way to standard grammar teaching, not considering classical logic, but the crossbreeding and the included middle logic.

Keywords:
Crossbreeding. Grammars. Philosophy.

1. Introdução

Pretendemos, neste texto, traçar algumas relações entre conceitos filosóficos e ensino de gramáticas. Entendemos que as investigações filosóficas e científicas, bem como a disseminação do conhecimento, são profundamente influenciadas pela lógica clássica, o mesmo acontece com o ensino de gramática.

Sob o pensamento clássico aristotélico, temos a ideia de silogismo, da qual derivamo conceito de dedução e a lógica do terceiro excluído. Por meio desses conceitos, tem-se ensinado gramática desconsiderando os níveis de conhecimento já adquiridos pelo aluno sobre a gramática padrão e, além disso, tomando a normatividade como o único foco possível do ensino.

Sob uma nova lógica, a do terceiro incluído, partimos da ideia de que há níveis de conhecimento da normatividade gramatical em uma criança quando ela chega à escola. Esses níveis precisam ser analisados e desenvolvidos formalmente, de modo a ampliar o conhecimento da gramática padrão, considerando que o aluno domina as gramáticas que adquiriu em sua vivência familiar e social. A gramática padrão passa a ser uma dessas gramáticas que irão compor o seu repertório linguístico.

Na primeira seção, apresentamos o conceito de silogismo, que origina a lógica do terceiro excluído. Na segunda, tratamos sobre algumas visões filosóficas alternativas à lógica clássica, mencionando os conceitos de paradoxo, tempo aiônico, lógica do terceiro incluído e mestiçagem. Na terceira e última seção, buscamos relacionar tais conceitos ao ensino de gramática, considerando, principalmente, o conceito de mestiçagem.

2. Aristóteles, a lógica clássica e o terceiro excluído

Em relação ao pensamento de Aristóteles, o que mais nos interessa neste trabalho são partes de seus tratados de lógica, mais especificamente em relação a alguns livros do *Órganon*. Segundo Pessanha (1983, p. X), para Aristóteles, "a lógica não seria parte integrante da ciência e da filosofia, mas apenas um instrumento (*órganon*, em grego) que elas utilizam em sua construção". Essa visão acerca da lógica, obviamente, influenciou os estudos da ciência e da filosofia durante séculos. Os tratados aristotélicos de lógica constituem várias obras,

> O *Órganon* inclui: as *Categorias*, que estudam os elementos do discurso, os termos da linguagem; *Sobre a Interpretação*, que trata do juízo e da proposição; os *Analíticos* (*Primeiros* e *Segundos*), que se ocupam do raciocínio formal (*silogismo*) e a demonstração científica; os *Tópicos*, que expõem um método de argumentação geral, aplicável em todos os setores, tanto nas discussões práticas quanto no campo científico; *Dos Argumentos Sofísticos*, que complementam os *Tópicos* e investigam os tipos principais de argumentos capciosos. (PESSANHA, 1983, p. X, XI, grifos do autor)

Das seis obras que compõem o *Órganon*, interessa-nos os *Analíticos Anteriores*, por trazerem a ideia geral de silogismo, e os *Analíticos Posteriores*, por trazerem a ideia de silogismo associada à ciência. Entendemos que, para o pleno conhecimento a respeito dessas questões voltadas à lógica, é preciso conhecer a obra de Aristóteles de forma mais aprofundada. Entretanto, para o objetivo a que nos propomos, será conveniente nos determos, como dissemos, apenas nos aspectos relacionados à ideia de silogismo: uma dedução, ou conclusão deduzida por meio de premissas.

> O silogismo é uma locução em que, uma vez certas suposições sejam feitas, alguma coisa distinta delas se segue necessariamente devido à mera presença das suposições como tais. Por 'devido à mera presença das suposições como tais' entendo que é por causa delas que resulta a conclusão, e por isso quero dizer que não há necessidade de qualquer termo adicional para tomar a conclusão necessária. (retirado do *Órganon – Analítico Anterior*, p. 113)

Um silogismo constitui-se por três proposições ou termos: a primeira é a premissa maior (universal e supostamente verdadeira), a segunda é a premissa menor (também supostamente verdadeira), a terceira é deduzida por meio das demais, é a conclusão. O exemplo colocado pelo tradutor do *Órganon* pode esclarecer melhor ao leitor:

Todas as aves têm asas; (premissa maior)

Todos os patos são aves; (premissa menor)

Todos os patos têm asas. (conclusão)

Podemos imaginar outras premissas e utilizar esse mesmo raciocínio, por exemplo: “todo ser vivo é mortal” (premissa maior), “todos os leões são seres vivos” (premissa menor), “todos os leões são mortais” (conclusão). Quando duas suposições são feitas (premissa maior e premissa menor), devido à simples existência delas, constata-se, “inerroneamente”, a existência da terceira (conclusão): “É o mesmo que dizer que um termo está contido inteiramente num outro termo e dizer que um ter-

mo é predicado de outro termo tomado universalmente" (retirado do *Órganon – Analítico Anterior*, p. 113). A isso chamamos, ou melhor, Aristóteles chamou de *silogismo perfeito*:

> Chamo de silogismo perfeito o que nada requer além do que nele está compreendido para evidenciar a necessária conclusão; de imperfeito aquele que requer uma ou mais proposições as quais, ainda que resultem necessariamente dos termos formulados, não estão compreendidas nas premissas [...] Quando três termos estão de tal forma ligados entre si que o último está completamente contido no termo médio e o termo médio está completamente contido ou não contido no primeiro termo, então teremos necessariamente um silogismo perfeito nos extremos. Entendo por termo médio aquele que tanto está contido num outro quanto contém um outro em si mesmo e que ocupa a posição mediana; por extremos entendo tanto o termo contido ele mesmo num outro quanto aquele no qual um outro está contido. (retirado do *Órganon – Analítico Anterior*, p. 113-116)

Ou seja, o silogismo perfeito ocorre quando três termos estão ligados entre si, de forma que o último é contido no do meio e este é contido no primeiro. O termo do meio tanto está contido quanto contém outro termo em si mesmo. O termo maior (primeiro) é aquele que contém o termo médio. O menor (terceiro) é aquele que se subordina ao termo médio. Silogismos desse tipo são considerados silogismos perfeitos e ocorrem quando as premissas são expressas de tal forma que resultam em uma conclusão evidente, sem que haja a necessidade de acrescentar outras premissas. Caso sejam necessárias mais premissas para se alcançar uma conclusão, o silogismo será imperfeito ou potencial.

A ideia de silogismo pode também ser esclarecida por meio dos três princípios ou três leis do pensamento formuladas por Aristóteles. A lei ou princípio que mais nos interessa é o terceiro, segundo esse princípio, ou uma proposição é verdadeira ou sua negação é verdadeira, não há uma terceira possibilidade, ou seja, há um terceiro excluído. Os três princípios complementam uns aos outros, conforme segue:

- Princípio da identidade: ***A*** é ***A.***
- Princípio da não contradição: Se ***A*** é ***A***, é impossível que ***A*** seja ***não A.***
- Princípio do terceiro excluído: ***A*** é ***X*** ou ***não X***.

Utilizando um exemplo anterior, podemos aplicar esses princípios da seguinte forma:

- Todas as aves têm asas = todas as aves têm asas (fato incontestável).
- Se *todas as aves têm asas*, é impossível que t*odas as aves não tenham asas*.
- Todos os patos *têm* asas, ou todos os patos *não têm* asas (não há uma terceira possibilidade.).

Ou, ainda, utilizando outro exemplo:

- Todos os homens são mortais (premissa maior).
- Sócrates é homem (premissa menor).
- Sócrates é mortal (conclusão).

Que pode ser assim desenvolvido:

- Todos os homens são mortais = todos os homens são mortais (fato incontestável).
- Se *Sócrates é homem*, é impossível que Sócrates seja "*não-homem*".
- Sócrates *é* homem, ou Sócrates *não é* homem (não há uma terceira possibilidade.).

O princípio ou lei do terceiro excluído atesta a não existência de um meio termo, ou de uma terceira via entre a verdade e a não verdade. Alguns estudiosos de diversas áreas do conhecimento têm contestado essa ideia, como é o caso do físico Barsarab Nicolescu, que, por meio de estudos da física, constatou que o funcionamento de fenômenos que ocorrem em dimensões atômicas não segue a lógica clássica proposta por Aristóteles.

3. O terceiro incluído (e instruído)

Dessa forma, surge, não só na física, mas na filosofia moderna, a ideia de um "terceiro incluído". Nicolescu (2009) explica que repensar o conceito aristotélico não significa adotar um princípio de contradição, mas de paradoxo:

> O terceiro incluído não significa de modo algum que se possa afirmar uma coisa e seu contrário, o que, por anulação recíproca, destruiria toda possibilidade de predição e, portanto, toda possibilidade de abordagem ci-

> entífica do mundo.Trata-se antes de reconhecer que, em um mundo de interconexões irredutíveis (como o mundo quântico), realizar uma experiência ou interpretar os resultados experimentais reverte inevitavelmente em um recorte do real que afeta o próprio real. A entidade real pode, desse modo, mostrar aspectos contraditórios que são incompreensíveis, absurdos mesmo, do ponto de vista de uma lógica fundada sobre o postulado "ou isso ou aquilo". Esses aspectos contraditórios deixam de ser absurdos em uma lógica fundada sobre o postulado "e isso *e* aquilo", ou antes, "*nem* isso *nem* aquilo". (NICOLESCU, 2009, p. 2)

Partindo desse pensamento, a lógica clássica torna-se insuficiente para explicar todos os fenômenos, já que muitos deles parecem mais subordinados ao paradoxo do que a uma lógica que considera um princípio de não contradição. Tanto o paradoxo quanto a contradição são conceitos filosóficos ligados a relações lógico-temporais. As próprias relações clássicas de contradição [orientadas pelos princípios de identidade (A=A), de não contradição (A≠B) e do terceiro excluído (A=X ou A=Y)] subentendem uma relação com um tempo cronológico, ou seja, um tempo de sucessão no qual cada instante aniquila o outro.

No tempo cronológico da lógica clássica, uma essência pode passar de um estado a outro, mas jamais pertencer a dois estados que se contradizem; conforme Aristóteles (1982, p. 42), "o mesmo indivíduo é suscetível de ser em um tempo o contrário do que era em outro tempo. De modo que é próprio das essências o admitirem estados contrários, vindo elas mesmas a mudarem." Nesse caso, a condição para que uma essência pertença a dois estados que se excluem é a mudança, ou seja, cada estado ocorre em um tempo distinto.

Por outro lado, diferente da associação entre contradição e tempo cronológico, há a relação entre paradoxo e tempo aiônico (não cronológico). Essa visão filosófica surgiu com os estoicos e é defendida por filósofos atuais, como Deleuze e Foucault, enquanto forma de oposição aos conceitos clássicos de tempo cronológico e contradição. Deleuze explica essa relação entre paradoxo e aion da seguinte forma:

> Quando digo "Alice cresce", quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas é ao mesmo tempo que ela se *torna* um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: Alice não

cresce sem ficar menor e inversamente. (DELEUZE, 2003, p. 1)

Portanto, para Deleuze, é possível a existência de relações opostas que não se excluem mutuamente, mas que se estabelecem numa relação paradoxal. O devir ocorre não no tempo cronológico, que pressupõe o decurso entre passado, presente e futuro, mas sim em um tempo que presume simultaneidade entre passado e futuro. Nas palavras de Deleuze (2003, p. 1), "o bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo".

A constatação de Nicolescu, de Deleuze e de outros estudiosos que contestam a lógica clássica é a mesma de Michel Serres. Juntamente à ideia de mestiçagem, Serres (1990) traça o conceito do terceiro incluído, voltado, principalmente para a educação: "o jogo da pedagogia nunca se efetua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem." (SERRES, 1990, p. 24). Para compreender essa afirmação, é preciso voltar à metáfora do viajante, criada por Serres para descrever o processo mestiço de aprendizagem. Algo que faremos daqui a alguns parágrafos.

Serres inicia seu *Terceiro Instruído* descrevendo o estado atual da aprendizagem e da produção de conhecimento no mundo ocidental, ainda presos às amarras da lógica clássica. A imagem do destro e do canhoto é utilizada como uma metáfora que descreve em que consiste a lógica clássica. A hemiplegia (paralisia que acomete um dos lados do corpo) é o estado dessa lógica: paraplégica e incompleta, ela ignora os *terceiros* que ficam suprimidos na ideia de unidade, na crença da *verdade* ou da *não verdade*. Serres critica a obstinação da sociedade ocidental por esse tipo de pensamento:

> Os corpos hemiplégicos reconhecem-se entre si e impõem que todos permaneçam na estúpida patologia da divisão.Parece-me melhor viver, falar ou pensar com todos os seus órgãos do que suprimir do seu conjunto uma metade escura. Ninguém imagina um tal princípio, apesar da sua bela, harmónica e plena evidência: como explicar a paixão da Humanidade, parece que por inteiro, através de uma doença que obriga metade do nosso corpo a agarrar-se a um cadáver, como num casamento odioso? (SERRES, 1990, p. 20)

Enquanto a lógica clássica é hemiplégica, a figura do ambidestro parece ser a metáfora ideal para uma nova filosofia que é livre para se ligar a múltiplas possibilidades e considerar a existência do *terceiro incluído*, "nada faz mais sentido do que mudar de sentido" (SERRES, 1990, p. 21). Agora, voltemos à afirmação de Serres sobre o jogo da pedagogia.

Serres descreve o processo de aprendizagem utilizando a metáfora do viajante. Ninguém sabe nadar verdadeiramente antes de atravessar, sozinho, um rio perigoso. Ao começar a travessia, ainda próximo à margem e durante algum tempo, o corpo considera que ainda pode regressar; durante certo tempo, há a segurança de que nada foi abandonado. Do outro lado, os pés anseiam por poder andar. O nadador sabe que há um segundo rio dentro daquele em que ele se encontra, nesse segundo rio fluem todas as suas referências. O viajante precisa fazer a travessia para encontrar a solidão, e poderá conhecê-la no desaparecimento de suas referências, é preciso mergulhar mais profundamente. No momento em que se encontra no meio da travessia, longe de suas referências, o corpo, ansioso por terra firme, já não espera por nenhum apoio estável, esquece seu lado destro ou canhoto, e, para não se afogar, empenha-se em nadar.

Por meio dessa metáfora, percebemos que o jogo da pedagogia acontece não só com a participação do viajante e do destino, ou seja, não acontece somente por meio do aprendiz e do objeto da aprendizagem. Há um terceiro elemento no processo. Há um transformar de antigas referências, uma espécie de tornar-se outro, a esse processo, Serres (1990, p. 24) descreve assim: "um dia, em qualquer momento, cada um passa pelo meio desse rio límpido, numa situação estranha de mudança de fase, que se pode chamar sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos". Somente em um ambiente mestiço é possível o nascimento de um terceiro instruído. O verdadeiro aprendiz é um ser mestiço e terceiro instruído.

4. O ensino de gramáticas mestiças

Ensinar a gramática padrão considerando o conceito de mestiçagem requer o reverter da atual lógica que guia o ensino. Partiremos do princípio de que a gramática padrão é umacriação social e uma entidade estável, porém, aquele que a aprende necessita de uma passagem mestiça e transdutiva a esse novo conhecimento. Primeiramente, precisamos perceber como o aprendiz e a gramática normativa são entendidosem um cenário que desconsidera a mestiçagem. Só após essa compreensão podemos traçar um caminho de fuga dessa visão à qual a tradição atual de ensino está submetida.

Partiremos dos procedimentos racionais de inferência provenientes da lógica clássica (indução e dedução), e da proposta de Peirce que aperfeiçoa essa lógica acrescentando o procedimento de abdução. Peirce

sintetizou as dez categorias da lógica de Aristóteles em três categorias ou matrizes do pensamento e da linguagem, além de acrescentar, como já mencionado, a abdução como processo de inferência. Posteriormente, Simondon acrescentou a noção de "transdução", que pode ser perfeitamente aproveitada como uma nova maneira de raciocinar e alcançar o conhecimento. Por fim, concebemos o terceiro instruído deSerres como ser transdutivo, capacitado a aprender não só por meio da abdução ou da indução e dedução, mas capaz de viajar por esses três raciocínios.

Para a lógica clássica, a constituição do conhecimento de uma verdade por meio do raciocínio exige provas, investigações e demonstrações. A indução e a dedução são procedimentos de inferência racionais que partem daquilo que já é conhecido para levar o investigador a algo ainda desconhecido. Seguindo esses processos,é possível alcançar um conhecimento novo graças a conhecimentos já adquiridos. Esses dois procedimentos nasceram da filosofia de Aristóteles, que concluiu que ambos são inerentes à lógica.

O procedimento de dedução (também chamada por Aristóteles de silogismo – de duas premissas, por inferência é deduzida uma terceira, ou seja, a conclusão.) parte de uma verdade universal, um princípio geral que se aplica a casos particulares, é um processo que vai do geral ao particular, ou do universal ao individual.Enquanto na dedução há uma verdade consolidada e reconhecida a qual casos particulares são aplicados, na indução o processo é contrário, observa-se casos semelhantes e particulares e procura-se a lei geral que explica e subordina todos esses casos particulares.

Além dessas formas de alcançar o conhecimento e a verdade, Peirce acrescentou uma terceira forma de inferir, chamada de abdução, que não é demonstrativa como as outras duas, é uma maneira menos rígida e mais interpretativa. É uma espécie de discernimento ou intuição que acontece por meio de um processo de captação de indícios ou signos, que são interpretados racionalmente até que se chegue a uma conclusão. Segundo Peirce,

> A sugestão abdutiva advém-nos como num lampejo. É um ato de introvisão (insight). É verdade que os diferentes elementos da hipótese já estavam em nossas mentes antes; mas é a ideia de reunir aquilo que nunca tínhamos sonhado reunir que lampeja a nova sugestão diante de nossa contemplação. (PEIRCE, 2005, p. 226)

Para Peirce (2005), o processo de investigação é pautado nesses três métodos ou tipos de raciocínio: abdução, dedução e indução. "A di-

visão de toda inferência em abdução, dedução e indução, quase pode ser apresentada como sendo a chave da lógica" (PEIRCE, 2005, p. 32). Essa distinção de raciocínios é a base de sua Teoria da Investigação, por meio da qual se constata que o raciocínio constitui um ciclo que passa pela abdução, pela dedução e pela indução.

Peirce também formulou matrizes lógicas, estéticas e éticas como categorias universais que geram o pensamento e a linguagem, às quais chamou de primeiridade (nível pré-lógico da afetividade, da sensação, da intuição e pré-cognição), secundidade (nível da percepção da realidade) e terceiridade (nível da argumentação).

A correlação entre as matrizes do pensamento e os três estágios da investigação ocorre da seguinte forma: a abdução está ligada à primeiridade, a dedução à secundidade e a indução à terceiridade. Outra correlação também é estabelecida entre as categorias e a arte, a ciência e a filosofia: a arte está ligada à primeiridade, a ciência à secundidade e a filosofia à terceiridade.

O processo de aprendizagem, atualmente pautado na lógica clássica, tem seu foco na dedução, o aprendiz é guiado nesse processo apenas no nível da percepção da realidade e da representação. Da mesma forma se encontra o objeto de ensino em questão: a gramática padrão. Ela é pensada e ensinada majoritariamente por meio da dedução e da representação.

Podemos conceber o conhecimento gramatical incipiente de cada criança traçando uma linha bastante rígida de separação entre a gramática padrão e as gramáticas não padrão. Podemos pensar sobre isso de modo somente dedutivo, por meio das premissas da lógica clássica: 1 – a norma padrão é a norma padrão, 2 – Sea norma padrão é a norma padrão, é impossível que ela seja não padrão 3 – Agramática padrão é a gramática padrão *ou* a não padrão, não há uma terceira possibilidade. Esse é o estado atual em que o ensino de gramática padrão se encontra. Partimos do princípio de que há uma única gramática e a ensinamos por meio da dedução e da representação.

Porém, enquanto na lógica clássica o terceiro termo é obrigatoriamente "A" *ou* "não A", na lógica mestiça e do terceiro instruído esse termo pode ser "A" *e* "não A". Ou seja, para esta última lógica o conhecimento gramatical da criança pode ser em parte *não padrão* e em parte *padrão*. Dito de outra forma, a gramática que a criança traz consigo quando chega ao ensino formal não pode ser considerada somente como

gramática não padrão. Podemos concebê-la com graus de proximidade da gramática padrão. Há níveis de conhecimento da normatividade gramatical em cada indivíduo, e a proposta de ensino deve considerar esse fato. Há gramáticas mestiças, e o papel do professor é promover a interação entre um estado de total ignorância ou de conhecimento parcial e um estado de conhecimento crescente.

Lembremos que agramática padrão é uma criação social e estável, ela própria não é nem criativa nem transdutiva. Porém, a passagem da gramática internalizada ou materna para a gramática padrão deve ser experimentada pelo indivíduo de modo transdutivo e mestiço.

É preciso criar um caminho transdutivo, ou seja, que viaje pelas três matrizes de pensamento, que seja ao mesmo tempo indutivo, dedutivo e abdutivo. Não basta o nível científico da representação, é preciso intuição e argumentação. O conceito de transdução foi criado por Simondon e se enlaça muito bem ao pensamento de Peirce e de Serres; nesse sentido, o terceiro incluído/instruído é um ser transdutivo, ou seja, raciocina nos níveis da sensação, da mimese e da argumentação.

O ser mestiço, ou terceiro incluído, é alguém que alcança a outra margem do rio e "sendo antes destro, é agora visto como canhoto; (...) julgamo-lo naturalizado, convertido, mudado, transformado (...) embora seja destro, continua como canhoto. (...) bem adaptado, mas fiel ao que foi antes" (SERRES, 1990, p. 22). O indivíduo que aprende a gramática padrão por meio de um processotransdutivo e de mestiçagem torna-se um ser mestiço, é consciente sobre seu novo conhecimento e sobre como utilizá-lo.

A intenção do ensino de forma mestiça é criar "engramas", ou seja, marcas impressas no plano físico ou químico do indivíduo que são consequências do novo aprendizado. Essas marcas estão associadas a outro conceito de Simondon, a individuação. Para o referido autor, a individuação é o processo de atualização do ser, no qual ele passa de um estado a outro. A aprendizagem por vias transdutivas produz engramas e, consequentemente, processos de individuação; ou seja, o indivíduo toma novas formas por meio dos conhecimentos adquiridos.

O conhecimento adquirido de forma mestiça não é somente percebido como algo exterior por aquele que o aprende, mas como parte dele próprio: "Quando aprendo matemática, eu mudo também a pessoa; quando aprendo história, meucorpo, minha personalidade muda, e conse-

quentemente se transforma o processo de aprendizagem em um processo de mestiçagem" (SERRES, 2015, p. 244).

Para a realização de uma proposta de ensino da gramática padrão de modo mestiço, primeiramente o professor consideraria o conhecimento de cada aprendiz a respeito de um tema gramatical qualquer. Isso pode ser feito com perguntas simples sobre o tema em questão. A partir disso, haveria uma expansão do conhecimento dos alunos em relação àquele tema, considerando que cada um possui sua gramática internalizada. O processo de mestiçagem gramatical consistiria na maneira como ocorre a mescla entre o conhecimento do aluno e o novo conhecimento que lhe será proposto pela educação formal. Tratando da gramática padrão, o ideal seria que essa mescla de conhecimentos ocorresse não só nas aulas de língua, mas nas de história, de geografia, de matemática. Da mesma formaocorreria a transmissão de conhecimento nas outras disciplinas;no processo de mestiçagem, toda a aquisição deveria ocorrer de modo interdisciplinar (ou transdisciplinar, numa expectativa mais otimista).

O trabalho com uma proposta como essa pode ser inviável para a maioria dos professores, devido a diversas questões, sobretudo ao fato das instituições ainda funcionarem sob a ótica da lógica clássica. Porém, mesmo no estado atual de dificuldades, é possível buscar uma aproximação dessa proposta. Caso não haja possibilidade de trabalho inter ou transdisciplinar com os professores das outras disciplinas, o professor pode buscar o que mais desperta o afeto dos alunos (ou da turma de modo geral, caso seja muito difícil trabalhar com cada aluno de modo individual).

A aprendizagem mestiça tem ligação com as preferências e os anseios dos indivíduos, ou seja, ocorre também por meio do afeto entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. Não há envolvimento verdadeiro com algo que seja indesejável, por isso, a atualização do ser por meio do novo conhecimento deve partir do afeto e do desejo.

Partindo disso,o professor busca algo que desperte o desejo dos aprendizes(pode ser um assunto de outra disciplina, uma narrativa de filme, notícias sobre um esporte ou outras coisas), para então introduzir o tema gramatical. O trabalho, a princípio, pode ser guiado pela dedução: o aprendiz percebe as proposições e extrai delas um determinado conhecimento. Após essa etapa, ele deve ser guiado para além da percepção. Deve ser capaz de constatar e de discorrer sobre as causas que envolvem o

conhecimento adquirido. Essa proposta pode ser sintetizada nas etapas a seguir, e não necessariamente ocorrer nesta ordem:

Etapa 1: Localização do conhecimento do aluno sobre o tema.

Etapa 2: Localização e ativação de desejos e afetos de modo inter/transdisciplinar. Aqui se busca ativar o nível pré-lógico das sensações, afetos e intuição. O ideal seria que essa fase ocorresse juntamente à prática de alguma atividade artística. O desenvolvimento artístico, por si só é benéfico às abduções, ainda que não tenha relação com o tema a ser aprendido.

Etapa 3: Proposta de percepção: O aprendiz, já em contato com algo que lhe inspira afeto (de modo inter/transdisciplinar), é levado a observar várias premissas e a extrair ou deduzir delas um ou vários conhecimentos.

Etapa 4: Proposta de argumentação:O aprendiz é levado não somente a perceber um determinado fato, mas a constatar as causas que envolvem esse fato e ser capaz de argumentar sobre isso. Nessa fase ele é capaz não só de perceber ou de representar, mas de manejar osconhecimentos adquiridos e relacioná-los a outros de modo inter/transdisciplinar.

Na medida em que o conhecimento é obtido por vias afetivas,ab/in/dedutivase de modo inter/transdisciplinar, o aprendiz atualiza seu ser nos moldes do paradoxo deleuziano: sendo ainda ele mesmo, torna-se outros. O ser mestiço ou terceiro instruído que nasce desse processo possui percepção ética, lógica e estética, para isso, ele precisa ser necessariamente *seduzido* pelo meio escolar. Cabe agora uma longa citação de Serres sobre ensino e mestiçagem:

> A primeira pessoa torna-se uma terceira antes de franquear a porta da escola. A aprendizagem consiste numa tal mestiçagem. Estranho e original, já misturado nos genes de seu pai e de sua mãe, a criança apenas evolui através desses novos cruzamentos; toda a pedagogia retoma o gerar e o nascimento de uma criança: nascido canhoto, aprende a servir-se da mão direita, mas permanece canhoto, renasce destro, na confluência dos dois sentidos; nascido gascão, continua assim e torna-se francês, realmente mestiço; como francês, viaja e torna-se espanhol, italiano, inglês ou alemão; casa-se e aprende a sua cultura e a sua língua, ei-lo, enfim, quarterão, octavão, alma e corpo misturados. O seu espírito assemelha-se ao manto despido de Arlequim. Passa-se exactamente a mesma coisa para criar o corpo ou para o instruir. O mestiço aqui chama-se terceiro instruído. Científico por natureza, seduzido pelo meio escolar, entra assim na cultura. (SERRES, 1990, p. 60)

A mestiçagem, para Serres (1990), é um conceito essencial para a educação, afinal, o processo de aprendizagem ideal é necessariamente um processo de mestiçagem. No entanto, instruir utilizando esse conceito é árduo para as atuais instituições que aindatrabalham sob a influência da lógica clássica. Um exemplo dessa dificuldade é a divisão rigorosa ainda existente entre as ciências humanas e exatas. Por meio de seu"terceiro instruído", Serres defende a mestiçagem entre todas as ciências e expande esse conceito também ao contato entre o aprendiz e o conhecimento, que deve se realizar de modo mestiço.

5. Considerações finais

Este texto buscou apresentar um caminho alternativo para o ensino de gramática padrão, considerando a filosofia de Michel Serres. Partimos da visão clássica de Aristóteles sobre a construção do conhecimento. Constata-se que as leis e os princípios da lógica clássica aristotélica estão fundados sob a ideia de exclusão e divisão, o que pode ser confirmado principalmente pela lei do terceiro excluído.

Para reparar esta lacuna, surge a ideia de terceiro incluído na filosofia atual, o que implica nova formulação do pensamento filosófico sob o aspecto lógico-temporal. Dessa forma, a contradição e o tempo cronológico, como conceitos da lógica clássica, dão espaço ao paradoxo e ao tempo aiônico. Nessa perspectiva, enquanto um corpo cresce, física ou cognitivamente, torna-se maior do que era e ao mesmo tempo menor do que é agora.

O terceiro incluído somente pode pertencer a esta lógica de paradoxo, pois o devir que o transforma é essencialmente paradoxal. Ele aprende não só por vias indutivas e dedutivas, mas também pela abdução, e pelo passeio transdutivo que faz por essas três vias.

O conhecimento gramatical da criança pré-letrada não pode ser concebido como totalmente não padrão. É um conhecimento mesclado, que precisa se unir a outros conhecimentos de forma mestiça. Entendemos a mestiçagem de Serres como um conceito fundamental para a educação, o qual só pode sobreviver em um ambiente de ensino transdisciplinar. Ademais, para que o ensino da gramática padrão ocorra de modo mestiço, é necessária a superação de algumas práticas deensino, que excluem tanto a possibilidade de entrecruzamento entre os conhecimentos, quanto a visão de uma nova forma de adquiri-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Trad. de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

ARISTÓTELES. *Categorias*. Trad. de Silvestre Pinheiro Ferreira. Lisboa: Guimarães & C.A Editores, 1982.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

NICOLESCU, Barsarab. Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade. In: *Ateliers sur la contradiction*: Nouvelle force de développementem science et societé, 2009, École Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PESSANHA, José Américo Motta. Aristóteles: vida e obra. In: *Tópicos*: Dos argumentos sofísticos/ Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SERRES, Michel. Educação e contemporaneidade em Michel Serres. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 239-257, jan./abr. 2015. Entrevista concedida a Maria Emanuela Esteves dos Santos.

SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SIMONDON, G. *L'individuation à lalumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon, 2005.

MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: CARACTERÍSTICAS EM ANÁLISE

Joyce Vieira Fettermann (UENF)
joycejvieira@gmail.com
Annabell Del Real Tamariz (UENF)
Annabell.brasil@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho discute as contribuições dos multiletramentos para a aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, a partir da análise de atividades de um livro didático aprovado pelo PNLD e adotado em escolas regulares brasileiras. Utiliza-se a metodologia qualitativa, analisando as características da Pedagogia dos Multiletramentos presentes na coletânea, para verificar em que medida os livros entregam o que propõem: o desenvolvimento da língua em práticas sociais, articulação da língua inglesa com outras disciplinas do currículo, diversidade cultural, variações linguísticas, gêneros textuais diversos, reflexão crítica, entre outros. Verificam-se: a presença de temas atuais, interdisciplinares e relevantes para os adolescentes na contextualização das lições, o incentivo à leitura de variados modos de linguagem e gêneros textuais, a língua sendo trabalhada a partir dos textos utilizados, o que pode gerar interesse por parte dos aprendizes pela língua. Conclui-se, assim, com um questionamento quanto à formação inicial que os docentes recebem, se ela os prepara para ensinar segundo esses pressupostos, e chamando a atenção para a importância de eles estarem em constante atualização, tendo em vista que a língua deve acompanhar a evolução dos fatos da sociedade e contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes enquanto cidadãos.

Palavras-chave:
Escola regular. Língua Inglesa. Livro didático.
Ensino de línguas. Formação de professores.

ABSTRACT

This paper discusses the contributions of multiliteracies for English learning in High School, from the analysis of activities in a textbook approved by *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) and used in Brazilian regular schools. We use the qualitative methodology, analysing characteristics of the Pedagogy of Multiliteracies that are present in the collection, in order to verify in what extent the books deliver what they are proposed to: the development of the language in social practices, the articulation of the English language with other subjects from the curriculum, cultural diversity, linguistic variation, diverse textual genres, critical reflection, among others. At the end of this work, we noticed: the presence of current, interdisciplinary and relevant topics for teenagers in the contextualization of the lessons, the incentive to reading of various modes of language and textual genres, language being worked from the texts that were used (contexts), which may contribute to arise students' interests. Thus, we conclude this work questioning if the teachers' initial education really prepares them to teach according to these assumptions, and call the teacher's attention to the importance of constant develop themselves professionally, considering that the

language must accompany the evolution of the facts of society and contribute to the development of learners as citizens.

Keywords:
Textbook. English language. Language teaching.
Regular school. Teachers' education.

1. Introdução

Com as mudanças na sociedade surgem novas demandas para a educação, as quais não podem ser ignoradas. Por sua vez, o ensino de Língua Inglesa, cada vez mais conectado com a realidade dos aprendizes, traz oportunidades singulares de abordar assuntos variados e relevantes para o cotidiano dos adolescentes, sem deixar de considerar os variados aspectos linguísticos que o permeiam.

A partir do desenvolvimento da Pedagogia dos multiletramentos, surge uma preocupação ainda maior em dar atenção à maneira de ensinar as habilidades da língua de maneira integrada com as tecnologias e mídias, utilizando os diversos modos da linguagem e percorrendo temas como a diversidade, o respeito às diferenças e aos mundos de vida, sem contar com a variabilidade de significados que podem ser produzidos à medida que os aprendizes entram em contato com as culturas alvo e local.

Nessa perspectiva, este artigo discute as contribuições dos multiletramentos para a aprendizagem de inglês no Ensino Médio, partindo da análise de uma coletânea de livros didáticos aprovados pelo PNLD para serem adotados para o ensino do idioma pelas escolas brasileiras.

2. Multiletramentos no ensino de inglês

Nos anos de 1990, percebendo como o avanço das tecnologias e a globalização estavam provocando diversas mudanças na sociedade e que estas também começavam a impactar a educação, ressaltando a necessidade de repensar a maneira de ensinar e aprender, um grupo de pesquisadores e educadores de diversos países do mundo se reuniu, a fim de pensar em maneiras de contribuir para que esse cenário começasse a ser modificado. Assim, nasceu o *The New London Group* (NLG), na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

As mudanças sobre o que os integrantes do NLG se propuseram a conversar envolvem considerar algumas questões no ensino. Entre elas estão as perspectivas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas, preparando os aprendizes para as transformações decorrentes do mundo globalizado. Dessa forma, segundo o *The New London Group* (1996), isso envolve, entre outros, a simulação de relações colaborativas de trabalho a partir do comprometimento e da criatividade, além do estímulo ao respeito aos mundos de vida e à diversidade. Para isso, a escola precisa ser um lugar onde os alunos têm acesso não só a diversas informações, através das tecnologias, como também onde eles possuem canais de comunicação abertos para discutir e criar soluções que envolvam as comunidades em que convivem.

Falar em comunicação traz à tona a necessidade de propiciar aos aprendizes oportunidades de utilizar a língua em contextos sociais, culturais e históricos, em seus variados modos, seja através da escrita, sons, imagens, gestos e internet em conjunto com as habilidades, permitindo a ampliação dos seus leques de letramentos. Como ressalta Pereira (2014, p. 45), a partir da Pedagogia dos multiletramentos, a ideia é que os aprendizes não fiquem mais restritos à letra e "[...] à aquisição de habilidades instrumentais para a apropriação e expressão do signo verbal escrito". Portanto, a multimodalidade é considerada nas práticas situadas e a produção de sentido pode acontecer de forma contextualizada, entendendo que a escrita passa a condizer com os padrões orais, visuais, sonoros, gestuais etc. (PEREIRA, 2014).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que os multiletramentos são essenciais no ensino de inglês, uma vez que eles possibilitam aos alunos oportunidades de participarem de práticas sociais, tanto *on-line* como *off-line*, utilizando semioses e linguagens. Dessa forma, podem interpretar, reinventar os sentidos em contextos e expressar ideias, sentimentos e valores através do idioma. Tudo isso deixa eminente não só a necessidade de os professores reverem suas práticas pedagógicas, os materiais e as formas de utilizá-los em sala de aula constantemente, mas também como avaliar seus alunos para a aprendizagem, de forma que as avaliações também se adéquem ao que se espera dos aprendizes na atualidade e contribuam para o crescimento de seu repertório linguístico, multissemiótico e cultural, desenvolvendo a reflexão crítica dos mesmos à medida que usam e descobrem as mais variadas funções da língua no dia a dia (FETTERMANN; PEREIRA, 2017; BRASIL, 2017; 2018).

Portanto, acreditamos que o papel dos materiais didáticos na formação dos estudantes se torna ainda mais importante e desafiador, pois estes precisam "se ver" nele, encontrar e poder discutir os desafios que enfrentam e que outros adolescentes passam em outras partes do mundo, gerando a empatia e a sintonia com o aprendizado de forma contextualizada.

3. O livro didático

O livro didático (LD) se tornou um material amplamente usado na escola regular, seja ela privada ou pública. É ele que muitas vezes determina conteúdos e estratégias de ensino, "[...] marcando, pois, de forma decisiva 'o que' se ensina e 'como' se ensina" (LAJOLO, 1996, p. 4).

Como salienta Tomlinson (2004) apud Fettermann, Souza e Luquetti (2017, p. 805), o livro didático de inglês, que passou a ser distribuído gratuitamente nas escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, "[...] tem que, necessariamente, conter gramática, vocabulário, funções da linguagem, abrangendo as quatro habilidades primordiais do idioma (ler, ouvir, falar e escrever)" nas atividades de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que os LD priorizem a abordagem comunicativa e sociointeracional para ensino de língua estrangeira e o PNLD/EM ressaltam a importância da interdisciplinaridade, que é uma característica presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (FETTERMANN; SOUZA; LUQUETTI, 2017).

Entretanto, antes, é relevante considerar que os estudantes da contemporaneidade possuem identidades e que o processo de aprendizagem de uma língua passa por elas. Isso, porque "[...] uma língua não é um mero sistema de signos e símbolos, mas uma complexa prática social na qual os valores e significados atribuídos a um enunciado são determinados, em parte, pelos valores e significados a ele atribuídos pelo seu produtor" (NORTON; TOOLEY, 2002, p. 115).

Assim, pode-se dizer que os materiais adotados para fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa têm a tarefa de aproximar os aprendizes de seu objeto de estudo (ou seja, a língua), tanto no aspecto linguístico quanto comunicativo e sociocultural. Portanto, ao ensinar um idioma, deve-se levar em consideração os aprendizes, bem como as suas identidades e condições socioculturais. Dessa forma, os es-

tudantes poderão reconhecer sua própria cultura no material e aprender a valorizá-la a partir dessa identificação com o mesmo (TILIO, 2010; FETTERMANN; SOUZA; LUQUETTI, 2017).

Tilio (2010), analisando 12 livros didáticos de inglês, verifica a tendência à redução do mundo aos Estados Unidos e à Europa, destacando que o espaço para outras culturas costuma ser simplista e mencionar apenas algumas características culturais, que, na maioria das vezes, estereotipam lugares e culturas, de forma "[...] superficial e insuficiente, reduzindo esses países e a diversidade inerente a cada um deles ao que eles têm de turístico ou de cotidiano", sugerindo, "[...] implicitamente, uma homogeneização dos habitantes desses países, a chamada Cultura Nacional" (TILIO, 2010, p. 182).

Diante disso, torna-se urgente, então, que as atividades organizadas no LD abranjam as habilidades linguísticas juntamente com as diversas culturas, destacando o que possuem (desde as belezas até os conflitos), sem limitá-las aos países e lugares mais óbvios, que sempre têm sido os retratados nos livros ao longo dos anos. Além disso, os recursos e ferramentas sugeridos por ele para o uso dos professores precisam ser aqueles que estão ao alcance, tanto destes quanto de seus alunos, os quais estão imersos na cultura digital e utilizam as tecnologias de variadas formas no seu dia a dia fora da escola.

3.1. O livro didático Way to go!

Como declaram os autores da coleção *Way to go!* (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), os volumes visam à "[...] formação dos alunos como indivíduos que utilizam a linguagem, de forma crítica, em diversas práticas sociais" (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 227). Para eles, o LD pode ser complementado com o uso de outros materiais e deve ser também transformado por seus usuários (alunos e professores), para que possa ser adaptado aos seus contextos sociais, necessidades e possibilidades. Dessa maneira, o professor fica livre para "[...] adotar e adaptar as diferentes atividades pedagógicas propostas na obra e também construir colaborativamente, com seus alunos e a comunidade escolar, suas próprias experiências de ensino-aprendizagem" (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 227).

Ao contrário do que Tilio (2010) encontra nos materiais que estuda, a obra aqui analisada, em uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1986), declara entender que o sentido é construído a partir

da interação entre os sujeitos nos contextos de uso da língua. Assim, os livros buscam engajar os aprendizes em práticas discursivas, visando à sua ação na sociedade, a fim de que possam construir significados através do que aprendem. Diretamente ligada a isto está a compreensão de que o professor da atualidade deve se afastar do papel de transmissor das informações e de conhecimento e os alunos não são sujeitos passivos que apenas recebem os conteúdos prontos. Ao invés disso, ele assume o papel de mediador, orientador e incentivador dos alunos, que passam a ter responsabilidades sobre sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem é visto dentro de um contexto social, econômico, cultural, político e histórico, possibilitando que eles sejam criadores de conhecimentos e, assim, transformadores do mundo (FRANCO; TAVARES, 2016).

Outra característica relevante encontrada na coletânea é que ela busca "[...] concretizar a função educacional do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio". Além disso, é uma preocupação a inserção dos alunos no mercado de trabalho, assim como no ensino superior, já que através do contato com o idioma os indivíduos poderão ter mais chances de conseguir um emprego, se qualificar e entrar na universidade (BRASIL, 2006 *apud* FRANCO; TAVARES, 2016, p. 228).

Ainda, os autores buscam integrar as quatro habilidades linguísticas essenciais para a aprendizagem de inglês, a saber: a leitura, a escrita, a compreensão oral e a produção oral. Tudo isto, considerando: a) a Interdisciplinaridade, relacionando as diversas áreas do currículo com Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, propondo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares sob temas como "[...] a transformação de lixo em arte, a promoção de uma vida mais saudável, a tolerância e o respeito às diferenças através do esporte, entre outros"; b) a Educação Mediada por Novas Tecnologias, por meio de textos de diferentes fontes, como "[...] *blogs*, *sites* institucionais, fóruns de discussão, revistas e jornais on-line" de países diferentes e com propósitos comunicativos diversos, oferecendo *links* para textos e vídeos em que os alunos possam encontrar mais conteúdos relevantes para ampliar seu conhecimento. Além disso, são indicados recursos gratuitos para criarem pôsteres on-line, sites para compartilharem poemas e realizarem atividades.; c) os Multiletramentos, que englobam os novos usos da linguagem e os diferentes tipos de letramento (visual, digital etc.), além dos textos multimodais e as mídias utilizadas (COPE; KALANTZIS, 2000; *op. cit.*, p. 229).

Um ponto igualmente relevante é que o material se propõe a apresenta a gramática da língua inglesa com foco na língua em uso e não, de maneira descontextualizada, partindo de exemplos retirados dos textos relacionados aos temas trabalhados em cada unidade. A ideia é que os alunos possam observar e analisar os usos para, enfim, tirarem conclusões sobre como empregar as regras estudadas. Logo, a gramática é trabalhada de modo integrado com as práticas sociais da linguagem.

Por fim, os livros trazem uma seção para estudos preparatórios para o ENEM, com 30 questões que são distribuídas em seis simulados e uma prova anteriormente aplicada, para que os alunos possam se familiarizar com os tipos de questões do exame. O livro do 3º ano apresenta, também, dicas e estratégias de resolução de questões (FRANCO; TAVARES, 2016).

4. Multiletramentos no livro didático: características em análise

Ao longo da série *Way to go!* de livros de inglês para o Ensino Médio, foi possível notar algumas características que vão ao encontro do que prevê a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), destacadas pelos próprios autores nos livros do professor e que são aqui analisadas, de acordo com as atividades proposta nos materiais:

1. *Desenvolvimento da língua em contextos culturais e práticas sociais* – Percebemos que os livros apresentam atividades que, de fato, estimulam e buscam oportunizar aos alunos a prática da língua inglesa apontando questões atuais e relevantes para a sociedade em que vivem e atuam, como a identidade no Brasil, diversidade étnica no Brasil, a discriminação etc.

Uma das atividades do livro propõe (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 34)[215], por exemplo, que, a partir da obra Operários, de Tarsila do Amaral, que é o contexto cultural, os alunos participem de um debate relacionando os temas abordados no livro com sua vida e a realidade de sua comunidade, em inglês ou em português. Tudo isso, visando trabalhar a oralidade.

Bruz (2011) destaca a importância de o livro didático retratar a realidade de forma a possibilitar que tanto os alunos como o professor re-

[215] Way to go! 3 – manual do professor.

flitam a respeito da língua e da cultura alvo. Assim, não se pode separar a língua ensinada de sua cultura na sala de aula, pois ao fazer isso, o professor acaba ensinando apenas gramática e vocabulário. Logo, utilizar exemplos autênticos é essencial. Segundo a autora, "[...] Muitos alunos de língua estrangeira têm o primeiro contato com a cultura alvo em sala de aula e isso é um indicador da relevância do que é mostrado durante as aulas, inclusive nos livros" (BRUZ, 2011, p. 6).

Tão importante quanto aprender aspectos culturais da língua alvo é incentivar a cultura local dos aprendizes. "Por esse motivo, não se pode ignorar a riqueza cultural que lhes permite um ponto de partida sobre o que falar e a imaginação de mundo totalmente novo, a partir do seu" (FETTERMANN, 2017, p. 49). À medida que compreendem e do reconhecem a própria cultura, os alunos aprenderão a evitar os estereótipos e a valorizar suas raízes, podendo compartilhá-la com falantes de outros idiomas. Além disso, conforme dito acima, poderão pensar em novas possibilidades para impactar seu mundo, sua comunidade.

2. *Articulação da língua inglesa com outras disciplinas do currículo* – uma característica notória da coleção é a interdisciplinaridade, que pode ser observada tanto no sumário como nas atividades propostas ao longo das unidades. Os livros propõem trabalhos interdisciplinares com tecnologia da informação, biologia, geografia, história, sociologia, filosofia, artes, educação física e outras disciplinas, que não são apenas citadas, mas ensinadas em inglês. Assim, a aprendizagem do idioma é favorecida de forma integrada por meio do trabalho contextualizado e baseado em conteúdos. Isto remete à metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que designa o uso de uma língua "[...] no ensino de conteúdos não linguísticos de diferentes áreas curriculares" (FERREIRA, 2016, p. 21). Com ela, é possível ensinar/aprender o conteúdo e a língua, sem que um prevaleça sobre o outro. Apesar de o material não deixar claro se adota ou não essa metodologia, características dela ficam evidentes nas unidades, o que pode permitir a construção de conhecimento mais holística.

3. *Diversidade* – Percebemos nos livros *Way to go!* o trabalho com valores, questões étnicas, igualdade de gênero e aceitação das diferenças, de forma a mostrar para os alunos e professores a importância da diversidade na vida. Tudo isso é visto em textos em diversos gêneros textuais, como entrevistas, capa de revista, cartaz de anúncio, programa de televisão, gráficos, charge, histórias em quadrinhos, artigo etc.

Conforme destacam os pesquisadores do NLG (THE NEW LONDON GROUP, 1996), as diferenças se tornaram uma das principais questões a serem abordadas hoje em dia pelos educadores em suas salas de aula. Portanto, abordar tais temas no livro didático proporciona aos alunos discutir assuntos da vida real, trabalhando pontos necessários no seu cotidiano.

Ainda, os livros não se limitam a utilizar somente a língua inglesa, promovendo a leitura e a realização de projetos a partir de textos na língua materna dos estudantes. Dessa maneira, eles podem mais uma vez se identificar com o assunto em discussão.

4. *Multimodalidade* – Verificamos nas atividades a conexão das habilidades linguísticas (leitura, escrita, produção oral e compreensão oral) com os diversos modos da linguagem (escrita – nos textos variados; fala – representada nas atividades de *speaking*; áudio – encontrado nas atividades de *listening*; imagens – em atividades que valorizam o visual, como figuras, fotografias, obras artísticas e outros.

Lankshear (2011) afirma que a multimodalidade se dá pelo fato de vários modos da linguagem serem usados para expressar mensagens. Isto exige multiletramentos, uma vez que requer dos leitores "[...] capacidades e práticas de compreensão e produção [...] para significar" (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Ademais, as mídias e as tecnologias digitais, à medida que avançam, fazem com que seus usuários precisem utilizar novas linguagens para a construção de significado (ROJO; MOURA, 2012). Assim, são utilizados podcasts, infográficos, poemas em formas, gráficos com dados estatísticos, mapas, tutoriais da internet etc., permitindo diferentes formas de ler as informações e fazer composições nas aulas.

Tudo isso nos leva a concordar com Rodrigues e Tilio (2013), que afirmam que o letramento linguístico não deve ser o único promovido pelo material didático. Hoje, com as demandas trazidas pelos próprios alunos para a sala de aula, não cabe mais estudar a língua de forma isolada da cultura, da diversidade linguística, cultural, histórica e social. Tais aspectos ressaltam a importância dos multiletramentos no ensino de língua, pois preveem "[...] a multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural" (PEREIRA; CÉSAR, 2017, p. 2). Assim, fica evidente que os livros didáticos são ferramentas valiosas para o ensino, mas que devem assumir o seu lugar de suporte, não podendo ser o principal elemento nas aulas (BRA-

SIL, 1998; ROJO, 2010; BRASIL, 2018).

Portanto, cabe aqui questionar: até que ponto os professores estão preparados para ensinar segundo esses pressupostos e exigências trazidas pelos dias atuais, que vão parar nos materiais didáticos? Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a importância da constante atualização e desenvolvimento profissional, uma vez que assim como a língua evolui com a humanidade (HALLIDAY, 1994), a evolução dos fatos da sociedade deve contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes enquanto cidadãos do mundo. E a língua se torna um elemento primordial nesse processo.

5. Considerações finais

Após a análise da coleção *Way to go!* de livros didáticos de inglês para o ensino médio, percebemos que parece haver entre os autores da mesma uma conscientização quanto à função do livro didático nos dias atuais, entendendo que apesar disso, há ainda o que percorrer no sentido de promover cada vez mais uma conexão do que é ensinado na escola com a vida real dos aprendizes.

A BNCC, nessa perspectiva, prevê a presença dos multiletramentos no ensino de língua, o que já tem sido preocupação dos autores e das editoras, especialmente nos últimos dois anos, com a publicação desse documento. Assim, torna-se necessário, agora, promover mais oportunidades para que os alunos possam praticar o que estudam nos livros em outras situações e ambientes (tanto dentro como fora da escola).

Torna-se primordial, no entanto, que o professor, como peça chave no processo de ensino, seja capacitado para abordar e lidar com as questões como diversidade e aceitação das diferenças, a multimodalidade, as tecnologias digitais e o próprio material adotado, que dá a base, mas que pode (e deve) ser adaptado ou até mesmo deixado de lado, de acordo com as necessidades e o contexto das turmas. O livro não substitui as práticas dos professores, logo estes precisam de desenvolvimento contínuo para que as aulas de inglês sejam cada vez mais eficazes nas escolas e possam contribuir com a aprendizagem e o crescimento de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. 1929. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006.

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

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília*: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRUZ, I. M. Material didático de língua inglesa: uma análise sobre as relações sócio-culturais. In: *Revista X*, V. 2, p. 1-10, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

FERREIRA, O. C. G. CLIL: *Uma abordagem diferente na aprendizagem de inglês no Ensino Básico e Secundário*. Relatório. Universidade de Coimbra, 2016.

FETTERMANN, J. V. *Ensinando inglês para crianças*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

FETTERMANN, J. V.; SOUZA, S. M. F. da; LUQUETTI, E. C. F. Gramática e comunicação em livros didáticos de inglês do Ensino Médio. In: *Revista Philologus*, n. 55, 2013. Anais da XII JNLFLP. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/063.pdf. Acessado em: 18 nov., 2019.

FRANCO, C.; TAVARES, K. *Way to go! Língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

LAJOLO, M. *Livro didático*: um (quase) manual de usuário. Em Aberto:

Livro Didático e Qualidade de Ensino . Brasília: MEC, ano 16, n. 69, jan./mar.1996.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Comission, 2005.

NORTON, B.; TOOHEY, K. 2002. Identity and language learning. In: R. KAPLAN (Ed.). *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. p. 115-23.

PAIVA, V. M. O. E. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio*: teoria e prática. São Paulo: Somos Mestres, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 75-95.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies*: designing social futures. Harvard Educational Review, p. 60-93, 1996.

TILIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. In: *The ESPecialist*, V. 31, n. 2, p. 167-92, 2010.

TOMLINSON, Brian. Preface. In: ____. (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM DO GÊNERO *MEME* NO III CICLO DA EJA EM IMPERATRIZ-MA

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)
selmaabdalla@uft.edu.br
Jordana de Oliveira Brito (UFT)
jordanauema@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentamos o resultado de uma pesquisa interventiva e de cunho etnográfico, realizada em uma turma de 6º e 7º ano (III ciclo) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal, situada na cidade de Imperatriz-MA. A pesquisa tem como objetivo investigar em que medida o trabalho pedagógico com o gênero textual *meme* possibilita práticas de multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa na EJA. Para subsidiar a intervenção proposta, revisamos alguns estudos aplicados a respeito dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003), estudos do letramento e multiletramentos (SOARES, 2017; STREET, 2014; ROJO, 2012). As atividades desenvolvidas durante a pesquisa mostraram que a abordagem de memes em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades do letramento visual e crítico. Com o uso do aplicativo em sala de aula durante a produção dos textos aproximamos os alunos do letramento digital. Ao final do artigo, compartilhamos os resultados da atividade pedagógica de produção textual do gênero meme, analisando como os alunos se apropriam dos multiletramentos a partir do contato com o gênero. A atividade desenvolvida se configura como uma proposta que busca atender às exigências sociais de leitura e escrita contemporâneas.

Palavras-chave:
Multiletramentos. *Meme.* EJA.

ABSTRACT

In this article we present the result of anethnographic and interventional research, conducted in a class of 6th and 7th grade (III cycle) of Youthand Adult Education (EJA) of a municipal school, located in the city of Imperatriz-MA. The research aims to investigate the extent to which pedagogical work with the meme textual genre enables multiliteracies practices in Portuguese language classes at EJA. To support the proposed intervention, we review some applied studies regarding textual genres (MARCUSCHI, 2003), literacy and multiliteracies studies (SOARES, 2017; STREET, 2014; ROJO, 2012). The activities developed during the research showed that the classroom meme approach can contribute to the development of visual and critical literacy skills. Using the application in the classroom during text production brings students closer to digital literacy. At the end of the article, we share the results of the textual production pedagogical activity of the meme genre, analyzing how the students appropriate the multiliteracies from the contact with the genre. The developed activity is configured as a proposal that seeks to meet the social requirements of contemporary reading and writing.

Keywords:
Multiliteracies. Meme; EJA.

1. Introdução

> "*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender*." (Paulo Freire)

A epígrafe deste artigo nos remete à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pensar nessa modalidade de ensino é pensar em Paulo Freire, esse célebre educador que contribuiu de maneira expressiva para a valorização de uma parcela de estudantes marginalizados por inúmeras circunstâncias sociais.

A metodologia freiriana, de valorização dos conhecimentos que o aluno possui, vai ao encontro do que deve ser o trabalho com a EJA, já que o público dessa modalidade é representado pela heterogeneidade, o que torna as turmas repletas de riqueza social e cultural. Embora eles não tenham o saber escolar/teórico, possuem outros saberes, experiências que devem ser valorizadas e compartilhadas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, compartilhamos uma experiência realizada em uma turma de III ciclo (6º e 7º ano) de uma escola da rede municipal da cidade de Imperatriz/MA. A atividade didática com o gênero meme foi desenvolvida com o objetivode abordar o gênero digital em aulas de língua portuguesa eobservar como os alunos se apropriam dos multiletramentos a partir da proposta de leitura e produção de memes.

Além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências, este artigo está organizado em três seções: O ensino de gêneros textuais na EJA; Letramento Digitale Cenas da intervenção pedagógica. Nessa última seção, compartilhamos a atividade didática de produção de memes e analisamos as habilidades dos multiletramentos presentes nos textos produzidos pelos alunos.

2. Gêneros textuais na EJA

A interação humana por meio da linguagem é uma prática social em que as pessoas consciente ou inconscientemente fazem uso dos gêneros textuais. Nesse sentido, Marcushi (2003, p. 3) afirma que "é impossí-

vel se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto". Logo, apresenta-se como compromisso e dever da escola "divulgar a linguagem como observável através dos gêneros textuais" e a importância dessa diversidade de textos na vida do cidadão.

Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), é fundamental trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto. Assim, o ensino mediado por textos é também uma oportunidade de compartilhar modos de entender o mundo. Por isso, é importante que ao selecionar os textos, o professor considere o conhecimento prévio do aluno sobre o que será abordado. Não basta conhecer a estrutura ou categorização do gênero, é fundamental respeitar o grau de amadurecimento cognitivo do aluno.

Desse modo, uma das funções do texto na EJA deve ser diminuir a distância entre o estudante e a palavra, procurando eliminar possíveis traumas gerados com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos, pois é comum que alguns alunos deixem a escola por encontrarem dificuldades nas atividades de leitura e escrita. É também muito frequente nessa modalidade, o retraimento de alguns alunos que deixam de participar das aulas, por causa da timidez e insegurança com o uso da língua. Por isso, o professor deve ajudá-los "a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo" (BRASIL, 2002).

De acordo com a PCEJA (BRASIL, 2002), a partir das atividades de leitura o aluno da EJA deve analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto sócio ideológico (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua.

É necessário portanto, promover atividades que possibilitem o desenvolvimento dessas habilidades, tão necessárias para que os alunos possam participar essencialmente, e de forma ativa, da construção dos significados da mensagem do texto. A relevância dos gêneros textuais na

EJA está na possibilidade de fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola, para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.

3. Letramento digital

A função social da escola na atualidade é preparar o aluno para as novas exigências de leitura, escrita e participação crítica na sociedade. O letramento digital é definido por Freitas (2010, p. 339), como um conjunto competências necessárias "para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-*internet*, sendo capaz de atingir seus objetivos", muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Da mesma maneira que a alfabetização e o letramento escolar são necessários para a inclusão do indivíduo na sociedade, o letramento digital é importante por possibilitar que usuários da língua que fazem uso da tecnologia digital exerçam "práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel" (SOARES, 2012, p. 151).

As exigências para o letramento vão ficando cada dia mais complexas. Bortoni (2013), afirma que o letramento digital não pode ser mais entendido como um luxo a se acrescentar ao ensino, mas uma necessidade. Diante disso, reitera-se a importância de elaborar propostas de ensino que busquem atender as exigências sociais de leitura e escrita.

A inserção do letramento digital nas salas de aula, não deve ocorrer tratando a tecnologia como um fim, nem apenas uma ferramenta/suporte para o ensino. Por isso, a formação continuada é essencial, para evitar, por exemplo, que o professor condene o uso do livro impresso e adote o *tablet*, pois essa não é a proposta. Ainda não precisamos trocar o lápis e a caneta pelo teclado, mas devemos aceitar essa troca como algo previsto para um futuro próximo (COSCARELLI, 2017, p. 29).

Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 243) reitera que a escola precisa estar no mundo.

> Os muros que separam pátios, salas de ruas e lanhouses não devem ter papel maior do que exteriorizar a ideia de fronteira, mas não a de limite. O lado de lá não pode ser tão diverso do lado de cá. Se existir essa diferença de maneira tão acentuada, tudo o que ficar lá fora parecerá mais atraente, já que mais movido por interesses reais. Se as simulações e situações forjadas não cederem lugar às propostas aplicáveis e às demandas que possam ser revertidas para ações no mundo, não haverá maior interesse na escola do que conseguir um diploma. E não é isso que queremos, certo? Se navegar é necessário, talvez seja o momento de o professor admitir que também precisa aprender, reinventar suas competências, desenvolver novas habilidades, inclusive relacionadas a novos ambientes de ler e escrever. (RIBEIRO, 2009, p. 243)

O autor enfatiza que precisamos compreender a tecnologia como parte de um momento histórico, além de estar interligada à formação e a construção do sujeito. Assim, o pessoal docente, em especial educadores e professores, precisa melhorar sua qualificação em termos de tecnologia. Para que isso aconteça, é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas.

3.1. Do letramento aos multiletramentos

Durante muito tempo, o termo letramento foi utilizado nas escolas com o mesmo sentido de alfabetização. Compreende-se, hoje, que são termos que estão associados, mas que não podem ser confundidos. Assim, a alfabetização é definida como a "aprendizagem inicial da leitura e da escrita", já o letramento, faz-se num processo mais amplo, que caracteriza a linguagem como veículo de interação entre as pessoas e possibilita a expressão e compreensão de mensagens por meio das práticas sociais ligadas à leitura e a escrita (SOARES, 2015, p. 16).

Posteriormente aos estudos sobre letramento, surgiram as teorias e abordagens que ampliam o conceito e atualizam o foco do letramento levando em consideração o caráter múltiplo das práticas letradas, a partir disso, temos os letramentos. O termo torna-se plural, porque são em contextos sociais de uso da leitura e da escrita que se garante letramento aos sujeitos, assim, ensinar o aluno a ler e a escrever textos que só existem dentro da escola é apenas letramento escolar, é preciso oferecer situações reais de uso desses textos para que assim o aluno compreenda a função social deles.

O teórico Bryan Street (2014, p. 121), enfatiza que o surgimento do termo letramentos ocorreu por causa da "pedagogização do letramento", por isso, a partir da concepção de que não só a escola exercia o poder

de letrar, o termo foi pluralizado. Diante disso, usamos "letramentos ou letramentos múltiplos" para nos referir às práticas de letramento que são "os modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado (CANNI; COSCARELLI, 2016).

A multiplicidade de textos, demanda do leitor uma transformação para lidar com os saberes no contexto escolar, essas exigências implicam mudanças sobre alguns conceitos de leitura e escrita. Esses novos conceitos exigem sujeitos ativos, aptos para desenvolver formas de interação e comunicação diversificadas. Diante disso, os letramentos tornam-se multiletramentos, pois são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual e impressa, as digitais: de áudio, vídeo, imagem, inseridas em diferentes contextos e meios de comunicação.

O conceito de multiletramentos, geralmente é confundido com letramentos (múltiplos). A pesquisadora Roxane Rojo (2012) demarca bem a diferença entre esses dois termos.

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

Diante disso, os multiletramentos são importantes para possibilitar aos indivíduos a compreensão de tudo que os cerca, compreendendo a relação das práticas de escrita com o contexto social, político, e econômico e histórico em que estão inseridos. Para atender as demandas de ensino, os gêneros e textos que vão surgindo com a evolução das tecnologias de comunicação e interação, devem ser abordados na esfera escolar. Sabe-se hoje, que a preferência por textos eruditos ou literários não é garantia de qualidade no ensino.

A escola que prepara para os multiletramentos acredita que todo texto é uma possibilidade de qualificar o aluno para as "(multi)semioses emergentes da alta modernidade" (ROJO, 2012, p. 83). Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos, propõe uma concepção de interpretação do mundo projetado por experiências transformadoras que valorizam as práticas sociais e a cultura do alunado. Conforme Canni e Coscarelli (2016, p. 23), pensar em multiletramentos é também pensar em multimodalidade, visto que "as diferentes semioses que veiculam o sentido do

texto demandam estratégias de navegação para uma melhor compreensão da mensagem", assim, textos multimodais demandam multiletramentos para fazer significar.

3.2. O gênero textual meme

É inegável que a exigência do letramento digital e dos multiletramentos, "obrigou" a escola a repensar as práticas de ensino e facilitou a entrada dos textos de outras esferas sociais no âmbito escolar. O meme é um gênero textual imagético que começou a circular nas redes sociais na última década e suas mensagens apresentam humor, reflexões, críticas etc.

Pesquisadores da graduação em Estudos de Mídia da Universidade Federal Fluminense (UFF), afirmam que memes são ideias que se popularizam na sociedade (nossas redes sociais) e sustentam determinados ritos ou padrões culturais. Tomando isto como base, o "celibato", a "castidade", o "racismo", o folclore, a moda, a gastronomia e praticamente tudo o que conhecemos no nosso ambiente cultural são memes. Dos *jeans* rasgados à tradição de cantar nas festinhas de aniversário "Parabéns a você".

Os memes são textos próprios do espaço digital que apresentam uma configuração multimodal, ou seja, são constituídos por linguagem verbal e não verbal. Assim, a construção de sentidos é possível por meio da leitura da imagem e do texto escrito, permitindo várias construções de sentido. Com relação ao seu surgimento na internet, os estudiosos do assunto contam que o primeiro deles teria surgido em 2008, na comunidade artística devian e ficou conhecido como trollface, muito famoso principalmente nas redes sociais (CHAGAS, 2016).

Conforme Coelho (2014, p. 80), "através do humor, o sujeito tem sua voz democraticamente garantida, e principalmente imortalizada na memória metálica". Nessa perspectiva, o gesto de produzir piadas, garante ao sujeito a possibilidade de dizer aquilo que não poderia ser dito em outras circunstâncias de enunciação e que ficará gravado na memória da máquina e passível de alterações, atualizações, ressignificações, outros efeitos de sentidos ao serem interpretados e lançados novamente na rede.

O professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenador do *#MUSEUdeMEMES*, Viktor Chagas, desmistifica a ideia de que o meme é apenas uma piada, segundo ele, "muitos trabalham com sátira

ou passam longe do humor". Para além da piada, os memes são criados com determinados objetivos e função social.

Quadro 5 – As características recorrentes dos memes.

Objetivo	Conteúdo Proposicional	Forma	Função Social
Interagir com os participantes (representados e interativos).	Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais.	Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos).	Mostrar ideologias sociais incorporadas.

Fonte: Guerreiro e Soares (2016, p. 192).

A pedagogia dos multiletramentos é responsável por considerar gêneros como esse, que por muito tempo foram vistos à margem do que se entendia por leitura, como textos significativos, atraentes e necessários ao ensino, pois sabe-se hoje que a riqueza e a diversidade textual podem e devem ser exploradas pelo professor.

Por ser um gênero digital, o meme configura a possibilidade de explorar a multimodalidade e multissemiose dos textos, o que pode ser extremamente benéfico e positivo para o aluno e para o ensino, pois apesar de fazer parte do cotidiano dos usuários da internet, a interpretação desse tipo de linguagem pode não ser tão simples quanto parece. Além disso, o meme serve para trabalhar questões sociais que precisam ser discutidas em sala de aula e que podem ser tratadas por meio da leveza da leitura e análise dos textos, possibilitado assim, expandir o conhecimento letrado do aluno.

Os *memes* são, portanto, uma linguagem que encontra ampla repercussão em ambientes *on-line*, por esse motivo, a BNNC (2017, p. 67), alerta para a importância dos gêneros desprestigiados pela escola ao declarar que, "o que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias [...]", na verdade, pode oportunizar "o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens". Diante disso, compreendemos que o entrelaçando verbal e visual, característicos dos memes, tem se constituído um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e para a formulação e circulação de sentidos.

4. Cenas da intervenção pedagógica

4.1. Turma colaboradora

Participaram desta pesquisa, 36 alunos do 3º ciclo B (6º e 7º ano). A turma apresenta uma diferença considerável entre as faixas etárias, pois alguns alunos estão retornando à escola depois de muitos anos longe da sala de aula, já outros, acabaram de migrar do ensino regular para o ensino supletivo por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso no ensino fundamental modalidade EJA. Assim sendo, participaram desta pesquisa alunos com idade entre 15 e 65 anos.

4.2. Proposta de atividade didática: Raiz X Nutella

Todos nós, certamente já ouvimos de alguém com mais vivência frases como essas: "na minha época era melhor por isso e aquilo"; "no meu tempo era diferente". Esse conflito geracional invadiu as redes sociais e se materializou em forma de meme, confrontando "Raiz" e "Nutella". A representação de Raiz se dá pelo gosto do tradicional e autêntico, enquanto Nutella representa a modernização ou como alguns preferem chamar, "gourmetização".

A gíria Nutella vem, obviamente, da renomada marca de creme de avelã conhecida em vários países ao redor do mundo, provavelmente, por ser um produto muito popular entre os jovens da classe média/alta. Logo, "geração Nutella" é utilizada para zoar e referir-se às crianças e aos adolescentes que cresceram em meio a tecnologia, à geração moderna/gourmet; aos ditos "frescos". Por outro lado, a "geração raiz" é o exemplo a ser exaltado, é o jeito "certo" de ser ou fazer alguma coisa. É a maneira antiga ou tradicional de fazer algo (CHAGAS, 2016).

O *meme* consiste na comparação entre dois objetos, pessoas ou atividades, que se diferenciaram com o passar do tempo ou da maneira como são realizados. Por exemplo, as mães que eram mais duronas, que colocavam nomes simples nos filhos e davam castigos, como ficar de joelhos no milho, por exemplo, e aquelas mais modernas, que criam um "cantinho da disciplina" para crianças batizadas com nomes mais recentes. A comparação também é feita com as avós, como nos mostra o meme abaixo:

Fonte: Google.com

De acordo com André Fran (2018), diretor do projeto meme (Canal Futura), "nutella" representa o fenômeno da "gourmetização", assim, "raiz" *versus* "nutella" seria uma comparação entre o simples em oposição ao requintado. O fenômeno gourmet demarca diferenças sociais, assim, tem-se um mesmo produto com um preço inacessível para uma camada da sociedade. Contudo, "raiz" não significa algo ruim, simples ou sem qualidade. Na verdade, raiz tem uma relação com aquilo que é tradicional, original e sincero. Segundo o pesquisador, o fenômeno "nutella", evidencia a ascensão da classe C nos últimos anos, que provocou acesso a novos produtos e mudanças nos hábitos de consumo.

A proposta de atividade didática está em consonância com a ideia defendida por Dias (2012, p. 93), que ao abordar os desafios impostos aos professores que trabalham leitura e escrita na escola contemporânea, considera que "é fundamental que os alunos realizem atividades de autoria", utilizando novas tecnologias/mídias. Da mesma maneira, Canni e Coscarelli (2016, p. 16), acreditam que a produção de materiais mais próximos da prática e da realidade dos alunos, pode auxiliar o professor a realizar um trabalho voltado para os multiletramentos. Para as autoras, "uma abordagem assim, implica repensar a informação de texto, trazendo para ela a noção de multimodalidade e trabalhando com situações comu-

nicativas variadas". A nossa proposta de produção está pautada na diversidade cultural, que abordaremos por meio dos memes.

4.3. Atividade de produção de memes

Após conhecerem a proposta de produção, os alunos foram organizados em trio para que compartilhassem ideias e criassem o texto. A ideia de organizar os alunos em trio, foi pensada visando inserir os alunos que não possuem celular ou não tinham muita habilidade de navegação, para que em grupo pudessem ajudar uns aos outros. No primeiro momento, os grupos decidiram sobre o tema que iriam descrever como raiz e nutella, já que são muitas possibilidades de comparação. Esse momento de interação foi bastante proveitoso e divertido, pois os mais velhos puderam compartilhar experiências, costumes que são desconhecidos pelos mais jovens, assim como os mais jovens puderam relatar vivências e hábitos mais atuais.

Essa experiência serviu para mostrar que a diferença de idades, culturas, ideias, sonhos e experiências que compõe o público diverso da EJA, pode ser trabalhada de forma positiva, incentivando os mais jovens a ouvir relatos e experiências dos mais velhos sem desrespeitar ou dizer que é ultrapassado. Os alunos mais velhos, também precisam reconhecer que muitas coisas se transformam com o tempo e as coisas de hoje também têm seu valor. Após a escrita do texto inicial, fizemos a correção e revisão, para que o texto pudesse ser digitado. Como apenas três computadores do laboratório da escola estavam funcionando, optamos pelo uso do celular. Para criar os memes no celular, os alunos tiveram que baixar o aplicativo (gratuito) "Raiz vs Nutella". [216]

O aplicativo disponibiliza poucas figuras, por isso, os alunos optaram por pesquisar na internet imagens para criar os memes. Saber pesquisar/buscar na internet é importante, e essa habilidade normalmente não é trabalhada com os alunos. Lorenzi e Pádua (2012, p. 48), salientam que "os alunos precisam saber navegar, encontrar, selecionar informações relevantes para seus propósitos". A seguir, mostramos alguns textos produzidos pelos alunos e analisamos os sentidos produzidos pela junção do texto verbal com as imagens selecionadas. Vale ressaltar que os temas dos memes, assim como as imagens, foram escolhidos pelos estudantes

[216] Disponível em: https://www.appannie.com/fr/apps/google-play/app/io.zne.raizvsnutella/.

4.4. Textos produzidos

Texto 1.

A imagem escolhida para representar o aluno "raiz", evidencia a participação dos alunos mais velhos na criação do texto. Durante as oficinas de produção de memes, uma aluna falou que a marca registrada dos alunos antigamente eram fotografias como essas, "todo mundo tirava essa foto na escola". Nesse caso, a percepção de "raiz" está relacionada ao que é antigo em oposição ao moderno, que é representado pela personagem Maria Joaquina da novela Carrossel. Ao relacionar a imagem com os materiais escolares que eram utilizados antigamente (caneta, caderno capa mole etc.), os autores sugerem que antes tudo era mais simples, isso fica evidente na fala de uma aluna que durante a elaboração do texto afirmou: "antigamente nós tínhamos o básico, e quando tinha".

Em contraste, aparece na descrição do aluno "nutella", a figura de uma menina rica que certamente teria muito mais que "canetas coloridas e fita corretiva". O uso dos verbos no pretérito, *usava, lanchava, respeitava*, reforçam a ideia de "raiz" ser algo do passado/antigo e mostra que na percepção dos criadores, o aluno "raiz", apesar de ter somente o básico, sabia respeitar professores e tinha responsabilidade, enquanto o aluno moderno tem "certos luxos", mas não tem compromisso com a escola, e diz ter ranço dos professores.

Na leitura do *meme*, dentre outros conhecimentos, ativamos valo-

res da época. Para os criadores do texto, a imagem do aluno "raiz", "faz bater uma saudade da ordem e disciplina que existia nas escolas". Em "nutella" temos a utilização da gíria "ranço", muito comum nos dias atuais, que é o sentimento de repúdio, raiva ou desprezo que uma pessoa pode desenvolver por algo ou alguém, isso sugere que em alguns casos, não há mais respeito pela figura do professor. Para Canni e Coscarelli (2016, 44), a aplicação da multimodalidade exigida pelos multiletramentos, se configura no "estudo de textos explorando a construção de significados pela composição das muitas linguagens". A produção do meme, mostra que, aos poucos, os alunos vão se apropriando dos multiletramentos.

Texto 2.

No texto 2, os alunos escolheram caracterizar "raiz" como algo antigo, tradicional e modesto, enquanto o "nutella" estaria ligado ao luxo e a modernidade. As imagens representam muito bem isso, em "raiz" temos a foto de uma festa de aniversário antiga, já em "nutella", a foto é de uma festa atual e sofisticada. A oposição entre antigo e moderno fica evidente quando os autores citam as fotos com os olhos vermelhos, o que não é mais comum hoje, pois os celulares e câmeras modernas permitem visualizar a foto no mesmo instante e apagar, refazer, modificar etc.

A simplicidade descrita no aniversário "raiz", dá ideia de que apesar de tudo muito simples, as festas eram boas e as crianças se divertiam muito. Uma das criadoras do meme comentou que, nas festas de aniversário antigamente, "tudo era feito em casa, o bolo era preparado pela mãe, as tias ajudavam a enrolar os doces, a festa já começava nos preparativos". Destaca-se nesse texto, a presença da memória afetiva dos autores que relacionam a simplicidade das festas da infância com a afetividade e união das famílias.

O aniversário "nutella" é descrito por coisas atuais e requintadas. O chapéu de papelão foi substituído pela pulseira, o tradicional saquinho com língua de sogra deu lugar a lembrancinhas sofisticadas. Há um esforço dos autores em mostrar que ao mesmo tempo em que é luxuoso, o aniversário "nutella" é também sem graça. Tudo muito chique, "gourmetizado", coisas que não combinam com criança. Para os autores, "são festas em que tudo é muito arrumadinho, tem cara de casamento e as crianças não se divertem".

Vale ressaltar que "raiz" versus "nutella" é, sobretudo, uma maneira de ver o mundo, as situações. Por isso não se pode dizer que uma pessoa mais velha seja "raiz" e alguém mais jovem seja "nutella", pois é algo relacionado também com valores, sentimentos e comportamento. Desse modo, um jovem pode ser "raiz" e um idoso ser "nutella'.

Observamos nos textos produzidos pelos alunos que, para eles, o conceito de "raiz" e "nutella" vai além do confronto entre tradicional e moderno, antigo e contemporâneo. As comparações feitas por eles, são também, posicionamentos e formas de ver o mundo e as mudanças que ocorrem. Canni e Coscarelli (2016, p. 24) apontam que "é preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles".

O valor dessas discussões está para além da sala de aula, essa atividade configura uma oportunidade de falar de questões que nos afetam como pessoas e como cidadãos em uma "paisagem comunicacional" diversa e complexa, de leitura e, também, de participação por meio da escrita (RIBEIRO, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) orienta que:

> [...] a consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos

> estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2017, p. 70)

O trabalho com gêneros textuais precisa partir da compreensão de que por menor que seja, todo texto é o resultado de uma "trama de vozes, desde os gêneros mais simples até os mais complexos, existem muitas vozes que precisam ser identificadas, e por trás dessas vozes há valores, princípios, modos de ver o mundo etc.", que se manifestam por meio da multissemiose dos textos em circulação (CANNI; COSCARELLI, 2016).

Precisamos levar para a sala de aula, práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos, ensinar nossos alunos a ler imagens, ler nas entrelinhas, produzir textos multimodais e se posicionar por meio da linguagem de forma crítica, ética e responsável, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual. Essa a proposta deve orientar não só a EJA, mas todas as modalidades de ensino, educar para a diversidade e pluralidade de ideias.

5. Considerações finais

A partir da atividade didática elaborada para a abordagem do gênero meme, apresentamos a possibilidade de trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, considerando o aluno sujeito de seu próprio dizer/fazer, protagonista de seu percurso de aprendizagem. As atividades de leitura e produção de memes serviram para os alunos observarem que nesses textos a linguagem e a imagem complementam-se para constituir e dar sentido ao texto.

Por ser um gênero digital, o meme configura a possibilidade de explorar a multimodalidade e multissemiose dos textos, assim, a abordagem dos memes pode ser extremamente benéfica e positiva para o aluno e para o ensino, pois apesar de fazer parte do cotidiano dos usuários da internet, a interpretação desse tipo de linguagem pode não ser tão simples quanto parece.

As atividades desenvolvidas mostraram a importância de inserir novos gêneros textuais no ensino e compreender como o gênero meme pode contribuir com as práticas de leitura do não verbal. Na atividade de produção textual, observamos como os alunos se apropriam dos multile-

tramentos a partir de propostas de ensino que priorizam os textos multimodais.

Por fim, destacamos a importância de práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos e possibilitem ao aluno ler imagens, ler nas entrelinhas, produzir textos multimodais e se posicionar por meio da linguagem de forma crítica, ética e responsável, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANI, J. B; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F; COSCARELLI, C.V; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 15-46

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO. A. E. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KERSH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs). *Multiletramentos e Multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas/SP: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola**.** In: Kleiman, A. B. (Org.). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção, 2005.

LORENZI, G.C.C; PÁDUA, T. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na Escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54

MARCUSCHI, Luiz Antonio**.** Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. In: *Revista Verso e Reverso*, 2014, V. 28, n. 68, p.117-27, ISSN 1806- 6925. Acesso em 26 mar. 2017.

RIBEIRO. Ana Elisa. *Textos Multimodais*: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. Kd o prof? Tb foi navegar? JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues *et al*. In: *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização*: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia *e na educação.* Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

MULTILINGUISMO EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM CRIATIVA NO MUSEU DO MARAJÓ-PA

Niceléia Muribeca da Cruz (UFT)
leia.muribeca@gmail.com
Maria José de Pinho (UFT)
mjpgon@uft.edu.br

RESUMO

Este trabalho origina-se da pesquisa sobre o multilinguismo presente no acervo permanente do Museu do Marajó e objetiva refletir sobre práticas de linguagem que contribuam para um ensino criativo em língua portuguesa. Por meio da investigação de artefatos interativos, observou-se a ocorrência de questões referentes ao contato e a diversidade linguística inerentes ao território marajoara, constituintes da linguagem amazônica. Para compreensão do fenômeno observado, aplicamos uma abordagem metodológica de cunho exploratório com análise qualitativa dos dados. A literatura selecionada para a discussão dos resultados considerou as perspectivas teóricas sobre linguagem e criatividade. Os dados apontam o museu como um espaço de excelência para as práticas de linguagem. E, mediante o trabalho com esses artefatos, surgem possibilidades para um ensino criativo e crítico da língua portuguesa.

Palavras-chave:
Linguagem. Criatividade. Ensino. Museu do Marajó.

ABSTRACT

This study has emerged from a developed research on multilingualism present in the permanent collection of the Marajó Museum which objectifies a reflection about the language practices that contribute to a creative teaching in Portuguese. Through the investigation of interactive artcrafts, we observed the occurrence of questions related to contact and linguistic diversity from the marajoara territory, constituents of the Amazonian language. To understand the observed phenomenon, we applied an exploratory methodological approach with qualitative data analysis. The literature selected for the discussion of the results considered the theoretical view on language and creativity. The results have revealed the museum as a space of excellence for language practices. And, through the work with these artcrafts collection as possibilities for a creative and critical teaching of the Portuguese language.

Keywords:
Language. Creativity. Teaching. Marajó Museum.

1. Introdução

Este trabalho origina-se da pesquisa desenvolvida desde o mestrado e continua durante as disciplinas do curso de doutorado da Universi-

dade Federal do Tocantins – PPGL/Araguaína em 2019. Tendo o Museu do Marajó como lócus de trabalho, desejamos trazer uma reflexão sobre o Multilinguismo no Marajó a partir do que fora representado por Giovanni Gallo no acervo permanente do museu. Para isso, abordamos as teorias sobre linguagem e criatividade na perspectiva do ensino, tendo em vista os autores discutidos nas disciplinas de Linguística aplicada (Profa. Dra. Selma Abdalla); Metodologia em estudos interdisciplinares da linguagem (Prof. Dr. Walace Rodrigues) e Fundamentos da interdisciplinaridade (Profa. Dra. Maria José de Pinho).

Este trabalho investigou o fenômeno por meio de uma abordagem qualitativa, sendo a pesquisa do tipo exploratória. A partir de visitas ao museu foi possível formar um corpus fotográfico, e com auxílio de um diário de campo registrar as observações mais pertinentes.

A estrutura textual do artigo inicia-se com a temática sobre o multilinguismo no Brasil e no Marajó. Em seguida, apresentamos as perspectivas teóricas que dialogam com essa temática, linguagem e criatividade. E a partir dessa discussão, mostrar um caso de multilinguismo aplicado ao museu como possibilidade para um ensino criativo e crítico da língua portuguesa (doravante LP).

2. Multilinguismo no Brasil, um caso marajoara

Falar da diversidade linguística no Brasil certamente é um assunto que pode suscitar questionamentos, pois ainda é muito frequente a pseudoideia de que o Brasil é um país monolíngue, por falar a língua de seu colonizador. Resquícios do pensamento estruturalista, no qual o prestígio de uma língua era marcado pela sua condição de homogeneidade, com ínfimas interferências ou até acreditando-se na pureza linguística. Completamente alheia à subjetividade de seus falantes. Para ampliar essas reflexões, este estudo apresenta algumas considerações da situação de multilinguismo no Brasil, baseado no texto de FERRAZ (2007), sobre o Panorama linguístico Brasileiro: A coexistência de línguas minoritárias com o português.

A Sociolinguística estuda as relações entre as línguas em função de fatores sociais, incluindo o resultado dos contatos entre línguas. Evidente que inúmeras variáveis são consideradas na interpretação desses resultados. No entanto, no Brasil, algumas situações de contexto histórico-sociais foram bem marcantes para o cenário multilíngue que encon-

tramos hoje.

Oriundos de um processo migratório, nosso contato linguístico destaca-se pela diversidade de línguas indígenas, a chegada da língua portuguesa, das línguas africanas e das línguas faladas pelos imigrantes. Situações em que a língua oficial, não necessariamente era a língua materna. No caso das línguas indígenas, Ferraz (2007) apresenta um panorama histórico, marcado pela pluralidade linguística, ora existente, passando por uma situação bilíngue entre o português e o tupinambá. É possível compreender como esse contato resultou num processo em que as línguas indígenas, principalmente no aspecto demográfico, ou seja, em relação ao número de falantes, passam da condição de majoritárias à minoritárias.

Dessa forma, podemos perceber que em relação aos indígenas, o contato com a língua portuguesa trouxe uma situação de conflito linguístico, em que o colonizador, visando à hegemonia de seu domínio, exerceu uma opressão, fortemente marcada por violência e até extermínio desses povos.

Sendo necessário instigar esse debate para a atual situação sociolinguística da Amazônia em decorrência da baixa vitalidade e eminente risco de desaparecimento. Apresentamos um exemplo aplicado de estudo sobre o multilinguismo em um museu situado em Cachoeira do Arari, na Ilha do Marajó-PA.

O Museu do Marajó fundado por Giovanni Gallo tornou-se uma referência no fomento da cultura marajoara na Amazônia. Gallo, um italiano nascido em Turim, chegou ao Marajó em 1973, como padre da companhia de Jesus e desenvolveu um trabalho contínuo na descrição e divulgação do cotidiano marajoara, até 2003, ano de sua morte. Um museu regional, cujo acervo iniciou-se com a reunião de objetos, narrativas do povo local, resultados de um trabalho etnográfico desenvolvido por ele. Mas que objetos coletados na Amazônia teriam tanta relevância, ao ponto de tornar este museu, um centro de referência na pesquisa da cultura marajoara? Por serem objetos que revelam o homem marajoara, Gallo (1996) explica que:

> A ideia básica é apresentar não o objeto e sim o homem que está atrás do objeto [...] Aqui chega à oportunidade de explicar por que a peça mais importante do nosso Museu é o homem e não o objeto exposto: este não é nada mais do que o elo entre o visitante e a realidade marajoara. (GALLO, 1996, p. 260)

Assim Gallo, acreditava que o museu promoveria um encontro entre o homem marajoara com sua cultura. Analisando cultura, na perspectiva de Burke (2005) como tudo que é representativo de uma sociedade, incluindo artefatos e práticas cotidianas. O museu reúne um acervo que revela essa cultura, por meio de uma história protagonizada e narrada pelos próprios marajoaras.

Uma parte peculiar desse acervo, foi estudada para descrição neste artigo, trata-se dos painéis interativos, chamados por Gallo de computadores de marca caipira. Estes são estruturas em madeira ou compensados que simulam caixas, contendo adivinhações, cujas respostas foram cuidadosamente escondidas. De acordo com Linhares (2007)

> Esses jogos interativos mostram-se como a diferença e constituem uma peculiaridade da exposição, visto que não se conhece nenhum acervo nesses moldes na região, podendo mesmo ser considerado de vanguarda, pois a técnica de hands on atualmente é considerada contemporânea ou inovadora, mas já havia sido projetada por Gallo há cerca de trinta anos atrás. (LINHARES, 2007, p. 48)

Consideramos que ir ao museu não deva ser uma visita a realidade cristalizada do conteúdo estudado em sala de aula. Museus são espaços de fluidez da aprendizagem, por meio da linguagem, o visitante atribui significado para essas novas descobertas.

Discutir essa técnica interativa de exposição apoiada na linguagem e na criatividade imbricadas ao ensino são passos primordiais para compreendermos a relação entre o multilinguismo presente nos computadores do museu e o desejável ensino criativo e crítico de LP.

3. A concepção de Linguagem e criatividade na perspectiva sociocultural

Para se compreender a relevância da linguagem Fiorin (2008) adverte que "sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender" (FIORIN, 2008, p. 29). Nessa visão, a Linguística Aplicada, na atualidade, traz reflexões centradas nos usos da linguagem nas práticas sociais. Uma construção social da linguagem que se origina no discurso dialógico de Bakhtin.

Desse modo, alunos que reconheçam a relação existente entre a linguagem e sua prática social estariam propícios à construção de signifi-

cados em seu processo de aprendizagem. Assim, envolto de um posicionamento crítico, o aluno tem conhecimento do que se possa fazer com a linguagem, ou seja, o exercício de uma prática consciente.

Em adição a isso, na perspectiva de língua como código que pressupõe desenvolvimento, uma história entre o individual e o social, ambos interagindo, é necessário considerar o aspecto político, como afirma Pennycook (1998, p. 27), que se o ensino de língua não discute aspectos políticos e culturais ele não proporciona acesso ao poder.

Por isso, essa ausência de políticas linguísticas no Brasil é preocupação de pesquisadores e professores que atuam no ensino de LP. O Grupo de Trabalho intitulado "Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira" (G.T. ELIAB**)** filiado à Anpoll, contribui com essa discussão, pois,

> Preocupam-se com fenômenos relacionados à formação de professores capacitados aos temas e fatores linguísticos e socioculturais peculiares à região amazônica e ao ensino das línguas, contemplando a diversidade e interculturalidade dos povos que vivem nesta região. (SANTOS *et al*. 2019, p.12)

Em vista disso, é necessário termos uma visão ampliada de educação linguística, abarcando o multilinguismo e desbancando o monolinguismo, na proposta de descolonização do ensino de LP. Pois, consideramos que o modelo de escola vigente cumpre um papel de reforçar a hegemonia da língua oficial, por meio do ensino da norma padrão. Não há nenhum problema em fazê-lo, a questão é o modo como se faz. Não são raros os casos em que os alunos em seus primeiros contatos com a variedade padrão, vivem uma situação de conflito linguístico, pois a língua que se fala é uma e a que se deve escrever é outra.

Um ensino crítico da LP reivindicará políticas linguísticas voltadas às línguas minoritárias, uma vez que o conceito de redução da língua atinge aos povos e suas culturas. Enquanto as políticas não chegam, é importante que a escola apresente a situação multilíngue no Brasil, e como essa variedade pode ser vista como riqueza capaz de promover inclusão social e não segregação, em detrimento da valorização de uma única variedade, de prestígio.

Encontrar esse caminho no ensino de LP é um desafio que precisa ser enfrentado. Para isso, buscamos um diálogo com a criatividade. Segundo Torre (2005), a criatividade tem sentido quando é tomada como propulsora de transformação naquilo e/ou mesmo naquele em que se faz presente. Nesse viés, quer dizer que o seu intuito é voltar-se para um bem

social, porquanto a criatividade não é um bem para se fechar em si própria, nem mesmo para ser apenas admirada.

Corroborando a ideia de Torre, Wechsler (2012, p. 347, grifos da autora) afirma que a criatividade é "[...] como *um fenômeno multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais"*. Assim sendo, estes aspectos se interagem das mais diferentes maneiras, gerando diversidade nos estilos de pensar e criar". Também Csikszentmihalyi (2012, p. 346) acredita que, para perceber a criatividade, é preciso "[...] levar em conta as variáveis culturais e sociais [...]".

Sob esse olhar, Torre (2005, p. 12), defende que "na criatividade não basta saber ou saber fazer; é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social" e faz parte da vida humana, social e ambiental, ao buscar mudar um contexto a partir do ser, do conhecer e do fazer, valorizando os elementos que estão no entorno desse contexto e considerando os aspectos intrínsecos e extrínsecos que influenciam nessa mudança.

No âmbito escolar, o aluno precisa ser conduzido a desvelar seu potencial criativo. Este se desenvolve a partir da interação com a própria comunidade escolar, provocando mudanças no meio, tornando-se, um processo que integrará essa comunidade aos objetivos de aprendizagem.

Nessas condições, consideremos que o aluno já chega à escola multiletrado, cabendo à escola proporcionar ao aluno enquanto ser social, acesso à cultura e ao exercício prático da linguagem.

4. Artefatos interativos, um caminho possível para o ensino criativo e crítico de LP

Para termos um panorama geral sobre o conteúdo dos 67 artefatos, apresentamos a síntese desenvolvida por Cruz (2019, p. 84), pela qual se tem os temas de maior representação no museu.

Quadro 1: Agrupamento por conteúdo.

Código	Quant.	Categoria	Código dos artefatos
1	32	Antropologia, etnografia e linguística.	03; 04; 06; 07; 08; 09; 10; 11; 12; 13; 17; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 34; 35; 36; 37; 38; 48; 54; 55; 56; 57; 58; 62; 63 e 65.
2	26	Ciências naturais e História natural.	02; 14; 15; 29; 30; 31; 32; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 49; 50; 51; 52; 53; 29; 60; 61; 64 e 66.
3	5	História	16; 18; 19; 20 e 21.
4	4	Museu do Marajó	01; 02; 05 e 67.
Total	**67**		

Fonte: Cruz (2019, p. 84).

Referente à temática analisada, os saberes estudados revelaram aspectos linguísticos e culturais das línguas indígenas, como: palavras de origem indígena, a toponímia, empréstimos das línguas indígenas, contato com a língua portuguesa, a história dos povos indígenas que habitaram o Marajó.

Explorar esse acervo indígena como forma de entender a contribuição das línguas indígenas para a língua que falamos hoje, assim como entender a própria história da formação do povo brasileiro é um exercício prático e crítico de linguagem. Desse modo, o aluno entenderá como o ensino da língua portuguesa, na variedade padrão, pode promover consciência e respeito às demais línguas existentes no território nacional. Aprofundando o conhecimento sobre a diversidade linguística existente na Amazônia.

Apresentamos a seguir dois exemplos de computadores integrantes do acervo do museu. Embora exista uma variedade de modelos com mecanismos de funcionamentos diferenciados, a interação é requisito para o jogo de descobertas. Os exemplos foram selecionados por apresentarem o multilinguismo como temática central.

Neste primeiro exemplo (à esquerda), *Você Fala Tupi*, trata-se de um painel em madeira, conformado por placas pequenas. Na parte superior consta uma palavra em tupi e ao ser levantada revela o significado da

expressão.

Figura 1: Fotografias de artefatos interativos.

Fonte: Cruz (2016).

No segundo exemplo, temos uma caixa suspensa em formato de cubo, em madeira e compensado, com placas em compensado, nas quais, as informações estão na parte interna e são mostradas mediante manipulação dessas placas.

Em todo acervo existem dezenas de artefatos com esta proposta de comunicação. Na qual a manipulação tátil conduz à informação, leva a produção do conhecimento que na perspectiva de (ALMEIDA, 2007) é o tratamento de informações.

> Conhecimento é manipulação cognitiva, trabalho artesanal do pensamento, como se o pensamento tivesse mãos para dar forma ao que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, apreciamos. Essa manipulação das informações para construir conhecimento se assemelha ao trabalho do oleiro que, com suas mãos, dá forma ao barro que se torna pote, panela ou telha. (ALMEIDA, 2007, p. 7)

Toda essa manipulação requerida na interação com os artefatos integra uma técnica de comunicação propositiva, Gallo esclarece que

> A técnica de comunicação parte da idéia de que o brasileiro tem os olhos na ponta dos dedos: sempre deve mexer nas coisas que observa. Em lugar de coibi-lo, achei mais interessante incentivá-lo a seguir esse estilo

> nacional. Em miúdos, o Museu é um grande brinquedo. Quanto mais o visitante mexe com os painéis, mais novidades ele descobre, e isso através dos recursos que nós, numa forma não pretensiosa e sim brincalhona, definimos como computadores de marca caipira. (GALLO, 1996, p. 260)

Dessa forma, acredita-se que essa técnica desenvolvida no museu, estimula a interação, contribuindo para uma aprendizagem significativa. A linguagem presente nos artefatos considera o contexto social dos alunos, tornando-se o meio entre estes e o conhecimento. Como Freire (1959) preconiza, proporciona uma visão crítica da realidade e do conhecimento com respeito a história social e cultural do aluno.

5. Considerações

Abordar o Museu do Marajó, enquanto espaço para práticas de linguagem é interpretá-lo também, como espaço de relações entre os sujeitos, na pluralidade de suas vivências sociais e aprendizagens. Analisar o seu potencial, para além de atração turística, contribui para a promoção da inclusão do aluno no cotidiano marajoara, promovendo saberes e fortalecendo sua identidade cultural.

Este trabalho refletiu sobre ensino criativo e crítico de LP, capaz de promover transformações. Por meio da investigação de um exemplo vindo da Amazônia constatamos a presença do multilinguismo em questões referentes ao contato e a diversidade linguística inerentes ao território marajoara, constituintes da linguagem amazônica.

Esses artefatos interativos, embora estejam em um espaço de educação não formal, abordam uma temática que nem sempre é trabalhada na escola. Atuam de maneira complementar, em práticas de linguagem, e revelam caminhos possíveis para pensarmos o ensino a partir da escola, mas considerando os espaços socioculturais que a circundam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA. Maria da Conceição de; CENCIG. Paula Vanina. *A natureza me disse*. Francisco Lucas da Silva. Natal: Flecha do Tempo, 2007.

BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna*. Trad. de Denise Bottman. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

CRUZ, Niceléia. *Artefatos da cultura material marajoara em contexto de*

tradução cultural no Museu do Marajó-PA. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará, Bragança, 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Criatividade, conceito e perspectivas. In: SUANNO, M.; RAJADELL PUIGGRÓS, N. (Org.). *Didática e formação de professores*: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações; PUC Goiás, 2012. Entrevista concedida a João Henrique Suanno.

FERRAZ, Aderlande. O Panorama linguístico Brasileiro: A coexistência de línguas minoritárias com o português. In: *Filol. linguística. port.*, n. 9, 2007. p. 43-73

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. In: *Alae*: Estudos Neolatinos. Rio de Janeiro, V. 10, n. 1. Jan./Jun 2008. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003>. Acesso em: 13 out 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em <http://www.acervo.paulo freire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em 16 jun 2018.

GALLO, Giovanni. *O homem que implodiu*. Belém: Secult, 1996.

LINHARES, Anna Maria Alves. *De caco a espetáculo*: a produção cerâmica de Cachoeira do Arari (Ilha do Marajó-PA). 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, Inês; Cavalcanti, Marilda. (Orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46

SANTOS, L.; OLIVEIRA, M.; PHILIPPSEN, N.; BARBOSA, S. Pesquisa linguística na amazônia brasileira: integrar para fortalecer. In: *Entreletras*, Araguaína-TO, V. 10, n. 1, jan/jun, p. 4-18, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n1p4>. Acesso em: 12 out 2019.

TORRE, S. de la. *Dialogando com a criatividade*. Trad. de Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

WECHSLER, S. M. Criatividade, conceito e perspectivas. In: SUANNO,

M.; RAJADELL PUIGGRÓS, N. (Org.). *Didática e formação de professores*: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações; PUC Goiás, 2012. Entrevista concedida a João Henrique Suanno.

NO EMARANHADO DE MEMÓRIAS E AVENTURAS: UMA ANÁLISE DA NARRATIVA DE GAVIÃO VAQUEIRO DE ASSIS BRASIL

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com
Mônica Assunção Mourão (UEMASUL)
monicamourao_15@hotmail.com
Walquíria Lima da Costa (UEMASUL)
wallico36@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho toma como objeto de estudo a obra "Gavião Vaqueiro: O bom ladrão da floresta", que é a mais recente aventura do vaqueiro ecologista, personagem de mais de vinte histórias que tratam da relação homem x natureza. Sendo uma das narrativas que mais agrada ao seu escritor – o piauiense Francisco de Assis Almeida Brasil. A base teórica utilizada neste artigo centra-se, principalmente, nas idéias propostas por Maurice Halbwachs (2006) e Ecléa Bosi (2002, 2004), entre outros nomes, pelo fato destes estudiosos discutirem a temática da memória e seus quadros sociais, este embasamento se justifica por se buscar, nesta pesquisa, evidenciar a forma com que a memória se determina como fio condutor da referida narrativa. Toma-se ainda como suporte teórico os estudos sobre a simbologia (LEXICON, 2002), (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009), que auxiliam a conduzir a análise neste passear pelo contado e lembrado e não pela linearidade do vivido, seguindo os passos de um Gavião aventureiro apreende-se que a história é arquitetada tendo como base as memórias dos personagens, cujas lembranças e esquecimentos vão preenchendo vazios e fazem a obra romper com a linearidade no tempo e espaço.

Palavras-chave:
Memória. Mistério. Narrativa. Assis Brasil.

ABSTRACT

This paper takes as an object of study the text Gavião Vaqueiro: O bom ladrão da floresta, which is the latest adventure of the cowboy environmentalist, a character of more than twenty stories that deals with the relation man vs. nature, as one of the narratives that most pleases its writer – Francisco de Assis Almeida Brazil. The theoretical basis used in this article focuses mainly on the ideas proposed by Maurice Halbwachs (2006) and Ecléa Bosi (2002, 2004), among other names, because these scholars discuss the theme of memory and its social contexts, this basement is justified because we seek, in this research, highlight the way the memory is determined as a thread of the narrative analyzed. We still take, as theoretical support, studies about the symbolism (LEXICON, 2002), (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009), which helped to conduct the analysis in this walk around what is told and remembered (or not) by the linearity of what is lived, in the footsteps of an adventurous Hawk, it can be learned that the

story is architected based on the memories of the characters, whose minds and forgetfulness fill voids and do the work break the linearity in time and space.

Keywords:
Memory. Narrative. Mystery. Assis Brazil.

1. Sobrevoando a narrativa do gavião

Um homem, muitos bichos, uma natureza fascinante, um mistério. Gavião, um vaqueiro ecologista, de muitas histórias, quer reencontrar o amor que deixou na floresta, quer reaver seu instrumento de luta e coragem: o punhal-estrela. Como pano de fundo para essa história de memórias e aventuras tem-se a floresta da região de Mato Grosso e o rio Araguaia, com seus mistérios e seus encantos. Uma narrativa que conduz o leitor a ir organizando dados que vão sendo construídos página por página. Entretanto, a história não segue uma ordem cronológica, pois o farol norteador das ações do Gavião aventureiro são as lembranças que seu passado o impõe.

Dessa forma, analisaremos o texto "Gavião Vaqueiro: o bom ladrão da floresta", de Assis Brasil, conduzidos pelos estudos sobre a memória, principalmente empreendidos por Maurice Halbwachs (2006) e Ecléa Bosi (2002; 2004), estudiosa que tem como base para suas reflexões os pressupostos de Halbwachs. Estes teóricos apontam a memória como um fenômeno estabelecido na prática social, com sua (re)significação possível somente no contexto das vivências de cada sociedade, não apenas um recontar, mas um reviver que influencia em outros viveres de forma determinante.

2. O caleidoscópio da memória

Os estudos sobre a memória, no qual está imbricada a discussão sobre o tempo, atravessaram várias gerações de pesquisadores, de diversas áreas disciplinares, que buscam investigar as formas com que somos moldados pelo passado, quer seja individual ou coletivamente.

No percurso histórico dos estudos sobre a temática, temos contribuições de diversas áreas, entre elas: da filosofia e a psicologia, entre outros nomes, nas figuras de Henri Bergson (1859–1941) e Sigmund Freud (1856–1939), da sociologia, com maior ênfase, nos postulados de Emile Durkheim (1858–1917) e de muitos historiadores como Lucien Lebvre (1878–1956) e Jacques Le Goff (1924). Entre tantos estudiosos podemos

ainda citar uma das contribuições consideradas de maior valor – a novelística *À la Recherche Du Temps Perdu* de Marcel Proust (1871 – 1922).

Em meio à seara de pesquisadores sobre o assunto, é Maurice Halbwachs (1877–1945), sob a influência da sociologia durkheimiana, que vai defender a teoria psicossocial da memória, em que aponta as recordações como produto de uma interação social. O teórico francês desenvolveu a teoria em 1925 e a aplicou nas seguintes obras: *Les Cadres Sociaux de la Memóire* (1925), *La Topographie Légendaire dês Évangiles em Terre Sainte: Étude de Mémorie Colective* (1941) e *La Mémoire Colective* (1950), obra publicada após sua morte.

Em seu conceito de memória coletiva, o passado é recobrado no âmbito social, quer seja religioso, familiar, político ou qualquer outro grupo de socialização ao qual pertença o indivíduo. Para Halbwachs (2006):

> Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que só nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós uma certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p. 30)

Não podemos deixar de notar que esta concepção deixa margem para questionamentos, pois como ressalta Fentress e Wickham (1992) há uma excessiva sujeição do indivíduo ao coletivo, o que faz com que eles prefiram a designação memória social em detrimento da denominação halbwachiana. Contudo, apesar das controvérsias, as concepções de Halbwachs continuam sendo atuais em muitos aspectos, principalmente no tocante a que tanto a memória quanto a identidade são elementos que permitem manter sólidos os laços que unem as sociedades. Esse elo é fortificado pelas narrativas destas lembranças, é o passado que se ressignifica frente ao presente e ao futuro.

É exatamente a força que a memória estabelece sobre as narrativas que faz com que optemos por, neste trabalho, seguirmos aliando o sociológico ao literário, pois como afirma Agostinho (*Apud* SANTOS, 1998, p. 27): "Eu não poderia nem mesmo falar de montanhas ou ondas, rios ou estrelas, as quais são coisas que conheço apenas na evidência de outras, se não pudesse ver em meu olho mental, em minha memória".

Na tentativa de unirmos os laços que esses fragmentos de lembranças do personagem tecem de forma misteriosa a narrativa – sendo a

aura de mistério o ponto forte da obra – buscaremos verificar como esse elemento se entrelaça com os acontecimentos e é evidenciado pela memória, buscaremos verificar como a simbologia de certos elementos do texto reforça e incentiva as rememorações do ecologista andarilho e amante da aventura.

3. Gavião: o aventureiro e seu emaranhado de memórias

As histórias são certamente compostas de passado, presente e um futuro que se instaura em seus protagonistas. Esta, por exemplo, é mais uma aventura de Gavião, iniciadas em "Um preço pela vida", quando ele ainda era José Quinquinhas. No passado do Gavião está um piauiense que, por força da sobrevivência, vai em busca de oportunidades melhores no Amazonas. Esse fato de termos uma narrativa que se gerou de outra narrativa Todorov define como narrativas encaixantes, assim "Ser a narrativa de uma narrativa é o destino de toda narrativa que se realiza através do encaixe" (2003, p.126). É exatamente, nestes encaixes de narrativas, em que os fatos se ordenam pela memória que temos "Gavião Vaqueiro: o bom ladrão da floresta".

Para Assis Brasil, "a peculiaridade desta narrativa é que ela foi, literalmente, sonhada por mim em todos os seus detalhes, só tive o trabalho de escrevê-la" [217], a ecologia é uma paixão do escritor, não apenas em seus sonhos, como afirmou em um encontro com os alunos da 7ª turma do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Piauí, mas também em sua escrita. Para Benjamin (1994, p. 225): "Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso". Nesta obra podemos dizer que o narrador está impregnado pelas paixões do autor e nela vai moldando sua história de memórias e façanhas.

Neste contexto, a obra apresenta, já em suas primeiras linhas, a marca de um tempo que não obedece à cronologia dos acontecimentos, e sim ao tempo embaralhado da memória. Os fatos são chamados na história pela lembrança de um passado-presente.

> Havia dois motivos para eu voltar ao vale do Araguaia: uma visita

[217] Entrevista disponível no sítio: http://www.dombarreto.g12.br/arquivos/temporarios/Assis%20Brasil/chaveAmor.pdf, acessado em 05/07/2009.

> prometida a dois índios, amigos meus, e a procura de um punhal, perdido na floresta quando de uma caçada a uma onça negra. Os motivos eram fortes, pois tanto os índios quanto a arma branca me tinham marcado num passado recente. (BRASIL, 2008, p. 11)

Percebe-se, pelo fragmento acima, que os motivos para a odisséia do Ulisses vaqueiro não decorrem do *agora*, mas de acontecimentos presentes em uma memória marcada pelo passado, segundo Kosseleck (2006, p. 310): "a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados".

A essa memória, a que recorre Gavião, Halbwachs (2006) chama de "pessoal", "autobiográfica" de caráter restrito, apresentando ponto de vista parcial. O teórico defende que essa memória se distingue da "histórica" ou "social", esta por sua vez expande-se por apresentar pontos de vista compartilhados socialmente, ao passo que a primeira se dá de forma interna e a segunda de forma externa, ligando-se uma a outra e sustentando-se mutuamente. Destarte, na evocação de seu passado as pessoas tendem a se transportar a outros pontos de referências externos. "Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente" (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Por sua vez, Michel de Certeau analisa a memória como um jogo de alterações que se dá no meio social e que não está pronta, mas se mobiliza na interação das práticas no cotidiano.

> Os modos de rememoração é conforme ao modo da inscrição. Talvez a memória seja aliás apenas essa 'rememoração' ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre um corpo há muito tempo alterado já mais sem o saber. Essa escritura originária e secreta 'sairia' aos poucos onde fosse atingida pelos toques. Seja como for, a memória é tocada pelas circunstâncias, como o piano 'produz' som ao toque das mãos. Ela é sentido do outro. E por isso ela se desenvolve também com a relação [...] (CERTEAU, 1994, 163)

O que se comprova na conversa de Gavião com seu Ananias:

> – Caçada diferente dessa vez – eu disse – Vou atrás do meu punhal-estrela.
> Seu Ananias sabia da história, por isso, antes de eu perguntar por Kunle e Tury, ele me informou:
> – Nunca mais vi aqueles índios seus amigos. Toda vez que eles iam a Cuiabá vender ou trocar alguma coisa, passavam por aqui. Mas tem mais de seis meses que não aparecem.
> – Tanto tempo assim, seu Ananias? Temo que tenha acontecido alguma

> coisa com eles.
> – Pode ser... Aqueles jagunços... (BRASIL, op. cit. p. 24)

Constata-se, pelo diálogo, que o personagem monta um quebra-cabeça, ao tentar construir suas lembranças e expor o motivo de suas andanças. Sua memória se arquiteta em contato com o outro e a (re)significa, dotando-a da subjetividade do momento rememorado, como analisa Halbwachs (2006, p. 39) essa reconstrução do passado "será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo".

Nesse contexto, o senhor Ananias, homem do campo, fazendeiro e bom cozinheiro, é o elo entre o passado e o presente de Gavião. Com isso suas lembranças convergem e as reticências são permitidas no trecho: "- Pode ser... Aqueles jagunços..." por fazerem parte do mesmo mundo, dando-lhes ao mesmo tempo liberdade de expressão para os não-ditos e os atrelando ao compromisso de enfatizar e preencher os buracos da memória. Como também pode ser visto em: "- Seu Ananias, me diga uma coisa: como estava Kunle e Tury na última vez que os viu? - Bem, o velho estava mais velho, e a índia mais bonita – ele sorriu, mas estavam tristes [...]" (BRASIL, 2008, p. 25).

Sobre a importância da memória, para o indivíduo e para a sua história, Ecléa Bosi (2004, p. 19) nos diz que "O presente, entregue às suas incertezas e voltado apenas para o futuro imediato, seria uma prisão". Se a possibilidade dessa transmutação temporal por meio da memória se apresenta como elemento de libertação, podemos ressaltar a grande importância dela para a imaginação presente na narrativa, propiciando diálogos como enfatiza Lima (1984, p. 7), pois um livro não inicia em sua primeira frase, pois "esta remete a constelações doutras, assim como constelações de vozes esquecidas, lembradas ou sequer ouvidas. Todo livro é o produto de múltiplos e dispersos diálogos, muitos dos quais o próprio autor ignora".

Um diálogo muito claro que se estabelece na obra é com a situação econômica da região de Mato Grosso, espaço da narrativa. Além da temática ambiental, o autor se refere à economia e aos hábitos do lugar:

> Preferi voltar sozinho, como da vez em que fui caçar, na mesma região, a canguçu que estava acabando com os bois dos fazendeiros de Mato Grosso. Fora um trabalho de encomenda e profissão, um dos mais perigosos de minha vida. (BRASIL, *op. cit.* p. 11)

Ou ainda: "Ele quer plantar soja por aqui. Acha que gente demais

está criando gado. O mês passado, vendeu quase todo o seu rebanho" (Idem, p. 25).

Por ser uma região de criação de gado, a profissão de vaqueiro é bastante exercida, porém, vem sendo substituída por outras atividades agroindustriais, como vimos nas falas relacionadas. Vale dizer, porém que é um diálogo literário e quanto ao verossímil no discurso literário, conforme evidencia Kristeva (*Apud* MENDONÇA; NEVES, 1972, p. 48): "[...] a verdade seria um discurso que se assemelharia ao real; o verossímil, sem ser verdadeiro, seria o discurso que se assemelha ao discurso que se assemelha ao real". Dessa forma, o Araguaia, retratado nas páginas da narrativa assisiana, pertence ao mundo literário e aos mistérios traçados pela mão do autor, que ao se remeter aos acontecimentos da região aciona a memória histórica (HALBWACHS, 2006) recorrente à memória do país e seu desenvolvimento agrário.

No cenário da narrativa, neste ambiente rural, o rio desempenha um importante papel na construção de sentido da narrativa. Para analisarmos esse elemento nos reportaremos a Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 780) os quais afirmam que: "O simbolismo do rio e do fluir de suas águas é, ao mesmo tempo, o da possibilidade universal e o da fluidez das formas, o da fertilidade, da morte e da renovação". Assim, como a memória, com o esquecimento mata e com a lembrança reaviva, ressuscita, não só o que se tem consciência como o que está muitas vezes preso nas amarras do inconsciente, haja vista que "O papel da consciência é ligar com o fio da memória as apreensões instantâneas do real." (BOSI, 2004, p. 52).

Podemos observar, dessa maneira, a simbologia da renovação dos dois elementos no fragmento a seguir, em que Gavião tenta unir os dois extremos de uma mesma linha: presente e passado de sua vida.

> Então eu estava de volta ao Araguaia, às belas margens do rio, esperando rever a bela índia mestiça Tury e seu avô, Kunle, uns kaiapós donos de pequena fazenda naquele vale. E o caso do punhal, chamado de punhal-estrela pelo ferreiro que o forjou de um meteorito em Cuiabá, estava ligado aos dois índios [...] (BRASIL, 2008, p. 12)

Ao avaliarmos o Araguaia para o Gavião, na escrita poética de Assis, podemos fazer um paralelo com o rio Lete, apresentado na mitologia grega, que, de acordo com Weinrich (2001), corresponde a uma divindade feminina que tinha em seu contrário a Mne-mosyne, deusa que representa a memória, enquanto temos no rio o esquecimento, em suas margens – a memória. E Gavião transita, como todo indivíduo por esses

dois terrenos na sua busca pelo amor e pela coragem e força: Tury e o punhal-estrela.

O instrumento de ofício de Gavião: o "punhal-estrela" apresenta, em nossa leitura, uma conotação importante para evidenciar as características do vaqueiro na narrativa. Certos de sua relevância, o analisaremos conforme a atividade interpretativa em que Barthes (1992, p. 47) propõe como "texto estrelado", em que "O significante de apoio será recortado em uma sequência de curtos fragmentos contíguos, que aqui chamaremos de lexia, já que são unidades de leituras".

Usaremos, para avaliar o valor simbólico do instrumento, novamente as idéias de Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 414) ao afirmarem que: "[...] o simbolismo geral dos instrumentos cortantes, [...] é o princípio ativo modificando a matéria passiva". E de Lexikon (2002, p. 93): "Por ser um instrumento de trabalho afiado, como a tesoura, a faca é o símbolo do princípio masculino ativo, que molda a matéria feminina passiva".

Nessa perspectiva, é um instrumento que enfatiza uma das principais características do personagem: gosto pelas aventuras, pelo trabalho e pelo servir, que, mesmo quando se refere a sua vontade de parar, ele o faz como a um sonho, além de a passividade não estar ligada a ele e sim à figura feminina – Tury, como nos mostra este fragmento: "– Gostaria de viver num canto sossegado, perto da natureza, vivendo da natureza, sendo parte dela. A bela Tury me acena com esse sonho." (BRASIL, *op. cit.* p. 15). Assim, nas suas lembranças estão Tury e a passividade, em seu presente, o seu ofício e o desejo de correr os campos.

E quando conjectura parar com suas atividades de vaqueiro aventureiro é questionado pelo companheiro Doutor Quizila:

> – Mas ainda não pode ser. Não é mesmo, Gavião Vaqueiro? Não é bem pelo espírito aventureiro, que é forte em você, mas por outro tipo de sentimento: o de servir, o de ser útil. Sei que a servidão humana é bem marcada em você. (*Id., ibid.*, p. 15)

Esse altruísmo do personagem pode ser explicado pela especificidade dada ao punhal: "Estrela". As estrelas, conforme Lexikon (2002, p. 91): "Simbolizam a luz espiritual que atravessa as trevas", já para Chevalier e Gheerbrant (2009):

> Seu caráter celeste faz com [...] que sejam também símbolos do espírito e, particularmente, do conflito entre as forças espirituais (ou de luz) e as forças materiais (ou de trevas). As estrelas traspassam a obscuridade;

> são faróis projetados na noite do inconsciente. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 404)

Luminosidade que se traduz na obra como a forma com que ele conduz suas ações para ajudar as pessoas, primeiramente o fazendeiro pelo qual foi contratado para matar a onça e depois na fazenda de Kunle e Tury com os afazeres da propriedade.

É exatamente essa sensação de responsabilidade com o outro e suas lembranças aventureiras que o fazem repensar quanto a abandonar seu ofício errante:

> Esse tinha sido, por algum tempo, o meu dilema: ficar na fazenda do velho índio, sossegar ali, trabalhar, gostar de Tury, sem muitas viagem e aventuras. Já teria esse direito? Era ainda jovem, cheio de vigor e curiosidade pelo mundo, mas queria viver num lugar como aquele, calmo, sem tanta turbulência. Sem o rosnar de dentes da vida. (BRASIL, *op*. *cit*. p. 15)

E, mesmo no momento em que pensa parar, reflete em como poderia ajudar o velho Kunle a melhorar suas atividades. Temos, nesse excerto, a ligação da memória ao tempo da juventude, o que o fazia se questionar se poderia viver de lembranças, pois absorto nos paradigmas de que a passividade e as lembranças estariam nos tempos dos velhos, como discute Ecléa Bosi (2002), atrela-se memória ao corpo, ou melhor, é como se o corpo fosse o próprio lugar do tempo e da memória. Dessa forma, Gavião reluta contra a idéia de trocar as aventuras pela memória destas, pois a juventude ainda estava a seu favor.

Vale ressaltar que, mesmo ficando marcante a força da figura masculina em Gavião Vaqueiro, e como ela age na construção das ações do personagem, sua memória faz alusão a sua incompletude quando traz a figura de Tury e o que ela representa para ele:

> [...] E quando me lembrava de Tury, também me lembrava do sentimento por ela, que compartilhava comigo perigo e refeição, carinho e respeito. E outras palavras gravadas naquele momento, me vinham à mente e ao coração: por isso o amor é feliz, quando duas pessoas se rendem mutuamente. E tal sentimento tão bom, é sua própria recompensa. Assim, Tury sem se rebaixar ou se humilhar, estava sempre se inclinando para mim, como haste de planta se inclina para sustentar flor. (BRASIL, op. cit. p. 16)

Nesse momento podemos constatar o personagem deixando a sua posição ativa para se colocar de forma passiva ao se referir como uma *flor* que é um "símbolo do princípio passivo [...], a imagem das virtudes da alma" (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 437). Seria o amor

deixando-o em uma posição não mais de superioridade, mas um sentimento que faz uma alternância de poder entre eles. Ela nesse instante é *haste* que sustenta a *flor*. A força, o equilíbrio; ele, a delicadeza.

O certo é que essas reflexões afloram em sua mente, influenciadas pela lembrança da morte, fazendo-o pensar em voltar e procurar Tury.

> Lembranças não muito antigas, mas fortes, pois daquela vez quase morri estraçalhado pela onça. Se não fosse por Kunle e Tury – os dois, na realidade, me tinham salvo a vida quando, após eu matar a canguçu, em uma luta corporal e com o punhal-estrela, fiquei desacordado e quase morto. (BRASIL, *op. cit*., p. 14)

Ou ainda,

> [...] eu vinha adiando tal coisa há muito tempo. Mas depois da caçada à onça canguçu, quando vi a morte de bem perto, passei a pensar mais continuamente no assunto: largar as viagens, e ficar só num lugar, esperando pela velhice chegar. (*Id*., *ibid*., p. 19-20)

Nesse sentido nos diz Edgar Morin (1997) que a morte é:

> [...] à primeira vista, uma espécie de vida, que prolonga, de um modo ou de outro, a vida individual. Ela é, de acordo com essa perspectiva, não uma "idéia", e sim uma "imagem". [...] Se, como um estado a morte é assimilada à vida, já que cheia de metáforas de vida, quando acontece, ela é percebida justamente como uma mudança de estado, um "algo" que modifica a ordem normal da vida. (MORIN, 1997, p. 26)

Essa possibilidade de mudança na ordem normal da vida, apontada por Morin, que não acontece pela morte, mas pela quase-morte, faz com que Gavião busque uma nova ordem para vida depois de sua experiência de encontro com a morte. A memória desse fato o provoca para uma mudança no rumo de suas vivências, "para Benjamin a memória é crítica, é afetiva: ela articula sempre, por um ato de vontade, elementos voluntários e involuntários" (GALZERANI, 1997, p. 103). Voluntariamente, o personagem não pensou em abandonar sua vida agitada e aventureira, contudo, involuntariamente, as lembranças da quase-morte, e tudo o que ela representava, convidavam-o para uma vida pacata. Gagnebin (2006, p. 55) explica que o ato de rememorar não consiste somente em repetir aquilo que se lembra, mas se abre aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, utilizando-se de hesitações, solavancos e incompletude, o que não teve direito nem à lembrança nem às palavras. Neste caso, o medo e a vontade de parar, pois apenas "bons sentimentos nunca bastam para repa-rar o passado" (*Idem*, p. 52).

Nesta conjuntura, a forma que esse acontecimento rápido faz com

que ele tome uma decisão tão importante em sua vida é explicada por Halbwachs (2006) quando aponta:

> Há horas mortas, dias vazios, enquanto em outros momentos os eventos precipitam seja porque nossa reflexão se acelera, ou porque estivéssemos em estado de exaltação e efervescência afetiva, temos a impressão de viver anos em algumas horas ou alguns dias. (HALBWACHS, 2006, p. 116)

Com isso, a situação desfavorável em que Gavião, para solucionar um problema para o qual foi designado, ao duelar com a onça, por alguns intermináveis minutos, e vencer a morte, faz com que repense a sua vida. Em uma atividade reflexiva, minutos o levam a discutir interiormente decisões que modificarão não apenas seu ofício, mas toda a sua dinâmica de vida. Benjamin (1994, p. 208) nota que a morte dá autoridade ao narrador, por isso podemos dizer que a rememoração da luta com a canguçu[218] é um momento crucial para o desenrolar da narrativa.

Logo, o tempo da memória não é cronológico, pois não obedece à linearidade das horas e sim carregado de sentimento das eras dos mistérios, das emoções. *Gavião Vaqueiro: o bom ladrão da floresta* é uma narrativa carregada de mistérios, situações que incitam o medo do personagem e hesitação do leitor. Estando muito presente a recorrência da explicação dos acontecimentos apelando-se para forças sobrenaturais.

Hesitação evocada pelo emaranhado de mistérios que se sucedem, quando ao cair da noite, Gavião se vê perdido na floresta, em situação desconhecida, a memória deixa de ser, por esses instantes, a sua companheira e a novidade o coloca em posição incômoda. “Eu já tinha passado por muitos apertos na floresta, mas este parecia ter um componente de mistério. Na verdade nunca enfrentara uma chuva branca, só ouvira falar” (BRASIL, 2008, p. 31).

Nesse caso, a memória coletiva parece dar lugar ao novo, ao estranhamento, não o incluía. Nesse momento, o fato inusitado não pertencia a memória individual e o que ele só tinha conhecimento pelas narrativas alheias e não pelas suas vivências o incomodava.

O fragmento acima traz um elemento importante para a nossa compreensão do texto: a chuva branca. Se tomarmos a ideia do sentido de “chuva” tanto para Lexikon (2002) quanto para Chevalier e Gheer-

[218] Canguçu – uma das denominações para onça-pintada.

brant (2009) teremos a simbologia da influência das forças celestiais sobre a terra, já o "branco" intensifica a espiritualidade contida no enredar dos fatos.

Contribuindo para a hesitação propiciada pela história. Quando o personagem começa a ser ajudado por algo ou alguém que não se identifica, essa ajuda faz com que Gavião perca uma das principais características do herói: A coragem. "Ao pensar nisso, fiquei todo arrepiado. Mistura de medo e alegria tomava conta de mim. Quem poderia estar fazendo isso? E por que não aparecia? [...] A natureza, por ali, estava muito estranha, ventos, neblina, relâmpagos." (BRASIL, 2008, p. 48). O que não era familiar, o que fugia à memória e não pertencia ao esquecido gerava medo, que, contraditoriamente, juntava-se à alegria de receber ajuda nesse momento de *aperto* do Gavião.

O medo do personagem é freqüente na história e o faz recorrer a forças e rituais espirituais, ou seja, sobrenaturais:

> Doutor Quizila me ensinara a rezar. Na aflição a gente sempre pede as coisas a Deus, mas nunca agradece se não tiver recebido antes. Estranho, mas nunca agradece se não tiver recebido algo antes. Estranho, mas sempre me envergonhei dessa atitude humana. Agradecer a Deus pelo dom da vida.
>
> [...]
>
> Além da aflição normal em que me encontrava, agora meus pensamentos estavam mais vivos e tumultuados, como se eles próprios fizessem parte daquele pesadelo. Alguns índios acreditam num espírito-camarada, que acompanha as pessoas para todos os cantos. É uma espécie de anjo-da-guarda.
>
> – "Meu espírito-camarada está se revelando agora" – pensei, não muito convicto.
>
> Ajoelhei-me e me curvei sobre mim mesmo e rezei um Pai-Nosso, a oração que Jesus ensinou aos apóstolos. (*Id*., *ibid*. p. 48-9)

Esse clima de medo e apreensão intensificado pelos referentes dos elementos da natureza, como raios, trovões, sugere ao leitor um clima de terror e para "vencê-los" o personagem busca forças em um ente espiritual – Deus, e no que segundo Bergson citado por Bosi (2004) denomina *memória-hábito*, ou seja, "o corpo guarda esquemas de comportamento que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas" (BOSI, 2004, p. 38). Essa memória é a dos mecanismos motores, como fica evidenciado em: "Ajoelhei-me e me curvei sobre mim mesmo e rezei um Pai-Nosso, a oração que Jesus ensinou aos apóstolos". Gavião faz aí uma viagem mais retroativa que as lembranças do amigo e de seus ensinamentos, vai à própria origem do cristianismo, em um hábito que vem

sendo perpetuado por gerações há milênios. Podemos observar, nesse momento de angustia do vaqueiro aventureiro, a convergência das crenças pagãs e cristãs, no intuito de dar alento e justificativa a ações que ele não sabia explicar.

Com base nessa idéia, podemos compreender o fato de Gavião, por não saber quem o estava ajudando, se referir ao desconhecido como "espírito-camarada", que ao mesmo tempo em que o assustava, também o auxiliava naquela situação sombria. Porém, mesmo se referindo às crenças desses indígenas, caracterizados como um povo pagão, mantém sua crença em um Deus, apresentado de forma cristã na narrativa, ou seja, suas crenças não haviam sido alteradas pela sua vivência em meio à floresta.

O ritual de se ajoelhar e em oração solicitar força e coragem para a passagem nessa viagem apavorante, reforça ainda mais os elementos espirituais presentes na subjetividade do personagem, acionando a *memória-sonho* (BOSI, 2004), num processo internalizado de busca através do divino para solucionar problemas humanos.

Sobre isso Lima (1984) analisa dizendo que:

> A subjetividade individual exige que a sabedoria divina explique por que, assim monádica e privatizada, é capaz de conhecer o universal. Ou seja, o universal agora se interioriza e, tornando o indivíduo um múltiplo e potencial espelho, converte sua mediação com o divino em um jogo também internalizado. (LIMA, 1984, p. 76)

Nesse jogo de procura por soluções e auxílio, como o que foi exposto sobre a temática do sobrenatural, percebemos que se determina – preponderante no ponto crucial da narrativa – o momento em que, perdido e cansado, Gavião se vê em perigo e, posteriormente, ajudado por um ser misterioso que não fazia parte dos buracos de sua memória e sim do desconhecido, sendo que os primeiros podem ser reativados, preenchidos, são familiares e os segundos deixam, em sua existência, o suspense do vir a conhecer.

Esse desconhecido é revelado ao leitor e a Gavião quando o autor amarra o nó final da sua narrativa, revelando o *bom ladrão da floresta*, o ser que suscitava medo e hesitação.

> Era o macaquinho, conhecido na floresta, por gostar de guardar coisas, pedrinhas, coquinhos – o que encontrasse e achasse interessante levava para a sua caverna.
>
> O índio Kunle tinha me falado nele, quando me queixei da perda de meu punhal-estrela, mas nada me dissera sobre o muriqui ajudar os caça-

> dores perdidos na floresta ou em perigo. E eu sabia, podia sentir agora, que fora aquele simpático muriqui que me ajudara – logo mais, lá dentro da gruta eu comprovaria o ato. (BRASIL, *op. cit*. p. 92-3)

Segundo Ricoeur (1994, p. 22): "[...] toda narrativa explica-se por si mesma, no sentido de que contar o que aconteceu já é explicar porque isso aconteceu", assim o faz Assis trazendo o muriqui, que já no início da história é citado por seu Ananias e recobrado pela memória do Gavião, o seu desconhecido não era assim tão estranho e a explicação se dá como marca o aventureiro em uma das suas lembranças do Doutor Quizila porque *"Para tudo há um tempo determinado".*

4. Amarras finais

A conjunção de elementos que utilizamos neste trabalho permitiu observar que *Gavião Vaqueiro: o bom ladrão da floresta*, é uma obra que tem como fio condutor da narrativa as memórias do personagem e a importância dos elementos da natureza para a interpretação da temática abordada na obra: Relação – Homem X Natureza X Homem. Uma história enredada numa narrativa misteriosa.

Concentramo-nos na análise da memória e dos elementos que se apresentavam como misteriosos, o que nos levou à constatação que Gavião se apoiou em suas memórias e na memória coletiva para dar sentido e suporte a sua viagem e seu encontro com o misterioso espírito-camarada.

Em sua caçada em busca do instrumento de trabalho e luta e da índia que lhe acenava com sentimentos amorosos, essa aventura só o faz conseguir reaver o punhal-estrela, ficando o reencontro com Tury e, consequentemente, com o amor e o sossego que ela lhe sugeria para a próxima aventura. Assis, estamos esperando! Enquanto isso ela vai ficando na memória, de Gavião e do leitor, até se concretizar no presente de mais uma narrativa.

Ressaltamos ainda que, nesta análise, enfatizamos a memória como objeto de estudo, entretanto ainda há margens para muitos outros olhares e leituras que percorram outros caminhos, pois a obra é uma rica fonte para trabalhos, principalmente no tocante à semiologia narrativa e à linguística.

Optamos por não marcar que a obra é indicada para o público de literatura infantojuvenil, por considerar que a narrativa, tanto pela temá-

tica, quanto pelo enredo e a linguagem utilizada por Assis, derruba as fronteiras da classificação etária para indicação de obras literárias, com isso corroboramos com a afirmação do escritor ao julgar "Gavião Vaqueiro: O bom ladrão da floresta" uma das suas melhores narrativas, uma obra para jovens de todas as idades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *S/Z*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. de Sérgio Paul Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade – Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *O Tempo Vivo da Memória*: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê, 2004.

BRASIL, Francisco de Assis Almeida. *Gavião Vaqueiro*: O bom ladrão da floresta. Teresina: Nova Aliança, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olímpio 2009.

FENTRESS, I.; WICKHAM, C. *Memória Social*. Lisboa: Teorema, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. In: *Anais do III Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. São Paulo: 15 a 17/09/1997.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Puc-Rio, 2006.

LEXIKON, Heder. *Dicionário de Símbolos*. São Paulo: Cultrix, 2002.

LIMA, Luis Costa. *O controle do imaginário*: razão e imaginação no ocidente. São Paulo: Brasiliense S. A., 1984.

MENDONÇA, Antônio Sérgio; NEVES, Luis Felipe Baeta. *Literatura e Semiologia*: pesquisas semiológicas. Petrópolis: Vozes, 1972.

MORIN, Edgar. *O homem e a Morte*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* Campinas: Papirus, 1994.

SANTOS, Miriam Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo, Annablume, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas.* São Paulo: Perspectiva, 2003.

WEINRICH, Harald. *Lete*: arte e crítica do esquecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE LINGUÍSTICA HISTÓRICA E MUDANÇA LINGUÍSTICA

José Carlos Alves de Azeredo Júnior (IFF)
rpr.junior@hotmail.com
Thiago Soares de Oliveira (IFF)
so.thiago@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se consubstancia em uma revisão crítica de literatura acerca de como entender a Linguística Histórica e de percepções acerca da mudança linguística, objeto principal dessa ciência pré-saussureana. A partir disso, pretende-se fornecer subsídios teóricos a alunos que principiam o estudo na seara da linguística, especialmente aos que cursam licenciatura em Letras, o que justifica esta pesquisa bibliográfica, amparada nos pressupostos metodológicos aventados por Gil (1999). Como se pretende uma revisão crítica de literatura, este artigo estrutura-se em duas seções: a primeira, que visa traçar uma trajetória sucinta da Linguística Histórica, expondo as várias correntes a partir das quais se pode vislumbrar uma pesquisa dessa natureza; a segunda, que expõe as principais percepções acerca da mudança linguística, objeto caro aos estudos de diacronia.

Palavras-chave:
Linguagem. Linguística Histórica. Mudança linguística.

ABSTRACT

This article is substantiated in a critical review of literature about how to understand Historical Linguistics and perceptions about linguistics change, the main subject of this pre saussurian science. From this, the article intend to provide theoretical subsidy to students who are starting their studies in the linguistics field, especially to the ones who are graduating in letters teaching, which justify this bibliographic searching, supported by the methodological presuppositions fanned for Gil (1999). Knowing it's intend a critical literature review, this article is structured in two sections: the first one wants to do a short pathway of the Historical Linguistics, showing the various streams from which can be glimpsed a search with this nature; the second, which expose the main perceptions about de linguistic change, object dear to the diachronic studies.

Keywords:
Language. Historical Linguistics. Linguistic change.

1. Considerações iniciais

Os estudos de Linguística História têm sido renovados com o passar do tempo, à medida que as novas ciências e disciplinas acrescentam descobertas relevantes à seara da linguagem. Dessa forma, ainda que ori-

ginada basicamente no fim do século XVIII, tal ciência pré-saussureana tem se valido de vários pressupostos modernos, que a revestem sob várias "roupagens" distintas.

Partindo disso, este trabalho objetiva traçar uma breve trajetória da Linguística Histórica, com suas diferentes correntes teóricas, e como cada uma delas concebe a dinâmica da língua. Além disso, pretende-se refletir sucintamente acerca da mudança linguística, de suas causas, impactos e formas de ocorrência. Tudo isso com o intuito de fornecer subsídios teóricos a alunos que principiam o estudo na seara da linguística, especialmente aos que cursam licenciatura em Letras e aos interessados pelo estudo da diacronia da língua, o que justifica a pesquisa aqui desenvolvida.

Metodologicamente, adota-se a pesquisa bibliográfica, que "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", além de ser "indispensável nos estudos históricos" (GIL, 1999, p. 65). Como se pretende uma revisão crítica de literatura, este artigo estrutura-se em duas seções: a primeira, que visa traçar uma trajetória sucinta da Linguística Histórica, expondo as várias correntes a partir das quais se pode vislumbrar uma pesquisa dessa natureza; a segunda, que expõe as principais percepções acerca da mudança linguística, objeto caro aos estudos de diacronia.

Por fim, sem a intenção de esgotar o assunto, mas apenas de subsidiar os "primeiros passos" teóricos na área da Linguística Histórica, utilizam-se como base teórica autores como Lehmann (1992), Faraco (2005), Weedwood (2002), Jeffers e Lehisle (1992), Mattos e Silva (2008), Paixão de Souza (2006), bem como outros estudiosos da área.

2. Traçando uma trajetória sucinta da linguística histórica[219]

Pesquisar sobre mudanças linguísticas, conhecê-las, investigar suas causas e observar o desenvolvimento de uma língua através dos tempos são trabalhos que se enquadram no panorama da Linguística Histórica, disciplina responsável por diversos estudos na área de Letras. Para o

[219] A intenção deste tópico é apenas tecer breves considerações sobre as abordagens possíveis da Linguística Histórica. Dessa forma, recomenda-se que, para maiores informações sobre as abordagens, sejam consultadas as obras de Paixão de Souza (2006), Lehmann (1992), Faraco (2005).

linguista americano Winfred P. Lehmann, em seu livro *Historical Linguistics: an Introduction* (1992), os estudos dessa disciplina científica são necessários e pertinentes porque as variações da língua nem sempre são óbvias e, por conta disso, demandam complexas investigações estatístico-quantitativas[220] para que se identifiquem as relações entre fatores não linguísticos e aspectos de variação linguística, tanto fonológicos como morfológicos, lexicais e sintáticos.

Partindo de um breve resumo acerca do desenvolvimento da Linguística Histórica, elencando seus principais estudiosos e correntes teóricas, serão sucintamente discutidas as causas e os contextos das variações linguísticas, bem como os pontos de vista sobre elas, já que os fenômenos linguísticos são múltiplos, sendo importante estudar o seu desenrolar ao longo do tempo a fim de se obterem dados acerca das mudanças ocorridas e de compreender como elas influenciam a língua contemporânea. Para efeitos de definição, entende-se tal ciência como "um campo de reflexão onde têm-se articulado diferentes concepções de língua, e diferentes concepções de história" (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 13).

Em sua obra *Caminhos da Linguística histórica: ouvir o inaudível*, a linguista brasileira Rosa Virgínia Mattos e Silva (2008) afirma que os linguistas históricos, tradicionalmente, interpretam mudanças – fônicas, mórficas, sintáticas e semântico-lexicais através dos tempos e em determinado espaço geográfico. Paixão de Sousa (2006) acrescenta que é fato que a reflexão humana sobre os aspectos linguísticos nasce antes da própria Linguística e que essa ciência é um resultado formal e sistematizado da preocupação com as análises desses pontos. Em complementação, a linguista neozelandesa Barbara Weedwood, por sua vez, cita e explica diversos exemplos de estudos da linguagem muito anteriores ao surgimento da Linguística em seu livro *História Concisa da Linguística* (2002). Um dos exemplos que a autora menciona é o da Índia Antiga, onde os estudiosos investigavam a fonética articulatória a fim de manter a pronúncia correta de seus textos religiosos há mais de 2.500 anos. No século V a.C., por exemplo, Panini publica a gramática analítica do sânscrito, a língua sagrada dos hindus. Outro exemplo diz respeito à Grécia Clássica, onde estudiosos como Platão e os filósofos pré-socráticos, tam-

[220] Apesar de Lehmann (1992) referir-se às investigações estatístico-quantitativas, sabe-se que os estudos de Linguística Histórica podem recair sobre a necessidade de identificar os aspectos da variação e as relações entre fatores não linguísticos, mas de ordem histórica.

bém por volta de V a.C., acreditavam que o código linguístico era a representação da realidade e, por isso, o investigavam a fim de se entender o real.

Além disso, os estudiosos da época pesquisavam questões vocabulares a fim de organizarem discursos baseados em um sistema lógico perfeito. Weedwood (2002) cita, ainda, os estudos da linguagem como os de Varrão, entre os séculos II e I a.C., que serviram à formação retórica romana, e à elaboração das gramáticas latinas; a preservação de textos históricos do judaísmo, no século I; a arquitetura discipuladora do cristianismo e do islamismo, também a partir dos primeiros séculos depois de Cristo, entre outros olhares sobre questões linguísticas, como os cuidados filológicos dos alexandrinos, como Dionísio Trácio, no século II, as discussões filosóficas da Idade Média, e as buscas renascentistas sobre a gênese das línguas, projetos que ocorrem muito antes do surgimento da disciplina científica com os seus métodos, conceitos, pressupostos e empirismo.

A origem da investigação de fenômenos linguísticos em um caráter mais científico remonta ao final do século XVIII, pois, antes disso, as análises abordavam a língua como uma realidade estável, atemporal, pouco sistematizada e organizada segundo princípios da lógica (assumidos como necessariamente universais e não históricos). Somente no fim do século XVIII e início do século XIX, a abordagem da língua passa a focá-la como uma realidade em transformação, entendendo a ciência da linguagem como histórica. Segundo Faraco (2005), há dois ciclos importantes dentro desses aproximados 200 anos de história: o primeiro inicia-se em 1786, com os estudos europeus sistematizados e comparados sobre o sânscrito, língua clássica dos hindus, realizados pelo inglês William Jones, que era juiz em Calcutá. Ele apresentou uma comunicação à Sociedade Asiática de Bengala, destacando as inúmeras semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego.

Esse primeiro ciclo encerra-se em 1878, quando é publicado o manifesto dos neogramáticos. No período de 1786 até 1878, consolida-se o chamado método comparativo[221], que, de acordo com Weedwood (2002), foi o principal responsável pelo avanço dos estudos linguísticos. Essa ferramenta, segundo a autora, contribuiu para a formação de um conjunto de princípios sistematizados de comparação entre as línguas,

[221] Cf. Weedwood (2002) e Faraco (2005).

em seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, para demonstrar que elas compartilham de uma mesma gênese, pois, da mesma forma que as línguas românicas são provenientes do latim, também o latim, o grego e o sânscrito, e as línguas célticas, germânicas e eslavas e várias outras línguas teriam se originado de alguma língua mais antiga, à qual é costume aplicar o nome de *indo-europeu* ou *proto-indo-europeu.*

Na verdade, segundo Weedwood (2002), o fato de as línguas românicas descenderem do latim (vulgar) e, assim, constituírem uma "família" já era conhecido há séculos. Mas a existência da família linguística indo-europeia e a natureza de sua relação genealógica foram demonstradas pela primeira vez no século XVIII no estudo realizado por William Jones, a fim de encontrar semelhanças entre elas. No estudo, o autor encontra numerosas semelhanças entre três línguas antigas, e, com base nesses resultados, lança, em 1876, a hipótese de que essas elas poderiam ter jorrado de uma fonte comum. Anos mais tarde, início do século XIX, as análises de Jones, recuperadas e desenvolvidas tanto pelo alemão Jacob Grimm quanto pelo dinamarquês Ramus Rank, fomentaram e possibilitaram a consolidação do método comparativo.

Antes de Grimm, os estudos dessa natureza se preocupavam apenas em estabelecer parentesco entre diferentes línguas, sem distribuir dados em um percurso histórico nem apontar as mutações sofridas por esses elementos ao longo do tempo. Até que, em 1822, o linguista alemão inova em seu livro *Deutsche Grammatik* (Gramática Alemã), explicando as correspondências fonéticas entre línguas como resultado de mutações no tempo. Segundo Weedwood (2002), Grimm observou, por exemplo, que, onde o gótico (a mais antiga língua germânica sobrevivente) tinha um *f*, o latim, o grego e o sânscrito frequentemente tinham um *p* (por exemplo: gótico *fotus*, latim *pedis*, grego *podos*, sânscrito *padas*, todas significando *pé*). Segundo a mesma autora, Grimm também chegou à conclusão de que, quando o gótico tinha um *p*, as línguas não germânicas tinham um *b*; quando o gótico tinha um *b*, as línguas não germânicas tinham uma aspirada (latim *f*, grego *ph*, sânscrito *bh*). Para dar conta dessas correspondências, ele propôs uma mudança sonora cíclica ocorrida na pré-história do germânico.

Percebe-se, a partir disso, a importante contribuição dada por Grimm aos estudos de Linguística Histórica, já que ele não só usou o método comparativo para encontrar correspondências entre diferentes línguas, como também distribuiu esses dados através do tempo e verificou as mutações temporais que evidenciavam tais correspondências. Esse

primeiro ciclo da Linguística Histórica também é marcado pelos estudos do linguista dinamarquês Rasmus Rask, comparando aspectos das línguas nórdicas; do linguista alemão August Schleicher, que trouxe a compreensão, influenciado pelas correntes Darwinistas, da língua como um organismo vivo, independente e descolado de seus falantes; e da filologia românica (WEEDWOOD, 2002).

O segundo ciclo da Linguística Histórica inicia-se em 1878, com o manifesto neogramático, e chega até os dias de hoje. Este período é marcado por uma contínua tensão entre duas grandes linhas interpretativas:

> Uma mais imanentista, que — continuadora, de certa forma, do pensamento neogramático e caudatária do estruturalismo e, depois, do gerativismo — vê a mudança como um fato primordialmente interno, isto é, como um acontecimento que se dá no interior da língua e condicionado por fatores da própria língua. A outra, mais integrativa, que — enraizada nos primeiros críticos dos neogramáticos e fundada nos estudos de dialetologia e, depois, de sociolingüística — entende que a mudança deve ser vista como articulada com o contexto social em que se inserem os falantes, isto é, como um evento condicionado por uma conjunção de fatores internos (estruturais) e externos (sociais). (FARACO, 2005, p. 129)

Diante dessas duas grandes vertentes da Linguística Histórica, uma mais imanentista e outra mais integrativa, ressalta-se que a segunda corrente citada, ao contrário da primeira, considera que as variações da língua não só ocorrem por fatores internos a ela, mas também por influências contextuais de seus falantes, como asseveram Weinreich, Labov e Herzog (2006), ao considerarem que, em um processo de mudança, não há como dissociar os fatores linguísticos dos fatores sociais e que o pesquisador que concentra seus estudos em apenas um desses aspectos estará alheio à riqueza de fenômenos a serem observados na fusão desses dois fatores.

O grupo neogramático[222] inaugura na Linguística Histórica a abordagem psicológica subjetivista da língua, postulando que esta está intimamente ligada aos seus falantes. Além disso, criticando seus antecessores, vê a necessidade de um maior rigor metodológico nos estudos linguísticos. De acordo com os linguistas ingleses Jeffers e Lehiste (1992), os neogramáticos trabalhavam com um pressuposto básico: a mudança linguística é um fenômeno regular. Esse pensamento era contrário ao

[222] Cf. Weedwood (2002), Lehmann (1992), Jeffers e Lehiste (1992) e Faraco (2005).

pensamento de muitos estudiosos anteriores que aceitavam a noção de que as mudanças eram esporádicas e, por isso, eles estavam dispostos a demonstrar vínculos genéticos na base de semelhanças fonéticas amplamente difundidas pelos léxicos das línguas.

Ainda segundo Jeffers e Lehiste (1992), os neogramáticos se opunham a essas ideias, pois entendiam que elas desconsideravam a ocorrência de regularidades das correspondências fonéticas que eram observadas nas línguas aparentadas, regularidades essas que exigiam uma explicação e, se assim não o fosse, estar-se-ia admitindo que as mudanças linguísticas não eram passíveis de investigação científica rigorosa. A hipótese da regularidade, segundo os neogramáticos, eliminaria ambos os problemas.

Outra corrente da Linguística Histórica, de pensamento oposto ao dos neogramáticos e que causa grande impacto na disciplina é a estruturalista[223], que surge no início do século XX, encabeçada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure. Segundo Lehmann (1992), Saussure[224] imaginava os fundamentos da linguagem como um sistema abstrato dividido em *langage* (linguagem em geral), *lange* (estrutura abstrata) e *parole* (a língua em uso). Dessa maneira de enxergar a linguagem, o suíço se distanciou da ênfase psicológica dos neogramáticos, já que enxergava a língua dissociada do falante, autônoma.

De acordo com Rodolfo Ilari (2011), no artigo *O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos*, os desdobramentos das ideias saussurianas são heterogêneas, tendo cada uma suas particularidades:

> Compreende-se, nesse contexto, que tenha havido o desenvolvimento de muitas linhas de investigação linguística que puderam ser consideradas saussurianas (estruturais), e, no entanto, foram muito diferentes entre si. Nessas condições, falaremos em linguísticas saussurianas no plural, e reservaremos esse nome a algumas orientações que tiveram amplo reconhecimento, e que aplicam disciplinadamente o ideário saussuriano tal como expusemos: prioridade da análise do sistema, concepção da língua como forma, descarte da substância, preferência pela sincronia. (ILARI, 2011, p. 68)

O impacto causado pelo estruturalismo em um primeiro momento é que, a partir dele, a Linguística ficou mais concentrada em estudar estados da língua, ou seja, abordagens sincrônicas, tendo os estudos histó-

[223] Cf. Lehmann (1992) e Faraco (2005).

[224] Cf. Saussure (1995).

ricos, diacrônicos, menos espaço dentro da ciência moderna, apesar de esse aspecto ser considerado nas teorias de Saussure, mas não incluso em seus estudos. Contudo, os estudiosos do próprio estruturalismo foram percebendo que os estudos sincrônicos dependiam de dados e investigações históricas, ou seja, que um estado da língua, ao contrário do que pensava Saussure, não poderia ser explicado isoladamente. Por isso, a mesma corrente, posteriormente, traz para a Linguística a ideia de que qualquer mudança deve ser sempre analisada sistemicamente, isto é, situando-a em suas relações com outros elementos da língua, seja antes, durante ou depois da mudança.

Concomitante ao grupo dos estruturalistas, há, nos Estados Unidos, o grupo dos gerativistas[225], cujo principal estudioso é Avram Noam Chomsky. Eles acreditam, de modo geral, que a Linguística deveria ocupar-se do estudo da competência linguística inata dos falantes, em vez de restringir-se ao desempenho da realização da língua, o que era característico dos estudos linguísticos anteriores. Segundo Weedwood (2002), o estudo da realização da linguagem para os gerativistas era inadequado porque só se debruçava sobre uma fração ínfima do potencial linguístico dos falantes, considerando apenas o que aparece nos enunciados prontos e ignorando que o usuário tem competência para ir muito além das limitações de qualquer *corpus*, sendo capaz de criar e reconhecer enunciados inéditos e de identificar erros de desempenho. A descrição das regras que governam a estrutura desta competência é, portanto, o objetivo mais importante.

A partir disso, pode-se observar que os gerativistas imprimem à Linguística uma concepção da língua como inata ao ser humano, colocando como causas de mudanças aspectos subjetivos, psicológicos, o que distancia um pouco o interesse desses estudiosos por aspectos históricos. Além disso, fica claro que eles focam na capacidade cerebral do falante de formar infinitos enunciados.

A ideia de que os falantes influenciam o sistema linguístico e são responsáveis por mudanças, evoluções, usos e desusos é adicionada, a partir dos estudos já descritos, ao panorama da Linguística. Contudo, durante um longo período, esse falante é percebido de maneira individual, descontextualizado de sua realidade social. É somente em 1928 que o

[225] Para visões históricas acerca da contribuição do gerativismo para a Linguística Histórica, conferir Weedwood (2002) e Paixão de Souza (2006).

linguista francês Antoine Meillet invoca o elemento contextual para os estudos linguísticos, como bem explica Mattos e Silva (2008):

> Meillet foi um grande indoeuropeísta, como, aliás, não poderia deixar de ser, já que sua formação vem do séc XIX. Especialista em latim e grego, escreveu, na segunda década do século XX, dois clássicos – *Esquisse d'une historie de la langue latine* e *Esquisse d'une historie de la langue grecque*; nesses dois livros, vinculou a história da língua à história da sociedade. É no primeiro que afirma: 'a história política de Roma e a história da civilização romana explicam a história da língua latina'. (MATTOS E SILVA, 2008, p. 57)

Os estudos de Meillet[226] trazem para a Linguística Histórica, então, a necessidade de se contextualizar o falante no espaço, tempo, classe, entre outros aspectos que vão influenciar mudanças na linguagem:

> En latin, les faits, plus récents, sont en partie plus saisissables, et je me suis efforcé de montrer ici comment les événements historiques et les états successifs de la société ont en quelque mesure déterminé le développement de la langue.
>
> Toutes minces qu'elles sont, les données qu'on possède laissent apercevoir comment le latin s'est détaché de l'indo-européen, sous quelles actions il est devenu une grande langue de civilisation, comment la langue savante a survécu, fournissant à l'Europe occidentale une langue commune, et comment le parler courant s'est brisé en parlers distincts pour aboutir aux grandes langues romanes.[227] (MEILLET, 1931, p. VII)

Como se lê, o autor inova, em seu estudo histórico sobre a língua latina, pois leva em consideração os contextos de realização da língua e como eles determinaram sua evolução, em vez de entender essas mudanças de forma isolada. Essas novas considerações iniciadas por Meillet são reforçadas dentro da Linguística Histórica na segunda metade do século XX com as questões levantadas pelos novos campos de estudo da linguagem, como afirma Maia (2012):

> Após muitos anos de hegemonia dos estudos sincrónicos, assiste-se, a partir das últimas décadas do século XX, à renovação da Linguística Histórica, em grande parte em virtude das alterações operadas na Linguística

[226] Cf. Mattos e Silva (2008).

[227] Em latim, os fatos mais recentes são, em parte, mais tangíveis, e tentei mostrar aqui como os eventos históricos e os sucessivos estados da sociedade determinaram, em certa medida, o desenvolvimento da língua. Por mais fracos que sejam, os dados que possuímos nos permitem perceber como o latim se separou do indo-europeu, sob que condições se tornou uma grande linguagem da civilização, como a língua erudita sobreviveu fornecendo à Europa Ocidental uma língua comum, e como o falar corrente partiu-se em falas distintas, resultando nas grandes línguas românicas (tradução nossa).

> Geral acerca do modo de perspectivar a mudança linguística [...]. Refiro-me aos estudos de Sociolinguística, de Análise do Discurso e Pragmática, que conduziram, por um lado, à incorporação nas análises diacrónicas da variação linguística e, por outro, à consideração da interacção entre a língua e o contexto pragmático. (MAIA, 2012, p. 534)

Diante dessa multiplicidade histórica de abordagens do material linguístico, desde os estudos não sistematizados, motivados por intenções retóricas, poéticas e religiosas, até as novíssimas contribuições dos estudos que integram língua e sociedade, bem como língua e intenção discursiva, passando pela preocupação dos filólogos em reconstruir um passado linguístico e estabelecer correspondências entre idiomas; pelo pensamento estruturalista de autonomia do sistema linguístico; pela tônica neogramática do rigor metodológico e da língua intimamente ligada ao seu falante; pela contribuição de Grimm ao situar mudanças linguísticas em períodos históricos; pela inovação gerativista de focar na competência linguística; e pelo pioneirismo de Meillet na consideração de aspectos contextuais em estudos da linguagem, vê-se que a Linguística Histórica é dotada de fartas correntes de pensamento, que podem resultar em inúmeros tipos e explicações sobre o mesmo fenômeno linguístico, explicações essas que nem sempre são harmônicas, como é comum na ciência, mas, é por meio dessas diferentes visões que a disciplina se afasta de posturas dogmáticas e afirma seu caráter científico.

3. Percepções acerca da mudança linguística

Exposta uma breve trajetória da Linguística Histórica, que nasce e se desenvolve tendo em vista a percepção de que a língua muda através dos tempos e marca a relevância do entendimento dos processos variacionais, percebe-se que, na abordagem histórica, foram e ainda são utilizadas diferentes vertentes teóricas, como a estruturalista, a filológica, a gerativista, entre outras.

Nesses aproximados 200 anos de efetiva sistematização da Linguística Histórica, muito se tem observado, estudado e produzido acerca e a partir das variações da língua. Weinreich, Labov e Herzog *(*2006) observam que a aceitação normativa de uma mudança linguística não é homogênea, ou seja, não ocorre da mesma forma com todas as mudanças, nem é instantânea, pois envolve diversos processos e modelos de variação, bem como longos períodos históricos. Paiva e Duarte (2006) acrescentam que "o princípio da heterogeneidade ordenada e sistemática pode ser constatado em todos os níveis linguísticos em todas as línguas natu-

rais, o que não exclui, em hipótese alguma, a existência de regras categóricas" (PAIVA; DUARTE, 2006, p. 135).

Dessa forma, entende-se que, embora mudanças históricas sejam fatos na realidade linguística, não ocorrem em um nível tão radical a ponto de tornar a língua incompreensível e incapaz de estabelecer comunicação, principalmente porque essas mudanças se realizam de forma bastante gradativa e lenta, atingindo partes da língua, desde a prosódia e a pragmática até a organização do sistema e as acepções semânticas. Em pensamento análogo, Lehmann (1992) assevera que todas as áreas da estrutura linguística podem sofrer alterações – nos sons (mudança fonológica), nas formas (a mudança morfológica), na ordem relativa dos itens e na sua tipologia (a mudança sintática) e no sentido e significado (mudança léxica ou semântica).

Bechara (2009) sustenta que as diferenças linguísticas podem ser causadas por três aspectos:

> 1. No espaço geográfico, constituindo os diferentes dialetos; Essa diversidade no espaço se diz *diatópica* (do grego *diá* 'através de', *topos* 'lugar'), enquanto a relativa uniformidade no espaço se diz *sintópica* (do grego *syn* 'reunião').
>
> 2. No nível sociocultural, constituindo os diferentes níveis de língua e estratos ou camadas socioculturais. Essa diferença no estrato sociocultural se diz *diastrática* (do latim *stratum* 'estrato', 'camada'), enquanto a relativa uniformidade correspondente se diz *sinestrática* ou *sinstrática*, também conhecida por *dialeto social*.
>
> 3. No estilo ou aspecto expressivo, isto é, em relação a diferentes situações do falar e estilos da língua. Essa diferença se diz diafásica (do grego fásis, 'expressão'), enquanto a relativa uniformidade correspondente se diz sinfásica ou homogeneidade estilística (BECHARA, 2009, p. 37)

Concordando com Bechara (2009), mas adicionando outras variáveis como geradoras de novas formas de realização da língua, Rodrigues (2016), além de considerar os fatores coletivos, tais como o estrato social, o tempo histórico, o espaço geográfico e a situação em que ocorre a fala, ressalta a influência de aspectos individuais do falante, como a idade, o gênero, a escolaridade e o estilo de fala. Os fatores adicionados por Rodrigues (2016) são bem mais específicos dos que os especificados por Bechara (2009).

Weinreich, Labov e Herzog. (2006), contudo, refletindo sobre os importantes estudos do alemão Herman Paul, ousam ainda mais na particularização da origem das variações linguísticas, colocando-as no nível

do gosto pessoal do falante. Eles apresentam a possibilidade de que os usuários da língua preferem se conformar a determinados idioletos[228] de seus interlocutores e que a adoção de novos traços é seletiva, passa pela escolha do indivíduo em aceitá-los ou não. Embora estejam os autores apenas apresentando tal possibilidade, não emitindo juízo de valor sobre ela, nota-se que essa pressuposição garantiria um novo olhar sobre as forças geradoras de variações na língua, ou seja, embora os aspectos contextuais (estrato social, lugar, situação) e individuais (gênero, idade, escolaridade, estilo) influenciem no modo pessoal de uso da língua, eles só são validados se o falante assim escolher, se estiver disposto a assumir as variações provenientes de seus interlocutores.

Ao considerar, diante do exposto, as diferentes "roupagens" que a língua assume, influenciada pelo local em que ocorre; pelo nível sociocultural dos usuários; pela ocasião em que está sendo empregada; por aspectos individuais, passando essas influências pelo arbítrio do falante, é fácil compreender a existência do mosaico de heterogeneidades que caracterizam as línguas em geral, inclusive a língua portuguesa. Aliás, na língua escrita, as mudanças também ocorrem, contudo são muito mais lentas e graduais do que na língua falada, pois o material escrito é mais duradouro do que o material sonoro[229]. "Inovações comuns na língua falada – já aceitas, muitas vezes, até em situações formais de fala – não são, de imediato, aceitas na escrita, chegando, inclusive, a receber condenação explícita de gramáticos e de outros estudiosos" (FARACO, 2005, p. 26).

A postura de condenar um erro, como discute Faraco (2005), vai de encontro aos tantos estudos, como pretende ser este, que se ocupam em mostrar que a variação dos usos linguísticos é um movimento natural e que a língua que se tem hoje é resultado de infinitas transformações históricas. Essa perspectiva legalista também vai de encontro à compreensão da língua como um arquétipo de seu tempo, de seu povo, de seu contexto e de seu falante. Muito mais afinado a todas essas compreensões seria falar de inadequação contextual; desvio de norma, sendo a va-

[228] Segundo Weinreich *et al.* (2006), idioleto é fala particular de cada indivíduo, que o distancia da fala do grupo em que está inserido.

[229] Segundo Faraco (2005), a língua escrita é mais conservadora do que a língua falada, fazendo com que variações comuns na oralidade não sejam aceitas na escrita. Consoante o autor, esse conservadorismo ocorre na escrita, pois, além desta possuir um material mais duradouro que o sonoro, está ligada a contextos mais formais de ocorrência.

riedade padrão apenas uma das múltiplas possibilidades contempladas pela língua, regendo, geralmente, a escrita; opção pelo uso de um registro não bem quisto à situação; enfim, posturas que deem a dimensão da mutabilidade da língua, sua riqueza e seus diversos registros que estão à disposição do seu falante.

Nesse sentido, as realidades de uso da língua escrita influem diretamente na sua maior estabilidade em relação à língua oral, que é dinâmica e muito mais sujeita a variações por conta dos seus contextos informais de uso e de seu material sonoro pouco duradouro. Tendo em vista as diversas causas, formas de ocorrências e impactos das mudanças linguísticas, pode-se depreender que este é um objeto de estudo bastante frutífero, como considera Paixão de Sousa (2006) ao afirmar que, conquanto o sistema da língua seja estável, permanente e homogêneo, a mudança ainda é um objeto relevante de reflexão.

4. Considerações finais

Este trabalho se propôs a abordar, de forma introdutória e em caráter revisional, a questão da Linguística Histórica (LH) e percepção sobre a mudança linguística, objeto principal de tal ciência, inaugurada antes mesmo da Linguística moderna de Saussure.

Como se pôde perceber, os estudos de LH podem ser empreendidos sob perspectivas teóricas diversas, sem que isso descaracterize o caráter histórico da tal ciência. Ocorre que, ao incorporar preceitos de correntes investigativas outras, a LH acaba por dar um matiz histórico a pensamentos que, em princípio, não teriam esse caráter. De certa forma, isso demonstra que a LH foi incorporando as novas visões epistemológicas, tornando-a sempre atual na medida em que acolhe preceitos advindos de correntes inicialmente não históricas.

Isso, contudo, não diminui o caráter científico dos estudos desenvolvidos sob os preceitos da LH, que mantém a mudança linguística como objeto principal, podendo este receber tratamento distinto a depender de a qual corrente teórica se filiam as pesquisas históricas. Na verdade, a possibilidade de desenvolvimento de investigações históricas sobre linguagem com base em distintas concepções afirma a LH como ciência moderna que ainda respalda os estudos de diacronia.

Por fim, reconhecendo a relevância do assunto para os estudos de linguagem e a impossibilidade de dar conta de um tema que merece ainda

mais atenção, fica aqui uma contribuição revisional para alunos de Letras e demais indivíduos interessados nos aspectos históricos da língua, os quais encontram nicho fértil na Linguística Histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA. Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*: uma introdução ao estudo das línguas. São Paulo: Parábola, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/359853/mod_resource/content/1/FARACO%2C%20Carlos%20Alberto%20-%20Lingu%C3%ADstica%20Hist%C3%B3rica.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

JEFFERS, Robert; LEHISTE, Ilse. Explanation in linguistic change: the Case of sound change. In: JEFFERS, Robert; LEHISTE, Ilse (Orgs). *Principles and Methods for Historical Linguistics*. 5. ed. Cambridge, MASS, Londres (Inglaterra): The MIT Press, 1992.

LEHMANN, Winfred Philip. *Historical Linguistics*: an Introduction. 3. ed. New York & London: Routledge, 1992.

MAIA, Clarinda. Linguística histórica e filológica. *In:* LOBO, Tânia *et al.* (Orgs). *Rosae*: Linguística Histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: UFBA: 2012.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da Linguística Histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

MEILLET, Antoine. *Esquisse d'une histoire de la langue latine*. 2. ed. Paris: Librairie Hachette: 1931. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k935298p/f15.image>. Acesso em 02 out. 2017.

PAIVA, Conceição A. de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Quarenta anos depois: a herança de um programa na Sociolinguística brasileira. In: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamen-*

tos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. Linguística histórica. In: NUNES, José Horta; PFEIFFER, Claudia (Orgs). *Introdução às ciências da linguagem*: linguagem, história e conhecimento. Campinas, Pontes: 2006. Disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/gentle-wiki/arquivos/b/b8/PAIXAODESOUZA_MC-2006a.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

RODRIGUES, Celeste. Variação Sociolinguística. In: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina (Orgs). *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlim/Boston: De Gruyter. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

WEEDWOOD, Barbara. *Historia concisa da linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

O ATENDIMENTO AOS SURDOS NO SETOR COMERCIAL DE ARAGUAÍNA-TO

Nubia Regia de Almeida (FACDO)
nubiaregia20@gmail.com
Liliane Barbosa de Sousa (FACDO)
lilianeeeee1703@gmail.com
Ranieri Leal (UFBA)
ranierileal@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é averiguar como o setor comercial da cidade de Araguaína realiza o atendimento às pessoas surdas, e abordar sobre a importância de o setor estar preparado para tornar o atendimento a essas pessoas, adequadas às suas necessidades, garantindo-lhes o devido direito ao atendimento satisfatório, digno e respeitoso. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo realizado por meio de levantamento bibliográfico, considerando como aporte teórico livros, artigos, leis, decretos e também o depoimento de uma das pesquisadoras que atua como vendedora em um estabelecimento do setor privado. Para geração de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas aplicadas a dois funcionários atendentes em empresas privadas da cidade de Araguaína-TO, além do próprio relato de experiência de uma das autoras. Foi possível obter um maior esclarecimento a respeito do atendimento aos surdos, o que possibilitou melhor compreensão sobre a importância da atuação de profissionais capacitados em LIBRAS no setor comercial. Partindo dos estudos realizados, percebe-se a necessidade de um olhar inclusivo por parte do setor comercial às pessoas surdas para garantir-lhes atendimento digno e satisfatório.

Palavras-chave:
Surdos. Setor comercial. Satisfação no atendimento.

ABSTRACT

The objective of this paper is to investigate how the commercial sector of the city of Araguaína performs the service to deaf people, and to address the importance of the sector being prepared to make the care of these people, appropriate to their needs, guaranteeing them the right. To satisfactory, dignified and respectful service. This is an exploratory and descriptive study conducted through a literature review, considering as theoretical support books, articles, laws, decrees and also the testimony of one of the researchers who acts as a seller in a private sector establishment. For data generation we used semi-structured interviews applied to two attendant employees in private companies in the city of Araguaína-TO, in addition to the experience report of one of the authors. It was possible to obtain a better clarification regarding the attendance to the deafones, what allowed a better understanding about the importance of the professionals trained in the commercial sector. From the studies carried out, we realize theneed for an inclusive look by the commercial sector to deaf people to ensure them decent and satisfactory care.

Keywords:
Deaf. Commercial sector. Service satisfaction.

1. Introdução

Nos tempos atuais, com acesso fácil às tecnologias, e pelo aumento expressivo de consumidores que preferem o conforto de suas casas, horário, liberdade de escolha, dentre outros fatores, atrair clientes aos estabelecimentos convencionais, tornou-se um dos maiores desafios da atualidade para o comércio varejista. As organizações atuais, necessitam então, dispor de diversos mecanismos para atrair e acima de tudo, fidelizar seus consumidores, e, dentre esses meios, podemos destacar que ser bem atendido, ser chamado pelo nome, ter facilidade de escolhas, dúvidas sanadas, é o que mais encanta qualquer cliente. Partindo desse princípio, o presente artigo traz à tona uma questão que trata não apenas de aspectos comerciais, mas de visibilidade, empatia, valores tão difundidos pelas organizações atuais. Há uma população surda, que possuem necessidades de comunicação específicas, que são economicamente ativas, mas que em muitos estudos, pesquisas, não são mencionadas, nem tampouco são alvo de preocupações das organizações. É frequente, por exemplo, em contratações, a exigência de línguas estrangeiras como inglês e espanhol, mas não há a mesma exigência para a língua brasileira de sinais (LIBRAS). Diante dessas questões, é que faz-se necessário compreender qual o grau de satisfação no atendimento ao surdo no setor comercial de Araguaína-TO e responder a seguinte questão: o setor comercial de Araguaína está capacitado para oferecer um atendimento de qualidade à pessoa surda?

A Secretária da Assistência Social da cidade de Araguaína-TO, no ano de 2017 informou que há um número considerável de pessoas surdas ou com alguma deficiência auditiva residentes na cidade de Araguaína, (1.146) de acordo com informações divulgadas em 2017 no site da Prefeitura pela Secretaria da Assistência Social (ASCOM, 2019). No Brasil conforme informações do Censo, em 2010 havia 9,7 milhões de brasileiros com alguma deficiência auditiva (BRASIL, 2016), Acredita-se que, atualmente, esse número seja bem maior, portanto, Diante desses dados procurou-se identificar se existem leis que estabelecem parâmetros para a inclusão social do surdo no setor comercial, em especial, o da cidade de Araguaína-TO.

Essa pesquisa também apresenta a trajetória histórica e os desafios dos surdos quanto à sua atuação social no decorrer da história, além de

averiguar os desafios e as implicações que se apresentam na atualidade no que diz respeito ao atendimento diferenciado dos surdos no setor comercial de Araguaína.

Como prestadora de serviços do setor comercial uma das autoras já presenciou momentos de extremo constrangimento enfrentado por essas pessoas. Diante disso, esse estudo se revela de fundamental importância para que o setor comercial e a sociedade como um todo tenha um olhar voltado para essas pessoas, afim de incluí-los na sociedade como um indivíduo normal que possui uma língua materna com plena capacidade de transmitir ideias e fatos e assim poder comunicar e interagir por meio do uso de sua língua materna (BRASIL, 2002).

O presente artigo possui como Metodologia o estudo exploratório e descritivo realizado por meio de levantamento bibliográfico considerando livros e artigos científicos que abordam o assunto e respostas do questionário não exaustivo aplicado a 02 balconistas ligados ao setor comercial da cidade de Araguaína que atuam no comércio varejista a fim de identificar como eles realizam o atendimento aos surdos que procuram os serviços ofertados pelo estabelecimento comercial em que atuam e também se considerou o depoimento vivenciado por uma das pesquisadoras.

Dessa forma, ao longo do trabalho foram discutidos aspectos que levam a entender a conceituação de atendimento e satisfação do cliente surdo durante o atendimento comercial, com destaque para a necessidade de um atendimento de excelência ao cliente surdo, mostrando as diversas dificuldades enfrentadas pelos mesmos.

2. O atendimento satisfatório ao cliente

Com o passar dos anos, surgiu um mercado cada vez mais competitivo, a concepção de satisfação dos clientes vai se reformulando e eles estão se tornando cada vez mais exigentes, devendo-se esse fato a grande concorrência mercadológica, principalmente advinda com a revolução tecnológica e a facilidade de se realizar compras no conforto de casa, por exemplo.

Devido a essa mudança mercadológica e comportamental, os consumidores do século XXI, compreendem que a satisfação do cliente vai muito além de qualidade dos produtos ou preço, a ela agrega-se também o tratamento recebido dentro da organização. O cliente almeja receber

um atendimento de excelência, com carinho, respeito, atenção e conhecimento.

Segundo menciona Kotler (1998, p. 53) "satisfação é o sentimento de prazer ou de despontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto (ou resultado) em relação às expectativas da pessoa"

Essa definição de satisfação deixa clara a expectativa do cliente a respeito do atendimento prestado pelas empresas. Um cliente somente estará satisfeito se suas expectativas forem totalmente superadas em relação aos resultados dos produtos ou serviços oferecidos, um resultado inferior a sua expectativa será considerado insatisfatório.

O grau de contentamento do cliente é hoje o aspecto mais almejado nas organizações comerciais, pois ele não apenas define o retorno do cliente avaliador, como em tempos de propagação via internet, a quebra de valores, o tratamento dado ou qualquer outra questão que não esteja de acordo com o esperado pelos consumidores, que hoje, estão conectado em redes, grupos e nichos, pode ser considerado crucial para as organizações que não consideram tais aspectos. Chiavenato (2014) afirma que a satisfação ocorre no momento em que as necessidades humanas forem completamente atendidas. Com base nesse pressuposto, é imprescindível verificar se as necessidades dos clientes surdos estão sendo atendidas pelo setor comercial.

3. Inclusão dos surdos com a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

Os surdos são pessoas normais, como as outras pessoas, possuindo como exceção apenas o fato de não se comunicarem por meio da oralidade, devido à perda auditiva dificultar ou impossibilitar o desenvolvimento da oralidade, contudo, eles desenvolveram uma língua própria utilizando a percepção visual-motora que possibilitou a criação da língua de sinais viabilizando, dessa forma, a comunicação entre eles e aqueles que se propõem a aprender a língua. Santos descreve a deficiência auditiva e a surdez da seguinte maneira:

> A deficiência auditiva e surdez são a perda total ou parcial da audição, que pode ser causada por má formação congênita, ou seja, desde o nascimento, ou também, adquirida ao longo da vida, provocada por alguma lesão na orelha ou ouvido que atinge as estruturas que compõem o aparelho auditivo. (SANTOS, 2016, p. 11)

Diante desta descrição pode se verificar que o surdo ou deficiente auditivo é uma pessoa normal, que na maioria das vezes, não consegue se comunicar por meio da oralidade pelo fato de não possuírem audição. Desmistificando assim o senso comum carregado por parte da sociedade de que os surdos são pessoas estranhas, que possuem déficit intelectual e, por muitos, consideradas como pessoas dementes.

Em pleno século XXI, mesmo com toda modernização e esclarecimento existente, ainda um certo preconceito por parte da população ao se tratar de pessoas com surdez. Portanto, é preciso que se obtenha maior conhecimento quando o assunto for relacionado a população surda.

De acordo com o pensamento de Santos (2016) não se deve tratar o portador de surdez com o termo "surdo-mudo", já que há comprovação científica de que estes indivíduos são apenas portadores de uma perda funcional da audição, havendo possibilidade de oralização do surdo.

Portanto, "surdo-mudo" e um termo equivocado e antigo, sendo considerado, inclusive, ofensivo e dotado de preconceitos a comunidade surda. Sendo assim é necessário que se obtenha um maior cuidado ao se referir ao surdo, já que muitos dos termos utilizados no passado são de natureza ofensiva a cultura surda.

Segundo o MEC, "A língua brasileira de sinais é uma língua visual espacial, articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira" (BRASIL, 2004, p. 19).

Tendo como base essa informação, podemos constatar que a LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos para se comunicarem entre si e com a comunidade ouvinte, é a maneira pela qual eles são inclusos na sociedade podendo compartilhar de uma vida social com os demais.

Para Quadros (2006) os surdos têm sua identidade construída dentro do campo visual, essa forma de expressão deve ser encarada pelos demais, não como uma forma de exclusão, mas sim como uma construção cultural da população surda.

Tendo como base a descrição da autora acima, a criação desta identidade cultural do povo surdo, não é uma forma de isolamento, mas sim de pertencimento social de um povo que possuem características próprias e distintas. Características, não pertencentes há nenhum outro povo, apenas aos mesmos.

Quadros (2001, p. 60) descreve que "a cultura surda é multifacetada, é própria do surdo, se apresenta de forma visual onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e por isso é tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte". Sendo assim, a LIBRAS é a forma dos indivíduos pertencentes à cultura surda se sentirem pertencentes a um grupo social, é através de sua língua de modalidade visual-motora, que eles se fazem iguais e inclusos no meio social.

Segundo Gesser (2009), no livro *LIBRAS? Que língua e essa?*, conta que no início da trajetória histórica da LIBRAS a língua era cercada de mitos e proibições e por isso era encarada pela sociedade e até mesmo pelos surdos como um código secreto. Partindo dessa afirmação, torna-se possível visualizar o tamanho constrangimento enfrentado por essa parte da população ao se observar sua trajetória histórica. Observa-se então a partir disto que, durante sua trajetória tinham seus direitos mais básicos negados, como o simples fato de poderem exercer comunicação entre si e entre as demais pessoas da população.

Gesser (2009, p. 36) afirma que "Tanto a língua americana de sinais (Americansignlanguage – ASL) quanto a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem suas origens na língua francesa de sinais". A afirmação descrita acima evidencia que cada pais possui sua própria língua de sinais, possuindo apenas traços de outros países, devido ao fato de sua criação não ser oriunda do país pertencente.

Gesser (2009) cita que a primeira escola para surdos no Brasil, foi fundada por, Ernest Huet, surdo e de origem francesa trazido ao Brasil em 1855, com o apoio do então imperador Dom Pedro II, observa-se então que essa foi a primeira grande conquista do povo surdo, onde os mesmos começaram a ganhar voz e possuir direitos sobre uma determinada língua. A criação desta escola tornou-se um marco na história dos surdos no Brasil, pois foi fundada por uma pessoa surda e ainda obtinha o apoio da maior autoridade do País na época, o Imperador Dom Pedro II.

De acordo Gesser, na obra *LIBRAS? Que língua e essa?*, a origem da LIBRAS:

> [...] está intimamente ligada ao processo de escolaridade dos surdos, e mesmo que nas instâncias educacionais a língua legítima dos surdos tenha sido banida em muitos momentos, os surdos sempre a utilizaram entre si. O contato do professor surdo francês Huet com os alunos brasileiros proporcionou, em grande medida vários empréstimos linguísticos da língua francesa de sinais para a LIBRAS. (GESSER, 2009, p. 38)

Percebe-se que a luta das pessoas surdas quanto à consolidação e reconhecimento de sua língua foi árdua e perdurou por muitos anos. Hoje no Brasil há avanços garantidos por lei no que se refere ao reconhecimento e legitimação do uso da língua de sinais, contudo ainda não é suficiente para a inclusão dessa população nos espaços públicos e privados da sociedade, conforme pode se observar nas seções seguintes.

3.1. A legislação brasileira e a garantia ao direito à inclusão das pessoas surdas.

A legislação que garante às pessoas surdas, o direito de ter a língua de sinais como primeira língua, é bastante jovem, mas é o que alicerça e reforça a luta pelo que conhecemos como inclusão e igualdade.

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. No que concerne ao atendimento das pessoas surdas em sua língua materna, a lei estabelece que "as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva" (BRASIL, 2002, s/p.) assim como sua obrigatoriedade nos demais setores públicos, contudo não estabelece essa obrigatoriedade ao setor privado.

Em 2 de dezembro de 2004, foi sancionado o decreto nº 5.296 para regulamentar a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 da acessibilidade. O referido decreto estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No que concerne ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva, o decreto, no Art. 5º, estabelece que "os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2004).

Para os deficientes auditivos e surdos os serviços de atendimento prioritário devem ser feitos por meio de interpretes ou pessoas capacitadas em LIBRAS. Estabelece também no parágrafo 4º que os órgãos, empresas e instituições devem disponibilizar, "pelo menos, um telefone de atendimento adaptado para comunicação com e por pessoas portadoras de deficiência auditiva", além de sinalização visual em espaços de uso

público e de uso coletivo, instalação pelas concessionárias de telefonia, de no mínimo, 2% de telefones públicos (BRASIL, 2004).

No que diz respeito aos eventos realizados em espaços como teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares foi incluída uma nova redação pelo o decreto 9.656de 2018 em relação aos deficientes auditivos para assegurá-los o direito à acessibilidade. Nesse sentido, o decreto estabelece que devem ser reservados espaços e assentos que garantam boa visualização da interpretação em LIBRAS ou da lendagem descritiva.

Como se pode evidenciar na lei nº 10.436/2002 e nos decretos nº 5.296/2004 e nº 9.656/2018 que essas legislações asseguram aos surdos o direito ao atendimento diferenciado nos órgãos da administração pública direta e indireta e em espaços de uso público e coletivo, mas essas legislações não preveem esse atendimento nos setores comerciais privados, dificultando, dessa forma, um atendimento satisfatório aos surdos nesse setor.

4. Atendimento aos surdos no setor comercial

O atendimento satisfatório ao cliente surdo no setor comercial privado da cidade ainda é uma realidade que precisa ser observada, analisada e passar por profundas discussões.

Uma das autoras deste artigo possui experiência no setor comercial, e devido a isto, já realizou atendimento a pessoa com surdez. Notou-se durante este processo que os surdos possuíam extrema dificuldade em se comunicar com o atendente, devido não ter alguém com habilidade em LIBRAS para realizar a comunicação. Por diversas vezes com o intuito de estabelecer a comunicação, a atendente tentava fazer sinais, mas, na maioria das vezes as tentativas não obtinham êxito, pois, há um equívoco ainda muito grande por parte da população, em confundir sinais da língua brasileira com mímicas ou coisa parecida, e com isso tornava o atendimento constrangedor para ambas as partes.

Diante disto nota-se a extrema dificuldade da pessoa surda em expressar-se quando não há um funcionário nos estabelecimentos comerciais que conheça a LIBRAS (língua brasileira de sinais). Visualiza-se que o setor comercial de Araguaína em sua quase totalidade não possui funcionários com capacitação em LIBRAS, dificultando dessa forma, prestar um atendimento respeitoso, satisfatório e de qualidade ao cliente.

Partindo disto, pode-se observar então a frustração do cliente durante o atendimento, pelo fato de não haver comunicação entre atendente e cliente. Observa-se isso, pelo fato de que a maioria dos clientes surdos chega acompanhada, com uma pessoa de sua confiança que realiza a compra por eles, pelo comportamento pouco explorador dos produtos, pelo pouco contato com o vendedor, e acima de tudo, pelo medo de comunicação que demonstram ter, evitando a abertura de espaço entre o estabelecimento e o cliente.

Nota-se que o simples processo de comprar algo, para esses clientes deixa de ser algo simples e prazeroso, tornando-se um processo difícil de realizar e frustrante para o surdo e o atendente. Para retratar essa situação segue a descrição de uma situação vivida por uma das autoras durante o período de exercício da profissão de atendente. Em um determinado dia, estava no estabelecimento comercial em que trabalhava como atendente, em horário comercial, aguardando que entrasse o próximo cliente no estabelecimento para que ela pudesse atendê-lo.

Então, em alguns minutos, entrou um senhor no local, logo foi recepcioná-lo. Como era de costume padrão do estabelecimento, se dirigiu ao senhor com um "bom dia senhor, tudo bem? Em que posso ajudá-lo?", o mesmo agiu como se não a tivesse escutado, nem ao menos olhou para a atendente quando ela se dirigiu a ele. Estranhou aquela situação, pensou então que talvez ele tivesse apenas querendo privacidade para escolher o produto. Portanto ela afastou-se um pouco mais dele e o deixou escolhendo a mercadoria.

Segundos depois, o mesmo notou que ela estava ali próximo dele. Então, aproximou-se dela com uma mercadoria em mãos, mas ele não falava, apenas gesticulava com as mãos, como se quisesse pergunta-la se teria aquela mercadoria no seu padrão corporal. Logo a atendente percebeu que se tratava de uma pessoa surda. Ficou bastante frustrada, pois não sabia como agir com o cliente, não fazia ideia do que responder a ele. Sentiu-se então bastante constrangida, procurando não deixar o cliente perceber seu despreparo e seu espanto de estar lidando com uma pessoa surda pela primeira vez em seu exercício profissional.

Procurando uma maneira de sair daquela situação constrangedora, tanto para ela quanto para ele, que estava ali para ser atendido com dignidade e satisfação, tentou fazer sinais com as mãos, de acordo com o seu senso comum, pois não tinha conhecimento em LIBRAS para lidar com tal situação. Percebeu que algumas coisas ele entendia, mas outras não.

Ao contrário dela que se encontrava totalmente leiga ao que ele sinalizava.

Depois de alguns minutos naquela situação constrangedora, o cliente surdo pegou aquela mercadoria e experimentou, a fim de observar se a mesma serviria em seu padrão corporal. Constatou então que não servia, colocou a mercadoria no local em que havia pegado e saiu do estabelecimento. A atendente percebeu então que ele se sentiu envergonhado ao se dirigir a ela e não ser compreendido, então evitava, de certa forma se dirigir a ela para não ter contato visual. A atendente também se sentiu extremamente envergonhada, sem saber o que dizer ao seu cliente surdo.

Ela percebeu que seus colegas de trabalho também haviam notado o constrangimento vivenciado por ambas as partes. Então logo que ele saiu, comentou com os colegas sobre a situação em que havia acabado de passar. Depois daquele momento, ela começou a imaginar o quão difícil é o dia a dia desses indivíduos durante a realização de atividades comerciais, uma atividade que para a maioria das pessoas ouvintes é algo simples e rotineiro, para os surdos torna-se um grande desafio, pois na maioria das vezes não são compreendidos tornando o processo frustrante e constrangedor.

Tudo o que esses indivíduos querem e precisam é simplesmente serem notados e compreendidos em sua língua pela sociedade, e nela incluídos como seres humanos normais, sendo possuidores apenas de uma necessidade especial como diversas outras. No livro "a imagem do outro sobre a cultura surda" a autora Karin Strobel descreve a seguinte situação vivenciada por ela:

> Eu estou retornado para minha cidade num avião que desceu em São Paulo para uma conexão com outro avião, lá no aeroporto de Guarulhos-SP; apelei para o atendimento especial porque o aeroporto era muito grande e havia poucos recursos visuais que facilitassem a minha acessibilidade e com isto eu perdia muitas informações ditas pelo alto-falante. Então a moça do atendimento especial me deixou na sala Vips, alegando que o meu avião estava atrasado. Fiquei esperando lá na sala sozinha por cerca de 4 horas seguidas e, quando alguém apareceu na sala e me viu lá, perceberam que esqueceram de mim e o meu avião já tinha ido a 3 horas. (STROBEL, 2008, p. 42)

Diante deste relato, observa-se que a falta de um tradutor intérprete de LIBRAS que pudesse atender e acompanhar a cliente surda e também a falta deacessibilidade visual ao portador de surdez em lugares públicos acaba por constranger, expor e prejudicar o cliente, já que suas necessidades não foram atendidas, mostrando também a tamanha dificulda-

de enfrentada pelos mesmos em seu dia a dia, até mesmo em atividades corriqueiras ou no simples fato de conseguir decolar em uma aeronave.

O constrangimento pelo qual a população surda sofre durante a realização de atividades comerciais, evidencia a necessidade de uma adaptação empresarial a dificuldade enfrentada por essa população na realização de suas transações comerciais. O atendimento satisfatório a essa parte da população, na maioria das vezes não é realizado, pois diante de relatos como esses se observa que a acessibilidade e o preparo profissional e empresarial são falhos, podendo assim comprometer a vida social e profissional dos surdos.

Muitas vezes a sociedade acaba por dificultar ainda mais a vida dessas pessoas por não oferecer acessibilidade as pessoas surdas, dificultando a comunicação com os ouvintes, este fato fica ainda mais claro no seguinte no relato da surda Shirley Vilhalva, contido na obra de Strobel:

> Cheguei ao banco e peguei a senha de prioridade, avisei a moça do caixa, pois não tinha painel para ver a chamada, fiquei aguardando sentada no local reservado e fui vendo que ela ia chamando as pessoas e nada de chegar minha vez. De repente, levantei e disse para a moça do caixa: moça, meu número é 54. Ela disse: Oh! Desculpe esqueci-me de você e já passaram muitos números, fica ai do lado que logo te atendo. (STROBEL, 2008, p.49)

Este acontecimento relatado pela autora deixa ainda mais explícito que na maioria das vezes não é ofertado um atendimento satisfatório a esse padrão de cliente, pois os atendimentos em sua maioria, não são feitos com conhecimento e profissionalismo adequado para lidar com tais indivíduos.

5. Atendimento dos surdos pelo setor comercial em Araguaína

Os dados que subsidiaram essa seção foram baseados em duas entrevistas realizadas com duas pessoas que exercem atividade profissional em empresas privadas atuantes no setor comercial da cidade de Araguaína. Para a coleta de dados aplicou-se um questionário a dois servidores, sendo o S1 do setor varejista de aviamentos e S2 do ramo farmacêutico. Pelas respostas obtidas durante a entrevista pode-se constatar que há necessidade de um olhar mais inclusivo por parte do setor privado a esses indivíduos.

Ambos os entrevistados ao serem questionados se possuíam algum conhecimento sobre a LIBRAS apresentaram respostas bastante se-

melhantes. S1 declarou o seguinte: "não possuo habilidades quando se trata de LIBRAS. Sei somente que ela é a língua usada pelos surdos como forma de comunicação" (Entrevista realizada dia 08 de out. de 2019). De maneira semelhante S2 informou que: "não conheço a LIBRAS, recordo-me apenas de já ter estudado sobre o assunto durante o ensino médio e algumas vezes por meio das mídias sociais" (Entrevista realizada dia 09 de out. de 2019). Com base nessas duas respostas é possível identificar a necessidade da realização de campanhas que esclareçam a população a respeito da língua brasileira de sinais.

Diante de um mercado competitivo e uma sociedade exigente, o atendimento satisfatório possui papel de destaque em uma organização. A satisfação no atendimento a todos os perfis de clientes é fundamental para que se possa fidelizá-los e ainda atuar como marketing empresarial, favorecendo a organização.

No intuito de averiguar se as empresas que os entrevistados atuam oferecem atendimento diferenciado fez se o seguinte questionamento: Você acredita que a empresa que você trabalha oferece atendimento satisfatório aos surdos? S1 declarou que não é possível se prestar um atendimento de qualidade aos clientes surdos da empresa em que ela trabalha porque a organização não possui treinamento específico em LIBRAS e, segundo S1 os atendentes em sua totalidade não possuem nenhum conhecimento a respeito desta língua, nem mesmo os cumprimentos iniciais para receber os clientes.

S2 também declarou não acreditar na existência de um atendimento satisfatório e de qualidade a essa parte da população. Para ele se não houver comunicação de qualidade entre as partes não poderá haver atendimento satisfatório.

Tendo como base as afirmações acima citadas, fica evidente a necessidade de um olhar inclusivo por parte das empresas privadas atuantes no setor comercial de Araguaína a respeito da necessidade de um atendimento igualitário e satisfatório a toda população. Para que se preste um atendimento satisfatório aos sujeitos surdos é necessária a presença de um interprete de LIBRAS nas organizações do setor comercial, uma vez que, não é possível prestar um atendimento satisfatório se não houver comunicação entre as partes. Para isso Também se faz necessário a existência de treinamentos aos colaboradores dessas organizações, agregando assim valor a imagem das organizações e aprendizado aos próprios colaboradores.

Este assunto, apesar de ser uma questão pouco discutida mesmo nos dias atuais, é uma realidade antiga para os surdos, pois desde os primórdios sempre foram discriminados e proibidos de exercerem a sua cidadania. Por isso, abordou-se a seguinte questão aos entrevistados: a empresa que você trabalha se preocupa em atender seus clientes de maneira diferenciada de acordo com suas necessidades individuais? Ela possui políticas de inclusão? Cite como ela é desenvolvida? S1 afirmou que:

> Não. A empresa na qual trabalho atende todos os seus clientes da mesma maneira, sem obter a preocupação em atendê-los por necessidade. A mesma não possui ainda nenhuma política inclusiva. Acredito que muito disso se deve ao fato de até então não haver existência de leis que assegurem esse direito aos surdos (Entrevista realizada dia 08 de out. de 2019).

S2 ao responder esse questionamento informou que:

> A organização na qual exerço atividade profissional ainda não possui um padrão de atendimento de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Todos os seus clientes dispõem do mesmo atendimento. A empresa ainda não dispõe de nenhuma política inclusiva, talvez isso se deva ao fato de o assunto ainda ser pouco discutido e conhecido no setor privado. (Entrevista realizada dia 09 de out. de 2019)

A cidade de Araguaína é um dos maiores polos comerciais do Estado do Tocantins, dispondo de um número extenso de empresas atuantes no setor comercial, por isso conta com uma grande quantidade de visitantes todos os dias, vindos de diversos lugares do Estado.

Pensando neste contexto, reforça-se ainda mais a necessidade de um interprete nos estabelecimentos comerciais do setor privado da cidade. Tendo em vista que uma determinada parte desses clientes são pessoas surdas e as empresas privadas do setor comercial da cidade em alguns casos não estão aptas a atender pessoas portadoras de surdez, pois não possuem funcionários capacitados e também não dispõem de interprete.

Foi questionado aos entrevistados se eles já haviam atendido uma pessoa surda? Como foi esse atendimento? Se ele considerava que havia sido satisfatório? S1 respondeu que:

> Durante o tempo em que trabalho no setor comercial da cidade, já atendi clientes surdos algumas vezes. Há um senhor que é o nosso cliente surdo mais frequente, já o atendi algumas vezes, mas não possuo conhecimentos para ter um diálogo com ele. A primeira vez em que o mesmo foi ao estabelecimento , logo percebi que ele era surdo, não tinha ideia do que fazer, então chamei minhas colegas de trabalho, para que elas pudes-

> sem me auxiliar, mas as mesmas também não tinham ideia do que fazer, então tivemos que reunir todas as funcionarias da loja para tentarmos entender o que o mesmo dizia. Depois de muito tempo mostrando as mercadorias, conseguimos decifrar o que ele queria. Assim fazemos todas as vezes que um cliente surdo adentra a loja. Não posso considerar que foi um atendimento satisfatório. (entrevista realizada dia 08 de out. de 2019)

No que concerne essas mesmas questões, S2 informou que:

> Algumas vezes já recepcionei clientes surdos. A empresa na qual trabalho atua no ramo farmacêutico no comércio da cidade. É muito difícil obter dialogo com os surdos, já que não temos conhecimento em LIBRAS e a empresa não dispõe de intérprete. Até mesmo quando eles possuem receita médica encontramos dificuldades muitas vezes em passar o preço por exemplo. Fica mais difícil ainda quando eles querem medicamentos que não necessitam de receita, às vezes não se compreende o que eles dizem, impossibilitando assim o atendimento. Estes fatos impossibilitam a prestação de um atendimento satisfatório. (Entrevista realizada dia 08 de out. de 2019)

O atendimento satisfatório ao cliente surdo no setor privado da cidade, apesar de ser uma questão ainda pouco discutida, é uma necessidade atual, que precisa urgentemente ser discutida e pensada pelos empresários da cidade. Adequar o atendimento a esse padrão de cliente é de suma importância para a dignidade da comunidade surda. As empresas precisam ter um olhar mais inclusivo a esse modelo de cliente, já que um atendimento com dignidade é o que se espera de qualquer organização a qualquer perfil de cliente.

6. Considerações finais

Ao longo deste artigo, pôde-se observar as dificuldades enfrentadas pelos surdos durante o período de aceitação da língua de sinais e que perdura até os dias atuais. Por mais que se constate toda evolução trazida ao longo dos séculos até o século atual, o povo surdo ainda se mantém às margens do preconceito e exclusão arcaicos trazidos ao longo dos séculos. De acordo com a pesquisa realizada com dois funcionários do setor comercial da cidade, nota-se que o conceito de satisfação não se aplica ao atendimento aos surdos no setor privado da cidade, uma vez que há uma barreira de comunicação por falta de conhecimento da LIBRAS por parte dos funcionários destes setores. Por meio das respostas dos dois colaboradores, observa-se, que o setor comercial privado da cidade em alguns casos ainda não possui preocupação em prestar um atendimento satisfatório a esse padrão de cliente, e que há uma necessidade de um atendimen-

to de qualidade aos mesmos, sendo, necessária a presença de intérpretes de LIBRAS nessas organizações. Ressalta-se ainda que se faz necessário um olhar mais inclusivo por parte das empresas e também do município em relação ao atendimento a esses cidadãos, pois a cidade de Araguaína é referência no setor comercial do estado, influenciando assim de maneira direta na economia do município e do Estado.

Através das respostas obtidas pela aplicação do questionário também foi possível observar que é extremamente necessária a criação de campanhas que incentive o conhecimento da sociedade a respeito da LIBRAS, pois nota-se que ainda há um número bastante elevado de pessoas que não possui conhecimento a respeito desta língua. Portanto, é preciso que se faça cumprir o que está disposto na legislação e uma ampliação da Lei nº 10.436/2002, bem como fomentar a discussão, o entendimento para que haja a ampliação para além dos espações públicos, trazendo a problemática para todas as demandas sociais, incluindo o setor privado, para que haja uma preparação e uma compreensão da pessoa surda como um cidadão que trabalha, que estuda, que constitui família, que tem necessidades e que precisa ser um sujeito autônomo, livre e digno, conforme declara a constituição e faz parte do direitos básicos que precisamos para nos sentir cidadãos.

REFERÊNCIAS bibliográficas

ALMEIDA, Núbia Régia; SILVA, Maria de Jesus Soares da. Atendimento humanizado aos surdos e deficientes auditivos em uma Unidade Básica de Saúde de Aragauína-TO. In: *Revista Querubim*. Ano 15, Número 39, V. 4, 2019. Disponível em: <http://www.revistaqueru bim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_39_vol_4.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2019.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO (ASCOM) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA. *Surdos contam com atendimento inclusivo nas secretarias do Município*. Disponível em: <http://www.araguaina.to.gov.br/portal/paginas.php?p=not&not=noticias&id=2800>. Acesso em: 01 de nov. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União (Brasília, DF), 23 de dezembro de 2005.

_____. Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União (Brasília, DF), 27 de dezembro de 2018.

_____. Lei federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.

_____. MEC. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*: Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2v. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em 20 de set. 2019.

_____. *Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>. Acesso em 18 de mar. de 2019.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 9. Ed.Barueri, SP: Manote, 2104.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?*: crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. 87p.

KOTLER, Philip. *Administração de Marketing*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, p. 166-185, 2006.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

SANTOS, Adriana Prado Santana; GOES, Ricardo Schers de. *Língua brasileira de sinais – LIBRAS*. UNIASSELVI, 2016. 265p.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. 1. reimp. Florianópolis: UFSC, 2008, 146p.

VITURINO, Léo. *Dificuldades Libras*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L8K4GNTMZrw>. Acesso em: 05 de nov. de 2019.

O CONCEITO DE VERBO NAS GRAMÁTICAS DO SÉCULO XIX

Cleide Bezerra de Melo (UFF)
cleidemelo@id.uff.br

RESUMO

O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento, e cujo objetivo principal é investigar o tratamento dado ao verbo, sobretudo a transitividade verbal no eixo da gramaticografia brasileira do século XIX. O trabalho pauta-se nas teses de Historiografia Linguística de Koerner (1989), nas doutrinas de Auroux (1999) e Swiggers (2014). No plano metodológico, busca-se seguir os caminhos dos estudos de periodização por Cavaliere (2002), sobretudo os períodos intitulados racionalista e científico, a fim de analisar as descrições do verbo em duas obras representativas de cada um desses modelos. Espera-se contribuir para um melhor entendimento do percurso gramatical brasileiro do século XIX.

Palavras-chave:
Sintaxe. Verbo. Historiografia Linguística. Século XIX.

RESUMEN

Este artículo es parte de la investigación del Maestría, que está en progresso, y cuyo objetivo principal es investigar el tratamiento dado al verbo, sobre todo la transitividad verbal en el eje de la gramaticografia brasileña en el siglo XIX. El trabajo se basa en las tesis de la historiografía lingüística de Koerner (1989), Auroux (1999) y Swiggers (2014). A nivel metodológico, buscamos seguir los caminos de los estudios de periodización de Cavaliere (2002), especialmente los períodos titulados racionalista y científico, para analizar las descripciones del verbo en dos obras representativas de cada uno de estos modelos. Se espera que contribuya a una mejor comprensión de la evolución gramatical brasileña del siglo XIX.

Palabras clave:
Sintaxis. Verbo. Historiografía Lingüística. Siglo XIX.

1. Considerações iniciais

O verbo é um tema instigante e muito complexo, tendo em vista a diversidade de questões que devem ser analisadas, por exemplo, as regências verbais, o uso de preposições associadas ao mesmo verbo, a mudança no sentido verbal, entre outras questões, portanto, são investigações que devem ser feitas ao longo da pesquisa. Neste artigo, no entanto, deseja-se tão somente, apresentar a conceituação dessa categoria na produção gramatical de Júlio Ribeiro e Sotero dos Reis, dois filólogos repre-

sentantes da descrição gramatical do século XIX. Essa abordagem se pautará nas teses de Konrad Koerner (2014), que traz orientações dos princípios de Historiografia Linguística; em Auroux (1999), cuja tese evidencia o conhecimento e o estudo do fenômeno da gramatização e em Swiggers (2014), pois sua doutrina é osuporte teórico necessário a quem deseja fazer uma análise adequada de documentos antigos. Para compreender os períodos das produções gramaticais, recorremos a Cavaliere (2002), que apresenta uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil, assumindo quatro momentos da produção linguística brasileira, não obstante, focaremos em dois, o racionalista e o científico.

Entendemos que trabalhar com o texto antigo requer, não somente disciplina, mas sobretudo o prazer no fazer histórico, portanto a confiança de estar no caminho certo soma-se à reflexão que nos estimula Swiggers com suas palavras: "A historiografia linguística faz perguntas linguisticamente relevantes sobre as "práticas historicamente relacionadas à linguagem": assim, historiógrafos da linguística podem, ou devem oferecer insights aos linguistas interessados "no que estão fazendo" (SWIGGERS, 2010, p. 3). Dessa forma, esperamos contribuir de maneira adjetiva aos estudos filológicosdo Brasil.

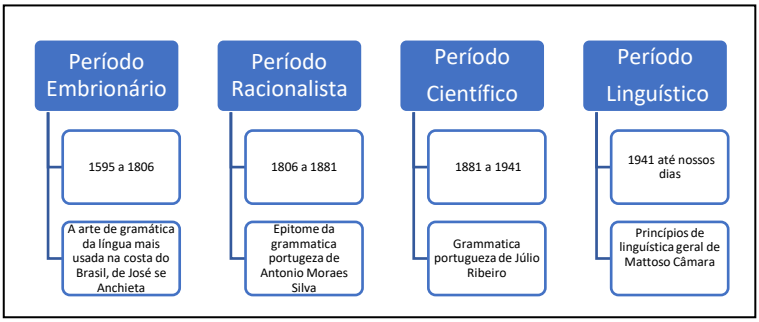
2. Periodização dos estudos linguísticos proposta por Ricardo Cavaliere

Ao propor uma periodização dos estudos linguísticos no Brasil, Cavaliere julga necessário refletir sobre o que pode ser ou não considerado um texto linguístico brasileiro para efetiva definição desse objeto. Para isso, o autor apresenta dois caminhos: o primeiro, diz respeito ao *critério ratione loci*, que considera a publicação do texto dentro das fronteiras nacionais, independentemente da sua autoria, ou seja, seguindo este princípio os textos publicados no Brasil por estrangeiros devem ser considerados nacionais. O outro é o critério *ratione auctoris*, que confere nacionalidade aos textos escritos por linguistas ou filólogos brasileiros. A adoção de um desses critérios não contemplaria algumas outras questões que são importantes considerar em relação ao texto linguístico, por exemplo, se este deve se tratar de Linguística Geral ou especificamente de língua vernácula e se tratar-se de língua vernácula, se seria considerada a língua vernácula estrangeira publicado no Brasil ou não. Ao analisar essa complexidade, Cavaliere decide assumir outro critério, o *ad hoc*, considerando texto linguístico brasileiro aquele que se tratar de Linguística Geral, Filologia, língua vernácula nacional ou língua não oficial falada em terri-

tório nacional.

No que se refere à nacionalidade, Cavaliere assume o critério *ratione loci* como a melhor opção para delimitar os períodos linguísticos propostos, o que justifica o fato dele estabelecer como marco inicial do primeiro período, a publicação da obra de José de Anchieta, a Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil, cuja primeira edição é de 1595, ano em que se inicia o período embrionário, termo que o autor pede emprestado a Antenor Nascentes (NASCENTES, 1939). O quadro completo da periodização proposta por Cavaliere apresenta o nome dado a cada período, ano de duração e o marco inicial de cada período.

Quadro 1: Periodização dos estudos linguísticos no Brasil.



Fonte: Cavaliere (2014, p. 49).

Dentre os quatro períodos apresentados, temos como foco o racionalista e o científico, por se situarem no século XIX, momento histórico em que foram produzidas as gramáticas que são nosso objeto de estudo. Seguem-se, desse modo, na próxima seção, as exposições mais detalhadas desses dois períodos.

3. Período Racionalista (1806–1881)

O Epítome da Grammatica portugueza do Antonio Moraes Silva (1806) inaugura o período racionalista, obra considerada de grande importância para a gramaticografia brasileira, "sobretudo em face da bem fundamentada base teorética na descrição do vernáculo" (CAVALIERE, 2014, p. 60). Não obstante seja reconhecido nos meios filológicos como lexicógrafo, sua atividade como gramático é de alta relevância, por con-

tribuir com a descrição sistêmica do português, sua preocupação com a solução de questões ortográficas[230] confere originalidade em sua obra. Segundo Cavaliere, Morais Silva apresentou propostas concernentes ao emprego do dígrafo, sempre em busca de um plano ortográfico mais simples e fiel ao princípio da boa estratégia pedagógica.

O início do século XIX é marcado pelo florescimento do pensamento linguístico nacional brasileiro. No plano educacional, os investimentos público e privado eramtotalmente precários, havia algumas instituiçõesde ordens religiosas, sob amparo de suas províncias. O ensino superior era limitado a filhos de portugueses abastados, que gozavam do privilégiode ingressar nos cursos universitários da Europa.

Na segunda década do período imperial, segundo Cavaliere (2014), surgiram algumas escolas de bom nível, o ensino superior, com as faculdades de Direito e Medicina e, de maneira geral, pode-se afirmar que houve certo crescimento cultural no Brasil. No Rio de Janeiro, no entanto, a estrutura social só apresentou um suave crescimento, a partir da terceira década do século XIX, com a criação da Biblioteca Nacional (1814), Real Teatro de São João (1813), Fundação da Academia de Belas Artes (1816), Criação do Arquivo Público, Fundação do Colégio das Educandas, aumento do número de livrarias, Teatro São Pedro de Alcântara, Fundação do Museu e Gabinete de História, Imperial Seminário de São Joaquim criado em 1739 (que se tornaria o Colégio Pedro II, no 2º reinado). Essas benfeitorias culturais foram moldando o panorama intelectual da época.

No que se refere ao ensino da língua, cabia às províncias a responsabilidade pelo desenvolvimento intelectual local, em nível elementar de escolaridade. Com a implementação do ensino elementar, surgem volumosas produções gramaticais do português para o uso em sala de aula. E é especialmente nas províncias do Norte e do Nordeste que ocorre uma expressiva atuação de filólogos em suas produções gramaticais, sobretudo, na primeira década da pós-independência. Na Corte, entretanto, esse cenário irá se configurar, somente a partir da segunda metade dos oitocentos.

[230] Segundo Cavaliere, dentre os temas ortográficos, "Moraes Silva confere interessantes informações de ordem sociolinguística ao pesquisador, como, por exemplo, a que adverte sobre o uso do dígrafo *ch*como grafema de "xê" e de "kê", dando conta de que tal flutuação de uso é própria da 'linguagem chula'. Assinala ainda o emprego do trema sobre os grupos *gue, gui, que, qui* para marcar a pronúncia do *u*" (CAVALIERE, 2014, p. 66).

A língua, nesse contexto, era entendida como um traço de identidade lusitano, mediante o ensino da norma gramatical predominante nos textos literários portugueses. Os filólogos, conscientes dos valores culturais importados da Europa os transmitemà sociedade que emergia intelectualmente.

Segundo Cavaliere (2014), além do Epítome de Antônio Morais Silva ser considerado uma obra importante do período racionalista, destaca-se também por ser a primeira tentativa de uma descrição sistêmica do português feita por um brasileiro. Outras obras importantes, que se sobressaem neste período, são os trabalhos de Frei Caneca e A Arte da Gramática portuguesa (1816), do padre Inácio Felizardo Fortes.

A doutrina contida na gramática racionalista partia da concepção de que a língua era fruto da capacidade humana em obter o raciocínio lógico, com o seguinte pensamento: se o homem possui a capacidade de raciocinar e se esse atributo era comum a todos os homens, então haveria de compreender a língua, fruto da razão, dotada de elementos universais. A gramática filosófica buscava reconhecer na língua os princípios genéricos que estão na concepção da razão humana. A metalinguagem gramatical usada na gramática racionalista, conforme as informações de Cavaliere (2014), expressava esses princípios genéricos, por exemplo, o termo "juízo" era usado para expressar o conteúdo semântico, o "substantivo" expressava a palavra através do conteúdo ontológico das coisas, o "atributo" expressava o valor dos adjetivos e o "verbo" era entendido como a palavra que encerrava a substância de toda e qualquer ação humana, por isso os racionalistas adotavam o termo verbo substantivo.

As produções ocorridas no Maranhão são muito significativas para a docência do português, há um volume considerável de produções pedagógicas publicadas principalmente pelo "grupo maranhense" de gramáticos, como ficou conhecido. Em 1829 vem a lume a Gramática elementar da língua portuguesa de Felipe Benício de Oliveira Conduru e, em 1844, o Breve Compêndio de gramática portuguesa de Henrique de Albuquerque.

Essas gramáticas tratavam os fatos gramaticais sob o ideário da gramática racionalista que se difundiu na Europa até o final do século XVIII. A Gramática filosófica da língua portuguesa de Jerônimo Soares Barbosa (1822) serve de modelo aos autores dessa corrente, que é embasada na gramática de Port Royal (1660).

A obra brasileira de maior destaque dessa corrente, contudo, é a

Gramática de Sotero dos Reis, publicada em 1866, seguindo a ordem vernaculista europeia de divisão da matéria gramatical em quatro partes: etimologia, sintaxe, ortografia e prosódia. No que tange a essa estruturação, Sotero descreve assim:

> Divide a Grammatica em quatro partes, que são: Etymologia é a parte da Grammatica que ensina a conhecer a natureza da origem das palavras.Syntaxe é a parte da Grammatica que ensina a coordenar as palavras e as proposições. Orthographia é a parte da Grammatica que ensina a escolher as palavras corretamente. Prosodia é a parte da Grammatica que ensina a pronunciar as palavras correctamente. (REIS, 1887, p. VIII)

Após essa exposição, Sotero diz que a composição de sua gramática dá mais ênfase ao estudo da etimologia e ao da sintaxe do que ao da ortografia e da prosódia, porque as primeiras constituem a base da ciência gramatical e as duas últimas são eminentemente práticas.

Os gramáticos do grupo maranhense primavam pela publicação de trabalhos de pudessem ser úteis ao professor de português em sua tarefa docente. Sotero chegou a onze edições da Gramática portuguesa acomodada aos princípios gerais da palavra (1866), ele "contribuiu para a edificação de um perfil próprio aos nossos compêndios gramaticais, talvez por haver auferido maior projeção e êxito editorial do que seus pares." (CAVALIERE, 2014, p. 55)

4. Período científico (1881–1941)

O século XIX é marcado por um novo pensamento linguístico, época em que ocorrem muitas transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas, por exemplo, a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, a Independência do Brasil em 1822, a abolição da escravatura em 1888, a Proclamação da República em 1889, sem contar as inúmeras revoltas e rebeliões ocorridas no período das regências (1831–1840). Além desses acontecimentos, ocorreram os fluxos migratórios de estrangeiros e diversas mudanças, sobretudo educacionais, momento em que D. João VI inicia o processo de desenvolvimento intelectual no país, estendendo-se ao período imperial, posteriormente.

Os ideais do então período científico, contudo, florescem na década de oitenta dos oitocentos, dando surgimento à gramaticografia nacional, inaugurada por Júlio Ribeiro, em 1881, a partir da publicação de sua *Grammatica portugueza*. O momento é de uma inovação singular da corrente evolucionista de August Schleicher, tendo a ver com as ideias de

Darwin em relação aos estudos linguísticos.

A concepção dos autores desse período partia da ideia de que a língua seguia um ciclo como o dos seres vivos (nascimento, desenvolvimento, crescimento e morte). Sobre esse pensamento Cavaliere assevera que:

> Contribuíram para uma mudança de atitude as então recentes teses sobre o evolucionismo linguístico, em que despontam os textos de Schleicher, que buscavam trazer, para a investigação acerca da natureza das línguas os princípios darwinistas sobre a evolução dos seres vivos, a par da metodologia inovadora, proposta por nomes como Schlegel, Whitney e Max Müller. Surge, enfim, um novo olhar sobre a gramática, em que o objeto, o fato gramatical, deixa de ser contemplado para ser analisado. (CAVALIERE, 2002. p. 111)

No contexto histórico do final das duas últimas décadas do século XIX e das primeiras do século XX, o paradigma da linguística que monopolizava as atenções era o da gramática histórico-comparativa, que concebia a língua como um organismo vivo. Esse novo pensamentoconfere mudanças em vários campos da ciência, dando lugar às inovações tecnológicas, surgem o telegrama sem fio, o telefone, a imprensa ilustrada, o rádio, o cinema, o bonde, os meios de transportes, a aviação etc. A aplicação dessas ideias modernas, por conseguinte, se reflete nas gramáticas que seguirão as novas tendências gramaticais, ou seja, a análise do fato linguístico, conforme a descrição de Ribeiro na introdução de sua gramática: "A gramática não faz leis e regras para a linguagem; expõe os fatos dela, ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade." (RIBEIRO, 1885).

Com o advento da gramática científica, baseada nos fatos gramaticais, nesse final do século, a gramática filosófica perde o seu caráter de modelo. Júlio Ribeiro define gramática como "a exposição metódica dos fatos da linguagem" (RIBEIRO, 1885), ou seja, a língua não é mais arquitetura mental, massim responsável por analisar a si mesma.

5. Bases Teóricas nos Fundamentos de Historiografia Linguística

A Historiografia Linguística (HL), grosso modo, é um campo da ciência da linguagem que se propõe a contar a história da linguagem ao longo do tempo. Essa breve conceituação pode ser mais elaborada, por isso recorremos a Swiggers que nos apresenta a seguinte explicação: "A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do

conhecimento linguístico" e ela "oferece uma descrição e uma explicação da história contextualizada das ideias linguísticas" (SWIGGERS, 2010, p. 2). É por meio dos princípios dessa teoria, portanto, que são feitas as análises do *corpus* da pesquisa em curso, bem como as descrições do verbo presente neste artigo.

Com o intuito de entender as bases e princípios da HL, a leitura de um texto clássico de Konrad Koerner foi fundamental para dar início ao trabalho. Em seu texto intitulado Quatro décadas de Historiografia Linguística: estudos selecionados (2014), o autor discute ideias e práticas científicas enfocando alguns pensadores e suas respectivas produções realizadas no campo linguístico. Neste texto, ele apresenta as razões pelas quais a história da linguística deve ter um lugar dentro da própria disciplina e que ela deve ser uma atividade fundamentada em princípios bem definidos, "que podem competir, em termos de solidez do método e rigor de aplicação, com os da própria linguística" (KOERNER, 2014, p. 23). Este tipo de escrita, ao qual ele se refere, trata-se da historiografia baseada em princípios delimitados por ele que serão apresentados mais adiante. São esses preceitos que permitem ao trabalho historiográfico uma leitura adequada das descrições dos autores que nos propusemos a estudar.

A atividade do historiógrafo da Linguística se materializa em documentos escritos do passado linguístico e de recortes de determinados períodos históricos, portanto impõe determinadas exigências à formação acadêmica de seus seguidores indispensáveis a seu ofício, como o de evitar o *whig*[231] da história, no entanto outros fatores também devem ser considerados, por exemplo, um bom preparo intelectual e um profundo conhecimento de um saber que, no dizer de Koerner é "quase que enciclopédico por parte do pesquisador" (KOERNER, 2014, p. 47).

Uma investigação historiográfica deve considerar não somente os documentos que falam sobre a linguagem, no caso desta pesquisa, as gramáticas a serem analisadas, mas também todo o seu entorno, uma vez que o historiógrafo deve observar todo o contexto histórico em que uma obra linguística foi desenvolvida. Esse é um dos motivos pelos quais buscamos informações sobre o contexto histórico, político e social em que as obras foram produzidas. Uma leitura atenta deve considerar o

[231] Segundo Koerner (2014), Hebert Butterfield chamou de interpretação "whig histories" os trabalhos tendenciosos e partidários que descartam o contexto histórico da época em que se investiga.

clima de opinião do surgimento ou da rejeição de ideias num dado momento da história, para que haja reconstrução efetiva desse pensamento. Considerar "o clima de opinião" possibilita compreender, de maneira fidedigna, o contexto intelectual geral em que as teorias se desenvolveram, para isso o estudo deve ser inteiramente desvinculado, cronológica e biograficamente, das escolas passadas do pensamento filosófico. O conceito de opinião é "particularmente útil para traçar a atmosfera intelectual de um dado período em que certas ideias floresceram, foram recebidas ou rejeitadas" (KOERNER, 2014, p. 50).

Há inúmeros exemplos de relatos históricos, segundo Koerner, sobre ideias de séculos passados mal compreendidas, devido à falta de cuidado do autor no uso da metalinguagem, o que pode acarretar consequências problemáticas.

Diante da necessidade de um método eficaz que pudesse evitar equívocos como os que foram expostos aqui, Koerner propõe três princípios metodológicos. Esses são os princípios que norteiam as interpretações que fazemos das obras. O primeiro princípio é o da contextualização, que consiste em apresentar as teorias linguísticas propostas em períodos antigos, tendo a ver com o estabelecimento do "clima de opinião" geral do período investigado. É importante salientar que as ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram, portanto, o historiógrafo deve atentar-se às influências do pensamento que envolve o momento histórico em questão. O segundo é o "princípio da imanência". Neste princípio, o historiógrafo deve tentar estabelecer uma compreensão completa do texto, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico. Deve-se observar a obra e o respectivo autor em análise e evitar, da forma mais distante quanto possível, o olhar contemporâneo, ou seja, deve-se analisar o pensamento linguístico de forma fidedigna ao conteúdo, tal como ele se define. O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna. O terceiro é "princípio da adequação" que deve ser realizado somente após os princípios anteriores. A partir dessa fase, poderão ser introduzidas as aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em estudo. O investigador, entretanto, deverá dar as devidas explicações pertinentes aos conceitos, às traduções ou a quaisquer outras adequações realizadas por ele. Ele também deverá alertar o leitor para o fato de ter feito aproximações terminológicas ou de qualquer outra natureza,

que tenham sido introduzidas por ele, ou seja, “deve ser explícito e preciso no que respeita àquilo que na realidade está a fazer” (KOERNER, 2014, p. 59).

6. Base teórica nos fundamentos da gramatizaçãode Auroux

A pesquisa pauta-se nas concepções de Sylvain Auroux (1992), no que tange à gramatização, definida pelo autor como “o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

O processo de gramatização é considerado por Auroux uma revolução na história da humanidade: “trata-se propriamente de uma revolução tecnológica que não hesito em considerar tão importante para a história da humanidade quanto a revolução agrária do Neolítico ou a Revolução Industrial do século XIX” (AUROUX, 1992, p. 9).

Esses dois artefatos (gramática e dicionário) que visam a instrumentar e descrever a língua, tornam-se disponíveis à sociedade para realização do ensino linguístico por meio das práticas pedagógicas. Essa finalidade gramatical foi responsável pelo sucesso das sucessivas edições e o grande volume produtivo desses compêndios no século XIX.

Auroux (1992) concorda com o fato de que a história do conhecimento linguístico possui inúmeros trabalhos consagrados desde o início do século XIX e a multiplicação da produção gramatical que ocorre a partir dessa data, está ligada ao desenvolvimento institucional da pesquisa linguística. Esses trabalhos são classificados em três categorias: os que visam construir uma base documental para a pesquisa empírica, os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam e os que têm um papel fundador, quer dizer, os que se voltam para o passado com o fim de legitimar uma prática cognitiva contemporânea. O autor considera todo o conhecimento como uma realidade histórica e afirma que o ato de saber possui um horizonte de retrospecção e um horizonte de projeção. O saber não destrói seu passado, ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber, nesta linha de pensamento o Auroux nos leva a refletir sobre o papel do historiador, que é “se colocar a questão global da mudança (porquê, como, quando) e da essência dos objetos submetidos à mobilidade em si e para si” (AUROUX, 1992, p. 12).

Surgem algumas questões que urgem por respostas: sob que formas se constitui, no tempo, o saber linguístico? Como essas formas se criam, evoluem, se transformam ou desaparecem? A partir dessas reflexões devemos adotar três princípios: o da definição puramente fenomenológica do objeto, o da neutralidade epistemológica e o do historicismo moderado.

No que tange ao primeiro princípio, segundo Auroux, é comum em estudos históricos, assumir-se a ideia de que pra fazer a história de uma ciência há a necessidade de ter uma visão definida da natureza do seu objeto, mas, ao contrário, o historiador não deve ter essa visão,poisé preciso situar o objeto em relação a um campo de fenômenos, apreensível à altura da consciência quotidiana, "seja a linguagem humana, tal como ela se realizou na diversidade das línguas; saberes se constituíram a seu respeito, este é nosso objeto"(AUROUX, 1992, p. 13).

A neutralidade epistemológica, esse segundo princípio, decorre da forma com que se aborda o objeto. É preciso partir de uma visão imparcial do que seja ciência ou não. Em outras palavras, não cabe ao historiador conceber algo como ciência, por obediência a determinadas filiações ou correntes científicas em que se sustenta, é necessário levar em conta que "todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto" (AUROUX, 1999, p. 14).

Quanto ao historicismo moderado, deve-se reconhecer o valor do objeto em seu devir histórico, portanto o valor dos conhecimentos é "ele mesmo uma causa em sua história" (AUROUX, 1992, p. 15).

Auroux (1992) assevera que a gramática contém uma categorização das unidades, exemplos e regras para construir seus enunciados. Seus conteúdos são relativamente estáveis: ortografia, fonética, partes do discurso, morfologia, sintaxe, figuras de construção. A constituição de um *corpus* de exemplos é um elemento decisivo para a gramatização, por duas razões, uma por ser o núcleo da língua normatizada e outra por ser construtos teóricos, que sempre testemunham uma certa realidade linguística. Os exemplos podem não somente disfarçar a ausência de certas regras como também ser usados para negá-las ou justificar outras descrições – e outras regras. A categorização das unidades compreende os termos teóricos e uma fragmentação da cadeia falada. As regras podem ser encaradas como prescrições ou descrições. Toda gramática, no entanto, "equivale, pois, a um corpus de afirmações suscetíveis de serem verda-

deiras ou falsas. É por aí que ela é uma descrição linguística" (AUROUX, 1992, p. 68).

Considerando globalmente o desenvolvimento das concepções linguísticas europeias no período que vai do século V até o fim do XX, o autor afirma que houve uma gramatização massiva das línguas do mundo, inicialmente, pela tradição greco-latina, que constitui a segunda revolução tecno-linguística, trazendo consideráveis mudanças na organização das sociedades humanas. A primeira grande revolução ele atribui à escrita. Essa concepção de Auroux nos dá a base necessária para a empreitada que se evidencia nesta pesquisa, por razão de impulsionar a tarefa de investigar os fenômenos descritos nas produções gramaticais do século XIX, objetos linguísticos que são parte do acervo histórico do nosso país.

Para um maior entendimento, é relevante delimitar as funções das gramáticas escolhidas para o *corpus*. As gramáticas do período racionalista, entre outras intenções de seus autores, eram produzidas para fins exclusivamente pedagógicos, para a descrição da língua à luz das teses filosóficas, de caráter normativo com base nos princípios do universalismo linguístico. As do período científico, além da finalidade pedagógica, havia a científica, a descrição da língua era de forma analítica e à semelhança dos seres vivos, as produções tinham o caráter normativo-descritivo e a língua era concebida como entidade individualizada. Essa breve descrição das concepções gramaticais do século XIX será esmiuçada e aprofundada durante a pesquisa em curso.

7. O conceito de verbo nas gramáticas do século XIX

Escolhemos duas gramáticas para este trabalho como já foi dito, a gramática portuguesa de Júlio Ribeiro, representando o pensamento do período científico e a Gramática portuguesa: Acomodada aos princípios gerais da palavra seguidos de imediata aplicação prática de Francisco Sotero dos Reis, representando as gramáticas do período racionalista.

Nos limites deste artigo, será feita uma pequena abordagem acerca do tratamento dado ao verbo pelos referidos autores, sobretudo o conceito exposto por eles.

Ribeiro conceitua verbo como "uma palavra que enuncia, diz ou declara alguma cousa. O verbo implica sempre uma asserção ou predicação" (RIBEIRO, 1885, p. 73). Em seguida o autor define verbo intransitivo como aquele que enuncia um estado ou mesmo uma ação que não se

exerce diretamente sobre um objeto e verbo transitivo como aquele que enuncia uma ação que exerce diretamente sobre o objeto. Para explicar essas conceituações, Ribeiro (1885) assevera que as classificações dadas se fundamentam na natureza do predicado contido no verbo, esta natureza apresenta-se de duas maneiras, como intransitivos – os verbos apresentam-se como simples estado; como puro modo de ser de um objeto, por exemplo, o verbo tombar é intransitivo porque "a qualidade que notamos no objecto que é tombante (termo ficticio) nos apparece como puro modo de ser desse objecto, como simples mudança de logar que elle efectua de um momento para o outro" (RIBEIRO, 1885, p. 74). E como transitivos, os verbos apresentam-se como o estado de um objeto, como o modo de ser desse objeto, que pode produzir ou produz algum efeito sobre o outro objeto (ex.: verbo ferir, quebrar, amar), eles são transitivos porque o objeto a que eles se referem exercem uma ação que atua sobre o outro objeto estranho que passa "para sobre" ele (RIBEIRO, 1885, p. 74). Ao final, ele explica que os verbos *andar* e *tombar* não são transitivos porque as ideias das qualidades andante e tombante, que esses verbos encerram, não representam o objeto que tais qualidades são predicadas, como exercendo ação sobre o outro.

Sotero dos Reis (1871) conceitua verbo como a palavra que serve para afirmar a existência da qualidade na substância, pessoa ou coisa, e, por conseguinte, o nexo ou cópula, que une o atributo do sujeito da proposição, frase, sentença ou enunciado de juízo. E continua como se estivesse dialogando com o leitor sobre o que os demais autores de sua época pensavam a respeito de verbo: "diz-se também que é a palavra por excelência porque dá vida ao discurso, que sem ela não pode existir" (REIS, 1887, p. 39). Em seguida o autor discorre sobre a definição de verbo remetendo-se ao tratamento que lhe é dado na linha de pensamento filosófica:

> A forma primitiva do verbo é uma e única em todas as línguas: na portuguesa, Ser, que quer dizer, ser ente, indeterminadamente; nas outras, equivalente de, Ser. Divide-se, porém, o verbo em substantivo e atributivo ou adjetivo, segundo se acha em sua forma primitiva, ou unido ao atributo, como, Viver, que quer dizer, ser vivente. (REIS, 1887, p. 39)

A definição de verbo transitivo é dada com as seguintes palavras: "chama-se transitivo o verbo atributivo quando passa a ação do sujeito a outro sujeito diverso em que ela se emprega, e que se denomina, complemento direto ou objetivo do verbo. (REIS, 1887, p. 94), para ilustrar sua afirmação, o autor exemplifica com "Pedro estuda a gramática" e explica que neste exemplo a ação exercida pelo sujeito recai sobre a gramá-

tica, que é um sujeito diverso de Pedro. Em seguida afirma que é fácil fazer essa constatação, transformando a oração para a passiva da seguinte forma: "A gramática é estudada por Pedro." (REIS, 1887, p. 94).

8. Considerações finais

Em qualquer trabalho historiográfico, entende-se que é imprescindível assumir uma postura interpretativa cuidadosa, frente aos textos antigos. Essa postura, que persistimos, diz respeito à investigação do *corpus* com base nos princípios da Historiografia Linguística, ou seja, osda contextualização, imanência e adequação, em obediência às diretrizes teóricas de Koerner, a fim de assegurar efetivamente o tratamento adequado às descrições gramaticais escolhidas para o estudo.

Esse olhar historiográfico permite que, mesmo estando cronologicamente distante daqueles filólogos do século XIX, apreciemos de perto suas produções, interpretando suas descrições, fidedignamente à maneira como eles conceituavam, por exemplo, o verbo, nosso objeto de estudo.

Em Sotero dos Reis, percebemos que as descrições realizadas se constituem na linha da gramática filosófica (1822) de Jerônimo Soares Barbosa, assim como as várias gramáticas do período racionalista, época em que ele, assim como seus pares, primavam pelo ensino da norma literária de nível elementar.

Segundo Cavaliere, este período "deixou marcas profundas no ensino do português do século XIX, constituindo, sem dúvida o primeiro modelo de produção gramatical que perdurou por mais de uma geração de estudiosos da língua vernácula" (CAVALIERE, 2002, p. 110).

O conceito de verbo em Sotero dos Reis é apresentado como "a palavra que serve para afirmar a existência da qualidade da substância, pessoa ou coisa" (REIS, 1887, p. 38)e, mais adiante, seguindo os passos de Arnauld e Lancelot, ao dizer que o verbo "Ser" divide-se em verbo substantivo e verbo adjetivo, admite a tradição filosófica, uma vez que assume essa ideia de verbo. Nessa concepção o verbo substantivo (ser) é tratado como a forma primitiva do verbo em português, os demais verbos são combinados com o atributo, ou "unidos" ao atributo, como o verbo adjetivo viver, que quer dizer vivente.

Em Júlio Ribeiro nota-se o novo pensamento do modelo científico. Ele apresenta o verbo como "uma palavra que enuncia, diz ou declara

alguma coisa. O verbo implica sempre uma asserção ou predicação" (RIBEIRO, 1885, p. 73). Ribeiro concebe o verbo como uma das categorias gramaticais dentre as oito que compõem a gramática. Ele conceitua a taxionomia como a "distribuição das palavras em grupos de ideias de que se compõe o pensamento." (RIBEIRO, 1885, p. 61).

É importante registrar que esse estudo não se esgota nestas páginas, interessa-nos continuar as investigações referentes ao verbo, como bem foi exposto nas considerações iniciais, contudo, finaliza-se este texto, aproveitando o ensejo para registrar que os dois autores, Sotero dos Reis e Júlio Ribeiro, não obstante sejam representantes de duas correntes distintas, ambos trouxeram contributos significativos para os estudos linguísticos do Brasil, cada um em sua época e da forma como entendiam os fatos da língua. Citam-se, por exemplo, algumas contribuições, as inúmeras edições de suas gramáticas, a aplicação pedagógica de seus trabalhos e a larga contribuição no âmbito educacional, além disso suas obras significaram o rompimento de modelos anteriores aos de suas respectivas épocas. Salienta-se que Júlio Ribeiro, sendo um estudioso da língua e fervoroso conhecedor das novas tendências de seu tempo, contribuiu de forma exemplar, iniciando a gramática científica e servindo de modelo para outros autores gramaticais.

Tem-se aqui o intuito de se fazer um estudo mais aprofundado sobre o tema, em trabalhos futuros, dando continuidade às investigações em gramáticas do período racionalista e científico e primando pela memória da história dos estudos linguísticos do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.

BATISTA. R. O. *Introdução à historiografia da linguística*. Prefácio de Maria Mercedes Saraiva Hackerott. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALIERE, R. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. In: *Confluência*: Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, n. 23, p. 102-20, 1º sem. 2002.

_____. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. In: *Limite*: Limite Revista de Estudios Portugueses y de laLusofonía. Universidade de Extremadura. ISSN: 1888-4067, n 6, pp. 217-236,

2012. Disponível em: file:///C:/Users/cleid/OneDrive/Documentos/MESTRADO/RICARDO%20CAVALIERE/A_gramaticografia_no_Brasil_tradicao_e_i.pdf. Acesso em: 19 de out. de 2019.

_____. *A gramática no Brasil*: ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

FÁVERO, L. L. O verbo na tradição gramatical brasileira. In: *Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 102-20, 1º sem. 2015. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/109/65>. Acesso em 19 de out. 2019.

KOERNER, E. F. K. *Quatro décadas de historiografia linguística*: estudos selecionados. Vila Real: Prefácio de Carlos Assunção, sel. e ed. textos Rolf Kemmler e Cristina Altman, UTAD, 2014.

MACIEL, M. *Grammatica descriptiva*: Baseada nas doutrinas modernas. 5. ed. Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves & Cia, 1914 e Paris, Lisboa: Aillaud, Alves & Cia, 1914.

REIS, F. S. dos. *Grammatica portugueza*: Accomodada aos princípios geraes da palavra seguidos de imediata aplicação pratica. 2. ed. Revista, corrigida e anotada por Francisco Sotero dos Reis e AmericoVespucio dos Reis. Maranhão: Typ. de R. d'Almeida & C., 1871..

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*: Curso superior. 17. ed, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.

RIBEIRO, J.*Grammatica portugueza*. 2. ed. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1885.

SILVA, Augusto Freire da. *Grammatica portugueza*. 9. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1906.

SWIGGERS, P. *A historiografia da linguística*: objeto, objetivos, organização. Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 45, p. 39-59, 2º sem. 2013.

_____. *História, Historiografia da Linguística*: status, modelos e classificações. Trad. de Cristina Altman. Eutomia, V. 2, 2º sem. 2010. Disponível em: [https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702/1289]. Acessado em: 19 out. 2018.

O CONCEITO DE TEATRO NA POÉTICA DE ARISTÓTELES

Odi Alexander Rocha da Silva (UNITINS)
o_alexander_r@hotmail.com
Roseli Bodnar (UFT)
rosebodnar@uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho discute o conceito de arte dramática abordado em *Poética*, de Aristóteles. O objetivo aqui não é tratar de modalidades específicas, como comédia ou tragédia, em voga no contexto histórico vivido pelo filósofo (a Atenas do século V a.C.), mas tratar do teatro genericamente em considerações comuns a todas as modalidades nas quais ele se realizava já na antiguidade grega. Por meio deste estudo, deseja-se demonstrar o pioneirismo da reflexão aristotélica em constatar que a dedução do conceito de teatro passa por uma reflexão acerca da arte dramática, considerando-se o seu caráter performático. O conceito de teatro como performance é tratado na obra *Poética* mediante duas perspectivas que se traduzem na representação dramática propriamente dita e naquilo que essa representação provoca no espectador. Essas perspectivas são demonstradas tomando como evidência as funções que a arte dramática desempenha no jogo de cena: 1) mimese, ou seja, imitação da vida humana com base na verossimilhança, 2) a capacidade (em razão da mesma mimese) de comoção que a arte dramática pode causar através da catarse, isto é, o fato de o espectador se identificar com o narrado e, projetando-se no palco, vivenciar a situação incorporada pelos atores e, por fim, 3) a arte teatral como sendo uma potencialidade expressiva realizada com o próprio corpo, o que implica dizer que o corpo é criativo (tal como foi criativo o dramaturgo ao ter escrito o roteiro) para contar uma história que não é a experiência do ator, mas que se identifica com a vida humana porque é veiculada pela corporalidade. Evidentemente, ao longo dos séculos, o teatro adquiriu nuanças muito mais complexas do que as encetadas por Aristóteles. Entretanto, as considerações do filósofo permitem voltar às origens do teatro e da arte, de modo geral, enfatizando a valorização do papel social de levar a sociedade à reflexão acerca de questões relacionadas à existência, papel este que, de fato, também realiza nos dias atuais. O presente trabalho, como já dito, parte dos pressupostos de Aristóteles constantes no seu livro Arte Poética, mas também inclui bibliografia variada, a qual está direta ou indiretamente relacionada com o tema em apreço.

Palavras-chave:
Aristóteles. Arte. Corpo. Drama. Teatro.

ABSTRACT

This paper discusses the concept of dramatic art addressed in the Poetics of Aristotle. The objective is not to deal with a specific category, like comedy or tragedy, which were current in the historical context of the philosopher (Athens, 5th century BC), but to approach theater generically, from the time it was already practiced in Ancient Greece and independently of categories. Through this study it is intended to demonstrate the pioneering role of the aristotelic thinking, which ascertained that the deduction of the concept of theater passes through a reflection about dramatic art,

considering its performative character. The concept of theater as performance is approached in the Poetics in two perspectives, resulting in the dramatic acting per se and in what this acting causes in the audience. These perspectives are demonstrated on the basis of the functions that the dramatic art plays in acting: 1) mimesis, that is, imitation of human life based on verisimilitude, 2) sensations (because of this mimesis) that the dramatic art can cause based on catharsis, that is, identification of the spectator with what is narrated, projecting itself on the stage to live the situations played by the actors, and, at last, 3) dramatic art as a potentiality of expression achieved with the body, which entails that the body is creative (just as the script written by the playwright) to tell a story that is not the experience of the actor; instead, this story is identified with human experiences because it is conveyed through corporeality. Evidently, throughout the centuries, theater acquired particularities much more complex than those established by Aristotle. However, considerations made by the philosopher permit us to return to the origins of theater and art in general, both of which helping us to emphasize the value of bringing to society reflections concerning matters related to existence – a role that is played nowadays too. This paper, as it was mentioned, starts from the assumptions of Aristotle present in his Poetics, but it also includes a varied bibliography, which is directly or indirectly related to the topic in question.

Keywords:
Aristotle. Art. Body. Drama. Theater.

1. Introdução

Aristóteles não foi o primeiro autor na antiguidade a refletir sobre arte. O modo, porém, como ele o fez – o que escreveu sobre o assunto e como chegou até nós – evidencia uma valoração diferenciada para o contexto artístico. Em Aristóteles, encontramos a arte tratada não apenas pela perspectiva estética, mas, e talvez, o mais importante, verificamos ser dadaà arte uma percepção significativa/reflexiva enquanto veículo da experiência humana.

As considerações aristotélicas sobre arte – em especial o teatro que, aqui, é o recorte de nossa reflexão – não são relevantes à toa ou não são boas apenas porque a teoria em um suposto capricho pessoal as prefere mais do que outras. Há um motivo fundamental para que se compreenda que o mais amplo entendimento do papel do teatro – e das artes de modo geral – começa com Aristóteles.

A sua obra é vasta e não se pode afirmar que ele fale apenas sobre um único assunto em uma obra. Aristóteles escrevia o que sabia. Em algumas obras, alguns assuntos são mais desenvolvidos que outros conforme prioridade por ele estabelecida ou motivada pelo contexto da reflexão. Há, contudo, um livro no qual as artes recebem atenção de modo especial: *Poética*, conhecido, dentre outros fatores, por ser o primeiro tra-

tado de crítica literária da cultura ocidental. Mas isso já sabemos. O que importa saber, acima de tudo, é porque*Poética* pode ser considerado o livro que tornou Aristóteles o primeiro autor a demonstrar a importância do teatro enquanto manifestação da potencialidade da criação humana.

2. ***Aristóteles, Platão e a arte***

A arte é, antes de qualquer coisa, uma das múltiplas faces da experiência da vida. Existir é criar e imprimir a própria marca no ser da existência. Qualquer que seja a sua expressão estética, a arte é a plena expressão de um diálogo do ser humano consigo mesmo e com os aspectos variados – e complexos – da condição de viver socialmente no mundo. O teatro é onde esse diálogo se apresenta mais vívido e concreto já que contamos com a performance de atores que, encenando no palco um enredo específico, contam com seu corpo histórias que falam de angústia, medo, revolta, tristeza, incerteza e busca de conhecimento.

Mas, nem sempre foi assim, ou, melhor dito, nem sempre o ser humano entendeu a arte dessa maneira. Nem sempre foi dadaà arte a valoração que a elevasse à importância significativa de ser um retrato da vida humana tão real quanto a própria vida, ainda que seja algo criado segundo perspectivas, sentimentos e vivências determinados.

Não se pode conceber arte sem conceber mundo. A arte existe no mundo. É sobre o mundo que ela fala, é o mundo que ela mostra e, não menos importante, são as reações do ser humano a esse mundo que ela retrata. A Grécia antiga, entretanto, teve visões diferentes a respeito da arte e seu papel na vida cultural e social. Haveria muito a se dizer se fosse feito um levantamento completo dessas ideias. Para os propósitos da nossa discussão, vamos nos referir a apenas dois modos específicos de pensar: os de Platão e de Aristóteles.

2.1. Platão

Platão tinha um conceito específico de arte, o qual provinha de suas crenças religiosas. Especialmente nos diálogos *Mênon* e *Fédon*, Platão defende a ideia de que viver é recordar. Ou seja, a vida do ser humano é uma constante lembrança de um mundo por ele experienciado previamente à vida corporal. Tal mundo é chamado de Mundo das Ideias ou das Essências Verdadeiras.

O Mundo das Ideias constitui um lugar onde habita a essência da verdade. Toda a verdade sobre a vida e sobre a beleza estaria nesse mundo. O mundo físico, onde vive o ser humano, seria, por assim dizer, uma cópia imperfeita desse mundo perfeito. Sendo cópia, portanto, o mundo físico possui limites tanto no que diz respeito à verdade quanto no que diz respeito à beleza.

Por exemplo, em dado momento do diálogo *Mênon*, Sócrates tenta provar que a vida é uma reminiscência, uma recordação da vida prévia no Mundo das Ideias, ao chamar um escravo de Mênon, um homem com o qual conversava, para comprovar a teoria que defendia (MÊNON, 82b – 83e). Em uma breve conversa, Sócrates expõe ao escravo conceitos sobre geometria euclidiana. Qual não é a surpresa para Mênon que o escravo não apenas entende as proposições de geometria de Sócrates como também demonstra ter amplo conhecimento daqueles conceitos. Ao verificar este fato, Sócrates conclui que o escravo de fato sabia geometria porque, quando esteve no Mundo das Ideias, aprendeu esses conceitos, tendo esquecido brevemente ao nascer na vida física. Entretanto, através de um estímulo, como a conversação com Sócrates, o escravo relembra os conceitos que supostamente havia aprendido enquanto vivia no Mundo das Ideias.

A doutrina do Mundo das Ideias tal como Platão a expõe tem uma profunda implicação nas questões da vida humana. Uma dessas questões é a arte. Considerando-se que o mundo físico é uma cópia imperfeita do mundo das ideias, sendo o ser humano, por sua vez, um ser com uma potencialidade limitada em relação à que teria tido no Mundo das Ideias, a criação humana, em todas as suas dimensões, consequentemente, acompanhará a condição imperfeita do mundo. Isso explica, entre outras coisas, o grande desprezo que a doutrina do mundo das ideias relega à arte (seja ela literária, plástica ou de qualquer natureza). Ora, se existe um mundo onde tudo é perfeito e onde o que se verifica é a verdade, o mundo físico, sendo imperfeito, inspiraria a produção de coisas imperfeitas. A arte é uma representação do mundo que cerca o artista. Isso implica dizer, portanto, que a arte realizada no mundo físico é necessariamente uma arte inferior porque é inspirada em algo inferior.

2.2. Aristóteles

O livro no qual Aristóteles coloca mais atenção sobre a arte, em especial sobre a arte literária, é o livro intitulado *Poética* (também co-

nhecido como *Arte Poética*). Neste livro, o estagirita aborda as artes também segundo seu potencial mimético, isto é, imitativo. Aristóteles aproveitou algumas ideias de Platão comoa divisão tripartida dos gêneros literários (Épico, lírico e dramático), por exemplo. Contudo, a essa ideia, Aristóteles acrescenta um detalhe significativo: as três formas de expressão artística se diferenciam de acordo com os objetos que imitam, as formas com que imitam e os recursos de que se valem para imitar.

> A epopeia, a poesia tragédia, a comédia, a poesia ditirâmbica, a aulética e a maior parte da citarística são todas miméticas. Elas se diferenciam de três modos, de acordo com os meios, os recursos e os objetos de que se valem para imitar [...]. Por exemplo, a harmonia e o ritmo são usados apenas pela aulética e pela citarística [...]. Já a epopeia vale-se da simples palavra dos versos, do metro ou de uma combinação entre eles [...] (POÉTICA, 1447a, 13-18) (tradução nossa)[232]

A ideia da tripartição se manifesta no sentido de que as artes (*téchnai*), na ação de imitar, "se diferenciam entre si de três [formas]" (*diaférousi allélon dè trissín*)". O termo grego *trissín* (advérbio de modo, que significa, "triplamente", "de modo triplo") é decisivo para a ideia da tripartição, uma vez que, na frase em que ocorre, ele *reforça* a classificação das artes imitativas, ou seja, as artes se diferenciam entre si porque produzem imitação com diferentes recursos, imitam diferentes objetos e imitam tais objetos de diferentes modos.

A abordagem de Aristóteles é bastante interessante sobretudo por levarmos em consideração que grande parte do instrumento crítico que utilizou não encontra antes dele um uso bastante característico. De fato,

> Embora a maioria dos conceitos e métodos propostos e utilizados por Aristóteles tenham sido descobertos e desenvolvidos por ele próprio, podemos supor que alguns deles não foram criados, mas sim propostos por ele pela primeira vez (FERIGOLO, 2014, p. 17)

O modo como Aristóteles define e trata os assuntos é diferenciado por ter sido ele, até onde se conhece, quem tratou tais assuntos de maneira abrangente, pormenorizada e com o uso de terminologia específica tal como percebemos em seus textos[233]. Acima de tudo, verifica-se no filó-

[232] O texto grego de Aristóteles no qual estão baseadas as traduções das citações aqui utilizadas é o da edição de Rudolf Kassel,Oxford, Oxford University Press (Bibliotheca Oxoniensis), 1966.

[233] Foge aos objetivos deste trabalho uma explanação pormenorizada sobre as terminologias usadas por Aristóteles e cada um dos seus critérios. Tais terminologias serviram não apenas para a reflexão técnica sobre a arte, mas também para outras ciências tais como a

sofo uma preocupação com o pormenor, com o detalhe e com a exposição clara dos fatos sobre os quais tece uma reflexão.

Não surpreende, portanto, que a definição de Aristóteles seja diferenciada da platônica na medida em que demonstra uma preocupação em especificar questões técnicas, tratadas por Platão de modo geral. No entanto, a mimese aristotélica não se restringe apenas a elementos relacionados à técnica do artista. Ela contempla, também, a recepção à imitação:

> A tendência dos homens para imitar provém da infância e isto os diferencia de outros animais [...]. Através da imitação, adquirem seus primeiros conhecimentos e, nela, todos experimentam prazer. Pelos fatos, temos (disto) a evidência. Os mesmos objetos que não olhamos sem (sentir) alguma rejeição, nos alegramos em observá-los em suas imagens exatas. [...] Se acontece de alguém não ter visto o objeto original, não é a imitação que produz o prazer, mas sim a execução, a cor ou alguma outra causa equivalente. (POÉTICA, 1448b, 4-20) (tradução nossa).

Assim sendo, a imitação se concretizava de modo mais satisfatório na medida em que também produzisse identificação em quem a testemunhasse através das imagens contempladas (*tàs eikonás orôntes*). O prazer (*tén hedonén*) em contemplar a imitação, se não viesse da associação direta da imagem com aquilo que ela estivesse imitando, viria através da execução (*tén apergassían*), da cor (*tén chróian*) ou por outra causa (*tén aitían allén*). Isso não surpreende se pensarmos que, para Aristóteles, a imitação era um ato que compartilhava dos elementos da natureza. Em linhas gerais, a mimese aristotélica engloba o conceito de *poiesis* (trabalho)[234] associado ao de *techne* (arte, ofício). No caso da arte literária, Aristóteles concebe, pois, a imitação como uma estilização da realidade (SPINA, 1995, p. 88).

O grau de reconhecimento entre o real e a imitação é diretamente proporcional ao grau de *verossimilhança* presente na imitação, sendo a verossimilhança uma tentativa de aproximação do real com a essência do

---

física, a biologia e a própria filosofia. Para o leitor que desejar saber mais acerca dos usos terminológicos de Aristóteles, remetemos o leitor para uma análise pormenorizada da questão realizada em *A Epistemologia de Aristóteles*, de Jorge Ferigolo. Para maiores detalhes, vide referências.

[234] Para esclarecimento: os gregos chamavam todas as formas de criação literária de *poesia*, sendo esse nome derivado de *poésis*, que, em grego, significa determinado tipo de trabalho feito com uma técnica específica. Deste modo, os escritores de tragédias escrevem poesias trágicas, os líricos escrevem poesia lírica e Homero escreve poesia épica. Evidentemente que, com o passar dos séculos, essa terminologia se alterou profundamente.

objeto imitado (SPINA, 1995, p. 88). Em suma, o produto da imitação liga-se à realidade, mas não a duplica, e sim procura *enfatizar* a questão da beleza com relação ao conceito de verdadeiro, conceito este relacionado com a *verossimilhança*, isto é, com aquilo que poderia ser verdadeiro, embora não o seja.

Claro que dividir gêneros literários em três modalidades (épico, lírico e dramático) não significa que não possa haver, por exemplo, imbricação dos elementos do drama na épica ou mesmo destes no que conhecemos por lírica e vice-versa. O próprio Aristóteles afirma isso quando menciona que os gêneros por vezes se valem de uma combinação de elementos para realizar a imitação[235]. Segundo Aristóteles, a diferença entre eles se daria pelo fato de empregarem tal expediente de maneira total (*pássim*) ou por partes (*katá méros*).

3. Aristóteles e o conceito de teatro.

Por meio da *Poética*, notamos que Aristóteles tinha muito claro o conceito de arte dramática como arte *performativa*. É o que se verifica já a partir do Livro III, quando o filósofo diz:

> [...] Sófocles imita como Homero na medida em que ambos retratam homens nobres. Por outro lado, (Sófocles) pode ser considerado imitador como Aristófanes, já que este coloca em cena atores em ação. Daí porque se costuma chamar essas imitações de dramas porque constituem imitações que representam personagens em ação. (POÉTICA, 1448b, 26-9) (tradução nossa)[236].

O teatro é, portanto, uma arte eminentemente performática. Nada há aqui como sendo algo de juízo de valor, já que, no que diz respeito à visão de Aristóteles, "(...) constitui uma verdadeira preceptística, ou seja, um conjunto de normas referentes à elaboração e à avaliação (...)" (SOUZA, 1999, p. 14). Aristóteles constata elementos a partir dos fatos e os fatos são, no presente caso, os atores representando em cena. Aqui já se entremostra a concepção de Aristóteles no que diz respeito à corporalidade como instrumento para se contar uma história. Em outros termos, o teatro constitui uma imitação porque coloca em cena personagens que

[235]*POÉTICA*, 1447a, 13-18, tradução nossa.

[236]Importante lembrar que a palavra *drama* vem do grego e, neste idioma, significa "ação". Daí a ênfase de Aristóteles nessa palavra a fim de caracterizar o teatro.

imitam questões da vida real.

Mas como essa imitação acontece? Será que de fato ela representa elementos da vida real, fidedignamente como supostamente teria acontecido? O estagirita nos responde: "É evidente, conforme se disse antes, que o poeta não narra o que aconteceu, mas sim aquilo que poderia ter acontecido de acordo com o verossímil e o necessário" (POÉTICA, 1451b, 1-3, tradução nossa).O verossímil, como mencionado em linhas atrás, constitui o que seria possível acontecer, pois ele tem muito mais aceitação, uma vez que pode ser entendido como algo a pertencer ao universo do real. De fato, como diz Aristóteles, "Os poetas se atêm aos nomes (personagens) que existiram pelo motivo de que o possível é persuasivo" (POÉTICA, 1451b, 15-17, tradução nossa).

De fato, quando se fala em *possível*, em relação ao teatro, há que levar em consideração a questão da identificação do público com o que é encenado. Não apenas a atitude dos atores faz a história narrada ser verossímil, mas, acima de tudo, os tipos humanos que eles incorporam precisam encontrar similares na realidade cotidiana. Por isso, as peças de teatro deveriam apresentar caracteres tais como:

> [...] O homem loquaz que falava tanto que seus vizinhos não podiam prestar atenção à peça; o avarento que aproveitava um dia gratuito para trazer suas crianças; o desavergonhado que tirava partido de seus hóspedes estrangeiros para entrar no teatro sem pagar; o estúpido que adormecia durante a peça e ficava sozinho no teatro quando os espectadores iam embora. (HARVEY, 1987, p. 478)

Deste modo, muito do trabalho teatral vinha da possibilidade de os personagens em cena representarem tipos humanos passíveis de serem reconhecidos pelo público. Os tipos humanos reconhecíveis são aqueles verificáveis na vida humana, podendo tanto ser personagens cômicos como tipos que lembram algo da coragem e do poder de homens nobres do passado. Ou seja,

> No próprio momento em que, pelo jogo cênico e pela máscara, a personagem [...] toma a dimensão de um desses seres [...] que a cidade cultua, a língua a aproxima dos homens. Essa aproximação a torna, em sua aventura lendária, como que contemporânea do público. (VERNANT, 2007, p. 12-13)

Neste sentido, pode-se dizer que grande parte do sucesso de uma representação teatral estava na reação que ela poderia suscitar nos espectadores. E, mais uma vez, em Aristóteles encontramos a confirmação disso quando o estagirita afirma: "certamente que é possível o terrível e o

doloroso nascerem do espetáculo, mas é possível, também, que nasçam da próprio arranjo dos fatos, o que é próprio de um bom poeta" (POÉTICA, 1453b,1-3, tradução nossa). Isso implica constatar que Aristóteles já concebia que a corporalidade do ator ajudava na construção do espetáculo cênico. Mais ainda, essa firmação assinala a realidade de criação que o ator faz com o seu próprio corpo e como isso colabora para o desenvolvimento do enredo da peça. O filósofo ainda acrescenta que:

> Uma vez que o poeta é um imitador tal como costuma ser também o pintor ou algum outro produtor de imagens, é necessário imitar algo, escolhendo um entre três modos possíveis: quanto ao número, quais eram ou são, quais dizem e parecem ser e é preciso que sejam. (POÉTICA, 1460b, 6-8) (tradução nossa)

Sempre de acordo com a verossimilhança, as coisas imitadas são tratadas e reconhecidas pelo público conforme o seu potencial de verdade. Embora Aristóteles enfatize mais no poeta/dramaturgo como produtor de imagens, tais imagens precisam ser reconhecidas tanto como verdadeiras ou mesmo como passíveis de serem verdadeiras no mundo real.

Por outro lado, Aristóteles não esquece dos atores. Veja-se isso quando, por exemplo, ele fala sobre o coro[237], dizendo que "também o coro, é necessário considerá-lo como um dentre os atores, sendo uma parte do todo de modo a participar da ação" (POÉTICA, 1456a, 25-27, tradução nossa). Desse modo, o coro também funciona como um veículo de comunicação para a história. A percepção desses detalhes, sobretudo considerando o envolvimento dos atores, nos permite pensar que Aristóteles considerava (o que, por sinal, ninguém havia feito até então) o ator como parte importante dentro do universo criativo da história a ser contada. Por esses e outros motivos, importa considerar que:

> Aristóteles foi o primeiro dentre os gregos empenhados a compreender cabalmente a criação artística e o fez com tal profundidade e abrangência que a sua teoria está presente em todas as reflexões até nossos dias Pode-se concordar ou divergir de Aristóteles, mas não se pode teorizar arte sem conhecê-lo. (SCHÜLER, 1984, p. 82)

Não se sabe quantas vezes cada uma das tragédias que chegaram até nós foram representadas em palco na antiguidade. O que se deduz, no

[237] O coro nas tragédias gregas era um conjunto de atores que falavam e cantavam ao mesmo tempo, sendo que, conforme o contexto, poderiam fazer determinadas performances como uma dança coreografada. Era, de fato, uma parte importante das peças de teatro da Grécia antiga e a maior evidência disso é a sua presença nos textos que chegaram até nós.

entanto, é que, em cada uma dessas representações, a performance dos atores deve ter se modificado no sentido de acrescentar elementos à história através da performance a fim de que o enredo fosse melhor compreendido. De fato,

> O ofício do poeta consistia em operar a metamorfose do mito em poesia, lugar em que o mito, transfigurado, sobrevive. Como poesia, o mito atua na autocompreensão dos homens e na interpretação do mundo, mesmo fora do contexto que lhe deu origem. O poder do poeta restaura a vida do mito, que, sem esse amparo, rumaria para o exotismo periférico, onde lhe seria vedada atuação poderosa. (SCHÜLER, 1989, p. 14)

O conjunto de atores no jogo de cena auxilia na questão da verossimilhança uma vez que se trata de pessoas incorporando a experiência que poderia (se não de fato foi) ser vivida por outras pessoas. A identificação é persuasiva porque produz no público a visualização de elementos do cotidianopor meio de um uso inteligente, sobretudo da linguagem, já que

> A linguagem não é instrumento como os outros. O homem não se constitui primeiro para criá-la depois. É dentro e através da linguagem que o homem se destina e se ergue como sujeito. O exercício da linguagem abre caminho que leva do falado ao falante. (SCHÜLER, 1989, p. 14)

O público se comove com o que entende, assim, pode-se dizer que ele só entende o que retrata algo que seja, no mínimo, similar ao seu universo de experiência humana.Embora Aristóteles não se refira tanto aos atores como se refere aos poetas, fica implícita a consideração que o filósofo concede aos atores já que, de fato, eles são decisivos para o pleno entendimento do que é narrado no jogo de cena.

4. Considerações finais

O conceito de teatro como performance é tratado na *Poética* mediante duas perspectivas que se traduzem na representação dramática propriamente dita,bem como naquilo que essa representação provoca no espectador. Essas perspectivas são demonstradas tomando como evidência as funções que a arte dramática desempenha no jogo de cena.

Tais funções, como mencionado, são: 1) Mimese, ou seja, imitação da vida humana com base na verossimilhança; 2) a capacidade (por causa da mesma mimese) de comoção que a arte dramática pode causar através da catarse, isto é, o fato de o espectador se identificar com o nar-

rado e, projetando-se no palco, vivenciar a situação incorporada pelos atores e, por fim; 3) a arte teatral como sendo uma potencialidade expressiva realizada com o próprio corpo, o que implica dizer que o corpo é criativo (tal como foi criativo o dramaturgo ao ter escrito o roteiro) para contar uma história que não é a experiência do ator, mas que se identifica com a vida humana porque veiculada pela corporalidade.

As reflexões até aqui encetadas estão longe de ser a última palavra acerca da contribuição de Aristóteles para um conceito de teatro. O que se fez aqui constituiu uma reflexão que procurou colocar a visão do filósofo sobre o teatro enquanto arte. Dessa visão, procurou-se deduzir o papel do teatro enquanto elemento que ajuda a refletir sobre a vida humana e, em última análise, sobre a experiência de viver, em suas mais variadas características.

Evidentemente, o teatro, ao longo dos séculos, adquiriu nuanças muito mais complexas do que as encetadas por Aristóteles. Entretanto, as considerações do filósofo nos permitem voltar às origens do teatro, bem como da arte de modo geral, a fim de lembrarmos/enfatizarmos o quanto a arte teatral já era valorizada por seu papel de levar a sociedade à reflexão acerca de questões relacionadas à existência, papel este que, de fato, também realiza nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Aristotelis de Arte Poeticaliber*. Trad. de KASSEL, Rudolf. New York: Oxford University Press, 1966.

FERIGOLO, Jorge. *A Epistemologia de Aristóteles*. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de Literatura Clássica Grega e Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PLATÃO. *Mênon*. Trad. de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Edpucrio, 2001.

SCHÜLER, Donaldo. *Literatura Grega*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. O Mito em Crise. In: FÉLIX, Loiva Otero; GOETTEMS, Miriam, Barcellos (Orgs). *Cultura Grega Clássica*. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Ática, 1999.

SPINA, Segismundo. *Introdução à Poética Clássica*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VERNANT, Jean-Pierre; NAQUET, Pierre Vidal. *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. Trad. de Ana Lia de Almeida Prado. São Paulo: Perspectiva, 2007.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E O AUTISMO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA NA BASE DA *SCOPUS*

Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza (UENF)
cristinafbrum@gmail.com
Fabio Luiz Teixeira Fully (UENF)
fabiofully@gmail.com
Fernanda Castro Manhães (UENF)
castromanhaes@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elianaff@gmail.com
Lucas Capita Quarto (UNIG)
lcapitaiv@gmail.com

RESUMO

A linguagem é um sistema integrado de subsistemas que devem funcionar de forma harmônica e independente, permitindo a comunicação intra e interpessoal. O transtorno do espectro autista (TEA) é um quadro complexo que inclui dificuldades de cognição, socialização e comunicação. Frente a este cenário, o presente artigo tem como objetivo realizar um mapeamento das publicações científicas sobre o desenvolvimento da linguagem no contexto do espectro autista, por intermédio da bibliometria. Esta, por sua vez, é uma técnica de busca *on-line* que auxilia no tratamento de dados para mensurar os índices de produções de determinadas áreas de estudo. A pesquisa foi iniciada com uma discussão sobre o processo de aquisição de linguagem da criança com autismo. Os primeiros resultados apresentados na pesquisa se iniciam em 1942, ganhando mais ênfase a partir de 1991, totalizando ao todo 62.000 documentos. Os Estados Unidos da América é o país que mais financia trabalhos sobre o tema, sendo a psicologia a área com maior número de publicações. O processo de desenvolvimento da linguagem em crianças autista é descrito em termos de défices e analisado de forma individual. As crianças autistas possuem dificuldades em perceber os resultados de suas ações comunicativas, o que provoca disfunções na fala. A falta de desenvolvimento da linguagem dificulta na interação com o mundo externo, dificultado a socialização e a troca com as pessoas.

Palavras-chave:
Autismo. Bibliometria. Linguagem.

ABSTRACT

A language is an integrated system of subsystems that must function detrimentally and independently, allowing for intra and interpersonal communication. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex condition that includes difficulties in cognition, socialization, and communication. Given this scenario, this article aims to map scientific publications on language development in the context of the autistic spectrum, through bibliometrics. This, in turn, is an online search technique that aids in data processing

to measure indexes of productions of study areas. A research was started with a discussion about the language acquisition process of children with autism. The first results presented in the research began in 1942, gaining more emphasis from 1991, totaling up to 62,000 documents. The United States of America is the country that most finances works on the subject, being a psychology in the area with the largest number of publications. The process of language development in autistic children is described in terms of deficits and analyzed individually. As autistic children have difficulty understanding the results of their communicative actions, or that cause speech dysfunctions. The lack of language development makes interaction with the external world difficult, socialization and exchange with people.

Keywords:
Autism. Bibliometrics. Language.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais presente no âmbito social, levantando inúmeras discussões devida a necessidade de desmistificar o assunto. O autismo é um termo de origem grega que significa "por si mesmo". Considerado uma questão de saúde pública, o autismo é utilizado no campo da psiquiatria para designar comportamentos humanos centralizados em si mesmo, ou seja, voltado apenas para o próprio indivíduo (CUNHA, 2019, p. 26).

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam comprometimentos sóciocomunicativos, além de comportamentos de cunho repetitivo e estereotipado. As crianças autistas apresentam prejuízos comunicativos que se manifestam no atraso do desenvolvimento da linguagem, uso repetitivo e idiossincrático da linguagem em iniciar e manter conversas. Tais prejuízos estariam ligados à dificuldade em um dos componentes da linguagem ou mesmo na interação entre eles (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 35).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um mapeamento das publicações científicas que abordam o desenvolvimento da linguagem no contexto do espectro autista, por intermédio da bibliometria. Esta, por sua vez, é uma técnica de busca *on-line* que auxilia no tratamento de dados para mensurar os índices de produções de determinadas áreas de estudo (QUARTO *et al*., 2018, p. 5). A bibliometria foi aplicada na base de dados da *Scopus*, visando investigar o que já foi publicado sobre o tema citado. Os termos de busca utilizados foram: "*language AND autism*".

A presente pesquisa propõe os seguintes objetivos específicos: a-

presentar a relação entre o desenvolvimento da linguagem e o transtorno do espectro autista; realizar um estudo bibliométrico na base da dados da *Scopus* sobre as pesquisas que abordam a linguagem e o autismo; realizar um refinamento das publicações encontradas na base da *Scopus*, salientando os anos, as instituições, os países e as áreas que estão relacionados com as pesquisas acerca do tema; mapear os documentos encontrados. O trabalho está divido nas seguintes seções de desenvolvimento: introdução, o transtorno do espectro autista, linguagem e transtorno do espectro autista, resultados e, finalmente, as considerações finais que concentram nossas reflexões e as contribuições deste trabalho.

2. Revisão de literatura

2.1. O transtorno do espectro autista

Segundo Gonçalves (2012, p. 16), "o autismo provém de uma anomalia do cérebro". Todos os especialistas que já desenvolveram pesquisas sobre esta área concordam com o fato do autismo ser uma perturbação do desenvolvimento caracterizada pelo comportamento grave ao nível do desenvolvimento cognitivo e da comunicação social (ALTIERI *et al*., 2011, p. 45). Assim, as crianças autistas parecem sempre estar absorvidas em si próprias.

O transtorno do espectro autista, atualmente, é considerado uma questão de saúde pública, sendo um termo utilizado no campo da psiquiatria para designar comportamentos humanos voltados apenas para o próprio indivíduo em si. Jerusalinsky (2012, p. 15) diz que o autismo é encontrado em todo o mundo, em famílias de qualquer classe social, étnica e racial. Há uma prevalência do autismo em 1 a 5 casos a cada 10.000 crianças, em uma proporção de 2 a 3 homens a cada 1 mulher. Apesar dos dados apresentarem uma predominância no sexo masculino, não são encontradas patologias vinculadas ao cromossoma.

De acordo com Gonçalves (2018, p. 13), o transtorno do espectro autista não possui cura, mas o indivíduo pode viver normalmente se tiver o tratamento e acompanhamento adequado. A medida que crescem, as crianças com autismo tornam-se mais abertas a interação social (WING; GOULD, 1979, p. 22). O transtorno do espectro autista apresenta um conjunto de manifestações que afetam o funcionamento social, a capacidade de comunicação e implicam em um padrão restrito de comporta-

mento que pode vir acompanhado de deficiência intelectual. De acordo com Cunha (2018, p. 55), a pessoa com autismo possui uma relação singular com o mundo externo. Há uma diferença na relação entre o cérebro e os sentidos e, geralmente, as informações não geram um conhecimento.

As problemáticas que envolvem o transtorno do espectro autista advém antes do nascimento da criança, o que afeta o desenvolvimento do cérebro e leva a existência de diversos comportamentos (GONÇALVES, 201, p. 632). Ainda segundo a autora, algumas crianças autistas apresentam um retardo no desenvolvimento global. Apesar de não responderem a sinais sociais, o autista possui capacidades para aprender os mesmos. Segundo Rodrigues (2010, p. 20) "o autismo bem como outras síndromes e deficiências ainda são cercados por atitudes de discriminação e preconceito que envolvem o desconhecido e a desinformação".

2.2. A linguagem e o transtorno do espectro autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)é configurado por muitos autores como um obstáculo do desenvolvimento da linguagem (POSTEMA e*t al.*, 2019, p. 15). Segundo Mateus e*t al.*, (2019, p. 9), nos autistas, as repetições são as produções que causam mais estranhamento. Essas repetições são de natureza ecólica. Ainda no que concerne a linguagem no autismo, as repetições apresentam um caráter rígido e estereotipado. De um modo geral, os autores se referem aos vários tipos de dificuldades em relação a linguagem e o autismo, destacando a não aquisição da linguagem, a perda progressiva das vocalização já adquiridas e as manifestações verbais peculiares.

A maioria das crianças que estão no espectro autista possuem uma aquisição da linguagem retardada que, quando desenvolvida, caracteriza-se por anomalias específicas, algumas processos de simplificação, como troca de pronomes e repetição (POSTEMA *et al*., 2019). No que diz respeito a fala, esta apresenta algumas particulares: elocução lenta, irregular, recortada, forte acentuação em algumas silabas, as vezes irregular e monótona. Segundo Mateus *et al*. (2019, p. 8) as dificuldades de linguagem que uma criança autista enfrenta se referem aos aspectos pragmáticos e com a estruturação narrativa, dificultando que um autista compreenda, enuncie e mantenha uma conversação.

A forma como as pessoas autistas compreendem a linguagem é bastante variável. Segundo Mello (2007, p. 14) até mesmo os indivíduos

que apresentam alta capacidade demonstram uma linguagem lateral, com perda de habilidades na conversação, evidenciadas na dificuldade de compreender ironias e metáforas. No que concerne a linguagem das crianças que se encontram no espectro autista, Kanner (1997, p. 25) a definia como uma característica sem valor semântico ou caráter de comunicação. Ou seja, o transtorno do espectro autista configura-se como um obstáculo no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem.Algumas crianças autistas apresentam esboços de linguagem, entre os 4 e 5 anos de idade, que aos poucos se reduzem a algumas palavras deformadas. Estes distúrbios podem ser distinguidos dos déficts funcionais banais devido ao contexto clínico.

3. Metodologia

A pesquisa se inicia com uma revisão de literatura sobre o termo abordado no estudo. A pesquisa bibliográfica é realizada por intermédio de consulta em materiais científicos publicados, escritos por autores especialistas dentro do assunto pesquisado. Assim, o pesquisador tem aproximação direta com o que foi produzido textualmente, sem ter feito algum tipo de pesquisa de campo para conhecer visualmente seus procedimentos na realização de atividades (GIL, 2010, p. 65). Após a revisão de literatura foi realizada uma análise bibliométrica na base de dados da *Scopus* com os seguintes termo: "*language AND autism*".

No total, 62.000 dados foram encontrados. Após a exportação dos dados, os mesmos foram organizados de acordo com os anos, as instituições, os países e as áreas que estão relacionados com as pesquisas acerca da linguagem no contexto do espectro autista. Os resultados foram analisados e discutidos. A bibliometria é uma técnica primordial na análise de produção científica visto que seus indicadores retratam o desenvolvimento, comportamento e a contribuição de uma área do conhecimento.

4. Resultados e discussão

A bibliometria é um termo originário da junção das palavras "*metria*" e bibliografia. A bibliometria auxilia na identificação de tendências de crescimento do conhecimento em determinada disciplina, dispersão e obsolescências de campos científicos, também os autores e instituições mais produtivos, bem como os periódicos mais utilizados para publicação e divulgação de pesquisas nas mais diversas áreas científicas

(QUARTO *et al.*, 2018, p. 6). Os primeiros resultados apresentados na pesquisa se iniciam em 1942, ganhando mais ênfase a partir de 1991, totalizando ao todo 62.000 documentos, Figura 1. De acordo com Romero e Pastor (2012, p. 21), a alta intensidade de publicações e a disseminação de novos conhecimentos são umas das características mais relevantes da sociedade moderna.

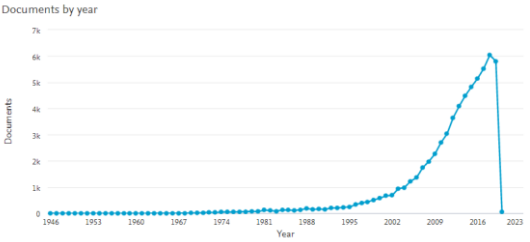


Figura 1: Documentos por ano.
Fonte: *Scopus* (2019).

Os Estados Unidos da América é o país que mais financia trabalhos sobre o tema, sendo a psicologia a área com maior número de publicações, Figura 2 e 3, respectivamente. Segundo Spinak (1996, p. 17) diante do contexto contemporâneo, em que o conhecimento se tornou um eixo para os poderes econômicos, político e social, o estudo do tema "excelência científica" assumiu suma importância no desenvolvimento de políticas de pesquisa científica em diversos países.

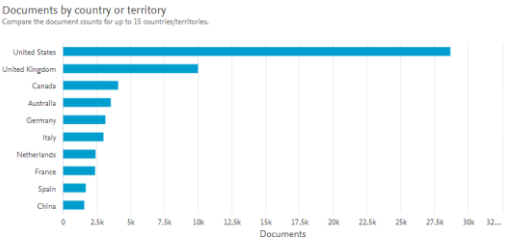


Figura 2: Documentos por países.
Fonte: *Scopus* (2019).

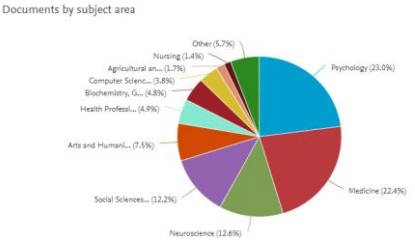


Figura 4 – Documentos por área
Fonte: *Scopus* (2019)

No que diz respeito as universidades que mais desenvolveram estudos sobre linguagem e autismo destacam-se a Faculdade dos Reis de Londres e a Faculdade UCL, Figura 5. O conhecimento gerado por essas instituições auxilia no desenvolvimento econômico e científico do país. Os *rankings* que apresentam as universidades que possuem mais publicações sobre um determinado tema estão transformando a forma como as instituições de ensino colaboram entre si (SANTOS, 2015, p. 18). Estes rankings destacam os pontos fortes e fracos das instituições, fortalecendo o sistema do ensino superior.

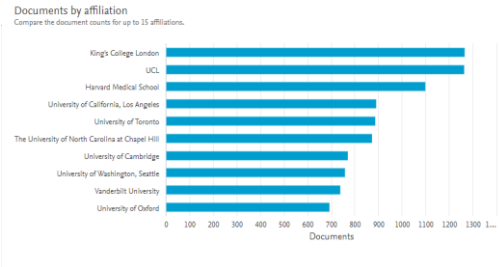


Figura 5 – Documentos por instituição de ensino
Fonte: *Scopus* (2019)

Diante dos resultados obtidos pela bibliometria, conclui-se que o método de pesquisa é eficaz para o levantamento de dados e pode ser fa-

cilmente replicada para a coleta de dados de trabalhos futuros sobre este ou qualquer outro tema. A presente pesquisa teve como limitação ter sido realizada apenas na base de dados da *Scopus*. Vale ressaltar que novas publicações são produzidas a todo momento, sendo possível atualizar o estudo no decorrer do tempo.

5. Conclusão

O processo de desenvolvimento da linguagem em crianças autista é descrito em termos de défices e analisado de forma individual. As crianças autistas possuem dificuldades em perceber os resultados de suas ações comunicativas, o que provoca disfunções na fala. A falta de desenvolvimento da linguagem dificulta na interação com o mundo externo, dificultando a socialização e a troca com as pessoas. A criança autista carece de acompanhamento especializado, pois o seu desenvolvimento ocorre de forma lenta e requer muita dedicação e paciência.

O estudo bibliométrico realizado na base S*copus* permitiu concluir que houve um aumento significativo nas publicações sobre linguagem e autismo. As pesquisas científicas a respeito do transtorno do espectro autista são responsáveis pelos resultados positivos das práticas de inclusão do autismo na escola e sociedade, bem como no melhor preparo dos familiares no convívio com essa realidade. Tendo em vista a ação positiva destas pesquisas, faz-se necessário desenvolver cada vez mais estudos e discussões que levem a reflexões sobre o transtorno do espectro autismo visando a ampliação deste campo de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, A.; FARRERÓS, S.; PRATS, J. *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Col. Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes. Editorial GRAÓ. España, 2011.

BARROS, A. L.; SENRA L. X.; ZAUZA, C. M. F. *O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista*, 2015.

CUNHA, E. *Autismo na Escola*. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão*: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. S. R. *Alunos com perturbações do espectro de autismo: intervenção educativa*. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. 113 f.

GRANDIN, T.; PANEK, R. *O cérebro autista*: pensando através do espectro. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P.S. (Org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise do Autismo*. 2. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

MATEUS, V.; OSÓRIO, A. MARTINS, C. *Efeitos da prematuridade nas habilidades de atenção articular dos bebês*: um estudo meta-analítico. Infant and Child Development, 28(5), 2019.

MELLO, A. M.; ROSDE, S. Autismo: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.

POSTEMA, M.C., VAN ROOIJ, D. ANAGNOSTOU, E.; BUITELAAR, J. K.; FRANCKS, C. Assimetria estrutural estrutural alterada no distúrbio do espectro do autismo em um estudo de 54 conjuntos de dados. In: *Nature Communications*, 10(1), 2019.

RIVIÉRE, A. *Autismo* – Orientaciones para la intervención educativa. Trotta, 2001.

RODRIGUES, J. M. C. *A Criança Autista*. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

ROMERO, J.; PASTOR, J. M. Las Universidades Espanolas Bajo La Influencia De Los Rankings. Regional and Sectorial Economic Studies, v. 12, n. 3, 2012.

SANTOS, G. C. Análise Bibliométrica dos Artigos Publicados como Estudos Bibliométricos na História do Congresso Brasileiro de Custos. In: *Pensar Contábil*, Rio de Janeiro, V. 17, n. 62, p. 4-13, 2015.

SPINAK, E. *Diccionario enciclopedico de bibliometría, cienciometria e informetria*. Montevideo, 1996.

QUARTO, L. C.; SOUZA, S. M. F.; TEIXEIRA, F. L. F.; LUQUETTI, E. C. F.; FERNANDES, A. S. Ergonomia cognitiva: uma análise das pu-

blicações por intermédio da bibliometria. In: *Linkscienceplace*, V. 5, n. 4, p. 54-73, 2018.

WING, L. E.; GOULD, J. Severe Impairments Of Social Interaction And Associated Abnormalities In *Children: Epidemiology And Classification, Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-30, 1979.

O DISCURSO JURÍDICO À LUZ DAS TEXTUALIDADES CONTEMPORÂNEAS E OS LIMITES HERMENÊUTICOS À LIBERDADE CRIATIVA DO LEITOR INTÉRPRETE

Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro (UENF)
leilaboechat@yahoo.com.br
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com
Analice de Oliveira Martins (UENF)
analice.martins@terra.com.br

RESUMO

***Ubi societas ibi ius*, enuncia o brocardo latino: onde há sociedade há o direito. O homem é eminentemente um ser social e o Direito, entendido como ordenamento jurídico, é o conjunto de normas que regulam a vida em sociedade. Pela necessidade de exercer um controle sobre os fatos sociais, o discurso jurídico assume peculiaridades que o distinguem do discurso literário, restringindo a liberdade criativa dos leitores no tocante à atividade interpretativa, sempre mais incentivada no universo da cibercultura. A presente pesquisa, portanto, objetiva analisar o discurso jurídico à luz das textualidades contemporâneas, potencializadas pela cibercultura,bem como os limites impostos pela hermenêutica jurídica à liberdade criativa dos leitores intérpretes. Pretende-se abordar, numa perspectiva interdisciplinar Direito, Literatura e Tecnologias da Informação e Comunicação, conceitos de texto, hipertexto, cibercultura e hermenêutica jurídica. O problema deste estudo reside no modo pelo qual a hermenêutica jurídica estabelece limites à liberdade criativa dos leitores intérpretes do discurso jurídico, analisado esse à luz das textualidades contemporâneas e sob influxos da cibercultura. O estudo justifica-se por sua relevância acadêmica e social manifesta nas contribuições que se pretende trazer à democratização do acesso à interpretação do discurso jurídico, à luz dos princípios hermenêuticos, já que essa atividade, segundo ensinamentos de Häberle, não se restringe, na sociedade contemporânea, aos juristas mas se estende à sociedade aberta dos intérpretes da Constituição. A metodologia adotada é, portanto, qualitativa quanto ao problema, exploratória quanto aos objetivos e pesquisa bibliográfica, quanto aos procedimentos técnicos.**

Palavras-chave:
Hermenêutica. Textualidades. Discurso jurídico.

ABSTRACT

***Ubi societas ibi ius*, states the Latin aphorism: where there is society there is the right. Man is eminently a social being, and Law, understood as a legal system, is the set of norms that regulate life in society. Due to the need to exercise control over social facts, legal discourse assumes peculiarities that distinguish it from literary discourse, restricting readers' creative freedom regarding interpretative activity, which is increasingly encouraged in the universe of cyberculture. The present research, therefore, aims to analyze the legal discourse in the light of contemporary textualities, enhanced**

by cyberculture, as well as the limits imposed by legal hermeneutics to the creative freedom of interpreters. It is intended to address, from an interdisciplinary perspective Law, Literature and Information and Communication Technologies, concepts of text, hypertext, cyberculture and legal hermeneutics. The problem of this study lies in the way in which legal hermeneutics sets limits to the creative freedom of interpreters of legal discourse, analyzed in the light of contemporary textualities and under the influence of cyberculture. The study is justified by its academic and social relevance manifest in the contributions intended to bring to the democratization of access to the interpretation of legal discourse, in the light of hermeneutic principles, since this activity, according to Häberle's teachings, it is not restricted in contemporary society to jurists but extends to the open society of the interpreters of the Constitution. The methodology adopted is therefore qualitative as to the problem, exploratory as to the objectives and bibliographical research as to the technical procedures.

Keywords:
Hermeneutics. Textualities. Legal discourse.

1. Introdução

Ubi societas ibi ius, enuncia o brocardo latino: onde há sociedade há o direito. O homem é eminentemente um ser social e o Direito, entendido como ordenamento jurídico, é o conjunto de normas que regulam a vida em sociedade.

Pela necessidade de exercer um controle sobre os fatos sociais, o discurso jurídico assume peculiaridades que o distinguem do discurso literário, restringindo a liberdade criativa dos leitores no tocante à atividade interpretativa, sempre mais incentivada no universo da cibercultura.

A presente pesquisa, portanto, objetiva analisar o discurso jurídico à luz das textualidades contemporâneas, potencializadas pela cibercultura, bem como os limites impostos pela hermenêutica jurídica à liberdade criativa dos leitores intérpretes.

Pretende-se abordar, numa perspectiva interdisciplinar Direito, Literatura e Tecnologias da Informação e Comunicação, conceitos de texto, hipertexto, cibercultura e hermenêutica jurídica.

O problema deste estudo reside no modo pelo qual a hermenêutica jurídica estabelece limites à liberdade criativa dos leitores intérpretes do discurso jurídico, analisado esse à luz das textualidades contemporâneas e sob influxos da cibercultura.

O estudo justifica-se por sua relevância acadêmica e social manifesta nas contribuições que se pretende trazer à democratização do acesso à interpretação do discurso jurídico, à luz dos princípios hermenêuticos,

já que essa atividade, segundo ensinamentos de Häberle, não se restringe, na sociedade contemporânea, aos juristas mas se estende à sociedade aberta dos intérpretes da Constituição.

A metodologia adotada é, portanto, qualitativa quanto ao problema, exploratória quanto aos objetivos e pesquisa bibliográfica, quanto aos procedimentos técnicos.

Inicialmente, o estudo abordará as textualidades contemporâneas,os conceitos de texto e hipertexto e a liberdade criativa do leitor intérprete; em seguida, examinará o discurso jurídico à luz das textualidades contemporâneas, sob influxos da cibercultura; e, por derradeiro, analisaráo discurso jurídico e os limites hermenêuticos à liberdade criativa do leitor intérprete.

2. As textualidades contemporâneas, os conceitos de texto e hipertexto e a liberdade criativa do leitor intérprete

O panorama cultural da atualidade faz emergir formas de expressão não convencionais, que trazem, não apenas o discurso literário, como as demais modalidades de discurso, da realidade do texto impresso às mais inovadoras formas de comunicação propiciadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Nesse contexto, por textualidades contemporâneas pode-se compreender o reconhecimento não apenas de um suporte único, definidor de uma hierárquica concepção de "texto" a ser decodificado, mas "a pluralidade de suportes possíveis, a miríade de formas de inscrição e a multiplicidade tanto de produções de presença quanto de atribuições de sentido" (PLATAFORMA 9, 2016).

Segundo Koch (2016, p. 30),

> Um texto se constitui enquanto tal no movimento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ela, determinado sentido.

Subjacente à concepção de texto apresentada pela autora encontra-se o postulado de que "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação", ilustrado pela metáfora do *iceberg*:

> [...] como este, o texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do im-

> plícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. (KOCH, 2016, p. 30)

Nessa concepção, o texto passa a ser compreendido não mais como algo acabado, produto, mas como algo em construção que, no âmbito do discurso literário, admite ampla liberdade criativa ao leitor intérprete.

Nesse sentido, Lèvy (1996):

> Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou platitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-la, ao cartografá-la, que o fabricamos, que o atualizamos. (LÈVY, 1996, p. 19)

Essa realidade não é diferente, quando se trata do conceito de hipertexto, termo cunhado em 1964, pelo filósofo e sociólogo estadunidense Theodor Nelson, precursor da Tecnologia da Informação, por ele assim definido: "[...] um corpo de material escrito ou pictórico interconectado de maneira complexa" (NELSON, 1965, p. 96).

Isso porque, segundo Marcuschi (2012), por ser uma escritura eletrônica não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a diversos outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real, o hipertexto permite ao leitor definir interativamente o fluxo desua leitura sem se prender a sequência fixa ou a tópicos estabelecidos pelo autor.

Dessa forma, explica Lèvy (1996) que o hipertexto, hipermídia ou multimídia interativo levam adiante um processo já antigo de artificialização da leitura, em que se estabelecem seleções, esquematizações, redes de remissões internas ao texto e associações e integração de palavras e imagens a uma memória pessoal em constante reconstrução.

Nesse sentido, Martins (2018, p. 165), acresce que "são os modos de ler que também legitimam o que é literário ou não, mas, nesse caso, o leitor é movido por sua subjetividade pensante e passível de ser criadora", de onde se conclui ser ampla a liberdade criativa do leitor intérprete no tocante aos textos literários.

3. O discurso jurídico à luz das textualidades contemporâneas, sob influxos da cibercultura

O Direito requer, tanto na sua elaboração, quanto na sua efetiva aplicação, a utilização de um discurso peculiar – o discurso jurídico -,

expresso nas normas jurídicas, nas leis, textos doutrinários, decisões administrativas, sentenças e jurisprudências.

O discurso jurídico, como mencionado alhures, assim como as mais diversas modalidades discursivas, no panorama cultural da atualidade,, percebem-se sob os influxos das mais inovadoras tecnologias da informação e comunicação.

As novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), segundo Marinho (2017), são tecnologias e métodos para se comunicar surgidas no contexto da Revolução Informacional, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda década de 1970, principalmente nos anos 1990, que trazem consigo inúmeras vantagens dentre as quais se podem destacar a maior facilidade e rapidez de acesso às informações e a melhor coordenação de colaboradores dispersos geograficamente.

Souza (2003) esclarece que as NTICs se referem aos meios de comunicação digitais que não prescindem da internet para sua utilização. Essas novas tecnologias permeiam o cotidiano da atual sociedade, tornando, pois, mais facilitado, ágil, dinâmico e mesmo criativo o acesso às mais diversificadas formas de comunicação e de informações existentes.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a sociedade atual encontra-se imersa no universo virtual ou, como preferiria Lèvy (1999, p. 17), no ciberespaço (ou "rede"), que seria "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores", nele compreendido não apenas a infra-estrutura material de comunicação digital mas o "universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo".

Nesse universo peculiar, desenvolve-se o que Lèvy (1999, p. 17), chama cibercultura: "um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, de atitudes, de modos de pensamento".

Nesse contexto, o discurso jurídico se torna mais dinâmica e amplamente acessível, com todos os recursos de que a tecnologia dispõe (hipertextos, por exemplo, em formas de link para acessar outras informações pertinentes) não apenas pelo site do Planalto, para acesso às legislações; mas nos sites dos tribunais, para acesso às jurisprudências (decisões reiteradas sobre determinada matéria);ou no Google acadêmico, para acesso a artigos científicos e doutrinas jurídicas disponíveis na internet; ou mesmo nas redes sociais, onde, por vezes, são amplamente de-

batidas justiças e injustiças das decisões proferidas pelas instâncias judiciais, desde as inferiores até a mais alta Corte do país.

Embora, como se analisou, seja relativamente novo o termo hipertexto, cunhado em 1964 pelo precursor da Tecnologia da Informação, sabe-se que ele há muito existe tendo sido, nas últimas décadas, potencializado no universo da cibercultura.Isso porque o hipertexto, que se constitui de nós (elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, "botões" que efetuam a passagem de um nó a outro), já se fazia presente na leitura de uma enciclopédia clássica (com ferramentas de orientação como dicionários, sumários, atlas etc.) mas apresenta agora, no suporte digital, considerável diferença: "a pesquisa nos índices, o uso dos instrumentos de orientação, de passagem de um nó a outro, fazem-se nele com grande rapidez, da ordem de segundos" (LÈVY, 1999, p. 26).

O discurso jurídico presente nos textos e hipertextos no universo da cibercultura não se concebe mais restrito à classe dos juristas mas alcança a todo cidadão que se percebe, mais que nunca, desafiado a interpretá-lo e assumir uma postura ativa no exercício da cidadania, postura essa compatível com a construção teórica do jurista alemão Peter Häberle, em sua obra "Hermenêutica Constitucional - Sociedade aberta dos intérpretes da Constituição", em que se enfatiza, dentre outros aspectos, o alargamento do círculo de intérpretes da Constituição, o conceito de interpretação como processo aberto e público, e a Constituição como realidade constituída de forma pública e enquanto fenômeno cultural (HÄBERLE, 2003).

4. Os limites hermenêuticos à liberdade criativa do leitor intérprete

O Direito pode ser entendido, segundo Reale (1995), como uma ciência – a Ciência do Direito – ou como ordenamento jurídico, isto é, um conjunto de normas ou regras jurídicas que apontam para as possibilidades de agir (controle social).

Por essa característica que lhe é peculiar – regular a vida em sociedade -, o discurso jurídico não permite ao leitor intérprete uma ampla liberdade na atribuição de sentido ao texto como o faz o discurso literário, seja porque a norma jurídica diz como deve ser a prática dos indivíduos e ela não pode ser interpretada de outra forma senão a adequada, seja por-

que o magistrado não pode interpretar de forma subjetiva a lei para sentenciar, sob pena de gerar insegurança jurídica.

O Direito necessita, então, de "um campo do conhecimento que tem por objeto de estudo a compreensão e a interpretação da norma jurídica e da lei, no sentido restrito da esfera jurídica": a hermenêutica jurídica (IAMUNDO, 2017, p. 187).

A hermenêutica jurídica contemporânea entende que para conhecer o objeto (norma/lei) não deve predominar o sujeito (legislador) e, portanto, a norma não deve ser interpretada pela vontade do legislador; nem deve predominar o objeto (norma/lei) e, portanto, a norma não deve ser interpretada pela vontade da lei; mas o conhecimento se realiza na interação entre sujeito e objeto.

Para tanto, a hermenêutica utiliza-se de técnicas que devem nortear a atividade dos intérpretes, dentre as quais, destacam-se os seguintes procedimentos interpretativos (IAMUNDO, 2017):

- **gramatical**: estudo hermenêutico na perspectiva da gramática e da linguística, já que o discurso jurídico é possui linguagem própria e se apresenta em determinado texto e contexto;
- **lógico**: conduta de pensamento racional que estabelece a conclusão na esfera da certeza, alcançada pelo raciocínio dedutivo ou indutivo, seguindo o princípio da não contradição e permitindo a coesão e coerência na emissão de juízos;
- **teleológico**: interpretação que se firma na finalidade/fins que motivam a elaboração da norma/lei;
- sistêmica: vincula-se à interpretação do conjunto de outras leis sobre o mesmo objeto de natureza legal;
- **histórico**: concepção hermenêutica pelo sentido e significado dos discursos no momento em que foram enunciados;
- **valorativo**: concepção hermenêutica que se fundamenta no enunciado a partir do contexto sociocultural, principalmente nos valores sociais de determinada configuração social.

Tais procedimentos interpretativos, que se complementam, portanto, oferecem parâmetros para que o leitor intérprete faça uma adequada interpretação do discurso jurídico, norteando e impondo limites necessários ao leitor no exercício de sua atividade interpretativa. Assim sendo,

pode-se concluir que a hermenêutica jurídica contemporânea não prioriza a vontade do legislador (subjetivismo), nem a vontade da lei (objetivismo), nem tampouco a vontade do leitor intérprete, mas a interação entre as duas primeiras, baseada nos procedimentos interpretativos apresentados.

Quanto aos hipertextos, na esfera do discurso jurídico, pode-se afirmar que não se verifica tamanha amplitude de atuação do leitor intérprete pois se ele pretende, por exemplo, apreender o real sentido de uma norma jurídica deverá acessar os links que o direcionam às normas a ela correlatas.

5. Conclusão

No panorama cultural da atualidade, permeado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, não se concebe mais a ideia exclusiva de textos impressos e lineares, mas os discursos, sejam eles de que natureza forem, assumem novas roupagens, o próprio conceito de texto e hipertexto passa a ser relido a partir dessas novas e inúmeras possibilidades proporcionadas pelas inovações tecnológicas.

Nesse universo do ciberespaço e da cibercultura, o discurso jurídico se torna mais dinâmica e amplamente acessível a todo cidadão, seja pelo acesso aos sites de legislações, de pesquisas ou mesmo pelas redes sociais, ondesão discutidas as decisões judiciais que repercutem de forma significativa na mídia.

Constata-se, entretanto, que, se por um lado, há uma ampla liberdade criativa do leitor intérprete do discurso literário, à medida que nele se concebe que o sentido não preexiste à leitura e que o sentido há de ser construído na interação entre o texto e leitor; por outro, atenta-se para o fato de que, no tocante, ao discurso jurídico, não é tão ampla essa liberdade criativa do leitor intérprete.

Tal constatação se faz por motivos óbvios: o Direito, enquanto ordenamento jurídico, regula a vida em sociedade e as normas por ele estabelecidas não podem ser interpretadas com subjetividade, pois tanto as pessoas que a elas devem se submeter quanto os aplicadores das normas jurídicas devem extrair-lhes o significado a partir de parâmetros hermenêuticos, a fim de evitar a indesejada insegurança jurídica.

Dessa forma, necessário se faz que tanto os estudiosos e aplicado-

res do Direito como os cidadãos, que, nesse universo da cibercultura, a cada dia mais, são conclamados a, pelos meios e modalidades tecnológicas mais inovadoras, a interpretar o discurso jurídico, expresso em normas, doutrinas e decisões judiciais, utilizem-se de procedimentos interpretativos (gramatical, lógico, teleológico, sistêmico, histórico, valorativo), que estabelecem limites hermenêuticos à liberdade criativa do leitor intérprete.

Assim o é, porque,retomando a metáfora do *iceberg*, para se chegar às profundezas do implícito em um discurso jurídico, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento, nesse caso, o conhecimento da hermenêutica jurídica, e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais, que permitem articular os procedimentos interpretativos analisados a fim de dele se extrair um sentido consentâneo com os fins do Direito – regular a vida social – sem se descuidar dos valores socioculturais que inspiram e orientam tanto a elaboração quanto a aplicação de todo o ordenamento jurídico pátrio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional – A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

IAMUNDO, Eduardo. *Hermenêutica e Hermenêutica Jurídica*. São Paulo: Saraiva: 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LÈVY, Pierre. *O que é o virtual?*. São Paulo: Edições 34, 1996.

MARINHO, Elton. 2017. *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs)*. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAABAiMAB/novas-tecnologias-informacao-comunicacao-ntics. Acesso em: 30 mai. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARTINS, Analice. *Entremeios*: ensaios sobre literatura, cinema e comunicação. Curitiba: Appris, 2018.

NELSON, Theodor. Session 4: Complex Information Processing. In:, E-

ditora, 1965.

PLATAFORMA 9. Portal Cultural do Mundo de Língua Portuguesa – out. 2016. In: *Revista ABRALIC*, n. 29: Textualidades contemporâneas. Disponível em: https://plataforma9.com/publicacoes/revista-abralic-no-29-textualidades-contemporaneas.htm Acesso em: 22 nov. 2019.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes-RJ: FAFIC, 2003.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E A CIÊNCIA DA LINGUAGEM DE NOAM CHOSMKY

Carlos Alberto Fonseca Santos (UEMASUL)
carlosyssame1992@gmail.com
Yoná Milhomem de Oliveira (UEMASUL)
m.yon128@yahoo.com
Inácia Neta Brilhante de Sousa (UEMASUL)
profinacia@hotmail.com

RESUMO

Apesar de recente, o ensino da Língua Inglesa no Brasil já compreende mais de um século, no entanto não há notáveis diferenças desde o seu início. Sabe-se que o inglês, além de ser a língua mais falada no mundo, também possui grande relevância no que diz respeito a relações políticas e comerciais. Diante disso e do fato de se estar na era da globalização, faz-se necessário um novo olhar para o ensino da Língua Inglesa em nosso país, tendo em vista o processo de ensino pelos professores, bem como a aprendizagem dos alunos. O artigo tem a intenção de abordar as práticas de ensino de língua inglesa e a sua efetividade no que se refere à formação de falantes de uma segunda língua. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realiza-se uma abordagem exploratória-descritiva, a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos que versam sobre a temática, com os estudos apresentados por teóricos da área. Para tanto se contempla os aspectos históricos do ensino da Língua Inglesa no Brasil, bem como os aspectos evolutivos desse ensino e os problemas enfrentados pelos professores, desde a sua formação até os desafios em sala de aula, com destaque para as ideias de Noam Chomsky sobre a ciência da linguagem.

Palavras-chave:
Ensino. Língua Inglesa. Noam Chomsky.

ABSTRACT

Although recent, English language teaching in Brazil has spanned more than a century, however, there are no noticeable differences since its inception. It is known that English, besides being the most spoken language in the world, also has great relevance in relation to political and commercial relations. Given this, the fact of being in the era of globalization, makes it necessary to take a new look at the teaching of the English language in our country, in view of the teaching process of teachers, as well as student learning. The article intends to approach as practices of teaching of English language and its effectiveness in what concerns the formation of speakers of a second language. To develop this research, perform an exploratory-descriptive approach, from the bibliographic survey in books and articles that deal with the theme, with the studies presented by theorists of the area. To this end, look at the historical aspects of English language teaching in Brazil, as well as the evolutionary aspects of teaching and the problems faced by teachers, from their education to the challenges in the classroom, highlighting Noam Chomsky's ideas about a science of language.

Keywords:
Teaching. English language. Noam Chomsky.

1. Introdução

As barreiras que anteriormente dividiam nações têm a cada dia diminuído mais suas extensões. Com o advento da globalização, as relações políticas e comerciais tornaram-se cada vez mais unificadas. É nesse panorama que encontramos a língua inglesa como canal de comunicação entre as nações. O inglês é o idioma dos negócios, é a língua mais falada no mundo. No entanto, o esforço no Brasil para que os alunos saiam da Educação Básica na rede pública falando inglês é mínimo.

De acordo com a pesquisa intitulada "*O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*" realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para a British Council (2015), o número de aulas destinadas semanalmente ao ensino da língua inglesa no Brasil é baixíssimo. Na rede municipal, em 75% das escolas, são destinadas apenas 2 aulas com duração de 55 minutos, 11% recebem 3 aulas e apenas 5% das escolas têm 4 aulas ou mais.

Além da baixa carga horária destinada ao ensino de inglês, a pesquisa também aponta para diversos outros agravantes como as dificuldades da formação dos professores, a sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos didáticos, a desvalorização e o distanciamento entre os estudantes e o idioma, a baixa remuneração, e a dificuldade no planejamento das aulas. Diante disso, se torna cada vez mais difícil a inovação dos métodos de ensino a serem utilizados em sala nas aulas de Inglês.

Sabe-se que não há um único método que possa ser considerado como ideal para o ensino de uma língua. Diante disso, foram formuladas diversas teorias acerca da aprendizagem de uma língua e como esse processo ocorre no indivíduo. Alguns teóricos tiveram grande destaque nesse âmbito, dentre eles Noam Chomsky, considerado o "pai" da linguística moderna.

Nesse artigo, iremos abordar as teorias acerca da linguagem criadas por Chomsky com o intuito de discutir os métodos aplicados hoje no ensino da língua inglesa e a sua efetividade no processo de ensino e aprendizagem.

2. Aspectos históricos do Ensino da Língua Inglesa no Brasil

Para explanar acerca do ensino de Língua Inglesa (doravante LI) no Brasil, é necessário revisar como ele se formou. Para isso, iremos rever um breve histórico da formação do ensino formal de Língua Inglesa em nosso país. Com o decreto de 22 de Junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, teve início o ensino da LI em conjunto com a língua francesa. De acordo com o decreto, estabeleceu-se o seguinte:

> E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999 *apud* CHAVES, 2004, p. 5)

Considerando-se o panorama comercial da época, nota-se que esse decreto visava ao ensino de inglês no Brasil para fins de mercado, pois era necessário capacitar os profissionais brasileiros para o mercado de trabalho da época e atender às necessidades de desenvolvimento do país, essas que se estabeleciam por meio das relações comerciais, que em sua maioria, se davam com a Inglaterra. É a partir desse momento que o Estado Brasileiro inclui o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública.

Durante sua primeira etapa, o ensino da LI se deparou com um grave problema: a falta de uma metodologia adequada. "A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical" (LEFFA, 1999, p. 3). Esse método é conhecido como o Método Clássico, oriundo da Alemanha. Nos Estados Unidos, foi pela primeira vez chamado de método Prussiano. Com ele, as habilidades que são trabalhadas são as da leitura e escrita, através da tradução de textos para estudar as regras gramaticais.

Após a Proclamação da República em 1889, foram promovidas reformas educacionais pelo ministro Benjamim Constant, que tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do país, em todos os graus de ensino. Tais reformas tiraram a obrigatoriedade do ensino de inglês, alemão e italiano, assim como o estudo de literaturas estrangeiras. Apesar de voltarem a ser obrigatórias em 1892, com o afastamento de Benjamin Constant, em 1898, o ensino das línguas vivas passou a ser facultativo, e voltou a ter uma abordagem literária, com as alterações efetuadas pelo ministro Amaro Cavalcanti (OLIVEIRA, 2000 *apud* CHAVES, 2004).

As tensões políticas mundiais, que culminaram na Segunda Guerra Mundial e a imigração alemã, ocorrida no século anterior, tiveram grande impacto no ensino de inglês no Brasil. Graças a esses acontecimentos a "difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha" (SCHUTZ, 1999, s/p). Em 1942, ocorre a Reforma Capanema que destinou 35 horas semanais para o ensino das línguas estrangeiras. Além disso, as quatro habilidades: ler escrever, compreensão oral e comunicação deveriam ser trabalhadas e os objetivos eram educativos e culturais (MACHADO; CAMPOS; SAUNDER, 2007).

Contudo, as LDBs de 1961 e 1971 não incluem as línguas estrangeiras no currículo das disciplinas. Isso gera um retrocesso para o ensino de LI no Brasil. Apenas em 1996 a LDB altera esse cenário determinando o ensino obrigatório de uma língua estrangeira no 1º e 2º graus, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da escola que têm seus nomes alterados para Ensino Fundamental e Ensino Médio (ROSSATO, 2012).

Em 1998, apareceram os PCN's, que não são um conjunto de leis como as LDB's, mas funcionam como sugestões para o ensino também de LI. "A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo" (PCN's, 1998, p. 50). Com isso, as línguas estrangeiras modernas recuperam sua importância.

Infelizmente, apesar das leis e reformas, tem-se, hoje, no ensino de inglês no Brasil, uma aprendizagem que aparenta ter voltado aos métodos aplicados no início do século XIX, a partir dos quais as redes de escolas de ensino fundamental e médio aplicam o Método Clássico, também conhecido como Método Prussiano, anteriormente citado neste artigo. Além disso, a escola também sofre com problemas estruturais apresentados mais a frente, quando se abordará as práticas de ensino da LI em sala de aula. Esses aspectos contribuíram para que houvesse uma grande "proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquia" (Schutz, 1999, s/p) no Brasil a partir dos anos 60.

Após explanação que versa todo esse contexto histórico em que o ensino de LI esteve inserido, a seguir se contemplará uma abordagem sobre os aspectos da linguística que contribuem para o aprendizado de uma língua e possíveis aplicações desses conhecimentos para o ensino da LI.

3. A Linguística Gerativa de Chomsky e o ensino da Língua Inglesa

O crescimento em busca de aquisição de uma segunda língua contribuiu para a proliferação de diversos modelos de aquisição. Esse artigo considera a teoria da linguagem de Chosmky como arcabouço que fundamentará teoricamente os estudos a serem realizados no âmbito da aquisição de uma segunda língua (doravante L2). Vale enfatizar que não haverá distinção entre **aquisição** e **aprendizagem** que alguns pesquisadores costumam classificar com diferentes sentidos em seus trabalhos. Os dois termos serão usados como sinônimos se referindo ao processo de aprendizado da L2.

Segundo Jakendoff (2008, p. 26 *apud* SALERNO, 2014, p.3), "a partir da obra *Aspects of Theory of Syntax* (1965), Chomsky estabelece os três pilares teóricos da nova ciência da linguagem: o mentalismo, a combinatorialidade e a aquisição". No mentalismo tem-se a concepção de estruturas mentais formais e abstratas subjacentes ao conhecimento linguístico. A combinatorialidade trata do caráter combinatório da língua, segundo a qual as sentenças não são enunciadas aleatoriamente. Conforme Pinker (2004 *apud* SALERNO, 2014) sintetiza precisamente que:

> A gramática é um sistema combinatório discreto. Um número finito de elementos discretos (neste caso, palavras) é selecionado, combinado e permutado para criar estruturas maiores (neste caso, sentenças) com propriedades bastante distintas de seus elementos. (PINKER, 2004, p. 27 *apud* SALERNO, 2014, p. 3)

Por fim, Jakendoff (2008) apresenta o problema da aquisição afirmando que as regras funcionais de uma língua são abstrações formais e não conscientes. A teoria postula a existência de uma Gramática Universal (doravante GU), a qual possibilita a aquisição da língua nativa.

Chosmky (2002) observa que:

> Chamamos a teoria da linguagem de Peter [um sujeito qualquer] de "gramática" de sua linguagem. A língua de Peter determina uma gama infinita de expressões, cada uma com seu som e significado. Em termos técnicos, a língua de Peter, gera as expressões de sua linguagem. A teoria de sua linguagem é, portanto, chamada gerativa. (CHOSMKY, 2002, p. 32)

Essa gramática se difere daquela que é ensinada na escola, que se convencionou classificar como "falar bem" ou "escrever bem". Chomsky esclarece melhor como essa gramática interna gera algoritmos ou instruções não conscientes de uso desta linguagem ao afirmar que "cada expressão constitui um complexo de propriedades, as quais fornecem 'ins-

truções' para os sistemas de desempenho de Peter: a) seu aparato articulatório, b) seus modos de organizar os pensamentos e, assim por diante" (CHOMSKY, 2002, p. 10).

Essa gramática compele ao indivíduo a capacidade de avaliar se uma frase é aceitável ou não dentro de sua língua. Ainda que não saiba explicar sob os aspectos da gramática como esse julgamento é feito, o indivíduo continua a possuir a capacidade de efetuá-lo, com isso percebe-se que ele exibe um conhecimento da sua língua nativa superior ao que poderia explicitar.

É importante que esses conceitos sejam assimilados para que haja uma melhor compreensão de como essa GU influencia a aquisição da L2[238]. Um grupo de pesquisadores acredita que a GU é parcialmente responsável pela aquisição da L2. Segundo esse grupo, os parâmetros já configurados para a primeira língua serviriam de base para a segunda, mas sofreriam alterações para o desenvolvimento da L2.

No artigo Aquisição de Segunda Língua, Mota (2008), apresenta dois conceitos relevantes para essa teoria. O de interlíngua e construção criativa:

> O primeiro provém de uma das ideias apresentadas por Stephen Pit Corder em um artigo publicado em 1967. Nesse artigo, Corder introduz as noções conceituais de *input, intake*, e a distinção entre erros e deslizes. Corder propõe que os erros cometidos por indivíduos que estão no processo de aquisição de segunda língua não devem ser interpretados como falha na aprendizagem, mas sim como evidência do estado da competência do aprendiz em um dado momento. O outro conceito (…) foi gerado a partir da visão de que os processos de aquisição de primeira e segunda línguas são semelhantes e operados por mecanismos de aquisição dos quais não temos consciência. Em síntese, a construção criativa se refere à idéia de que os erros cometidos por aprendizes de segunda língua são, na realidade, resultado de processos cognitivos tais como a supergeneralização ou a simplificação, sendo muitas vezes os mesmos erros cometidos por crianças quando adquirem a língua materna. (MOTA, 2008, p.11-12)

A partir desses conceitos é estabelecida uma relação entre os parâmetros da GU apreendidos da língua materna (doravante L1) e a aprendizagem da segunda língua. O indivíduo, ao aprender uma nova língua, tem a sua disposição um sistema linguístico já estabelecido. Parte desse conhecimento é transferido para a aquisição da L2. Quando os parâme-

[238] Faz-se necessário ressaltar que essa teoria, ao mesmo tempo em que é apoiada por alguns linguistas, também é negada por outros.

tros da L1 e da L2 são os mesmos para o mesmo princípio, tem-se uma transferência positiva. No caso de diferirem há uma transferência negativa ou interferência (MOTA, 2008).

Como exemplo, cita-se a estrutura sujeito + verbo + objeto, comumente encontrada na formação das orações em português. Um falante nativo de Língua Portuguesa, ao aprender a Língua Inglesa como L2, usará os parâmetros de sua L1 para montar uma frase no modo afirmativo em inglês com a mesma estrutura S + V + O, ocorrendo assim, uma *transferência positiva*. No entanto, é muito provável que ocorra uma *transferência negativa* caso esse mesmo indivíduo tenha de formar uma frase no modo interrogativo, tendo em vista que há um conflito entre os parâmetros da L1 e L2. Quando isso ocorre, é necessário ao aprendiz, restabelecer um parâmetro conforme a L2.

Tendo compreendido os conceitos sobre a gramática gerativa, e demais conceitos anteriormente apresentados, agora se discorrerá sobre o atual cenário do ensino de LI na educação pública brasileira.

4. Prática de ensino da Língua Inglesa em sala de aula

O artigo em tela não pretende discorrer apenas sobre os problemas do ensino comuns também a outras disciplinas como a falta de estrutura, a baixa remuneração, as salas lotadas, o descaso com a educação pública e etc. O foco é discutir as práticas de ensino da LI e sua eficiência a partir do âmbito linguístico.

Quando se aborda o ensino de uma língua, os eixos fundamentais a serem trabalhados são normalmente: oralidade, escrita, leitura e gramática. No entanto, ao se analisar o cenário atual, que contempla o ensino de Língua Inglesa na educação pública brasileira, depara-se com uma metodologia bem diferente dessa.

No Brasil, a criança é apresentada ao idioma estrangeiro por volta dos 12 anos de idade, período em que normalmente ela adentra ao 6º ano do Ensino Fundamental. Esse início tardio sob a ótica da gramática gerativa, já pode ser considerado um problema inicial quanto à aquisição de uma segunda língua.

Chomsky (2002) aponta que durante o processo de aquisição da língua materna, a criança vai adquirindo a linguagem por meio de um dispositivo de aquisição interno que ele chama de DAL, e esse é aciona-

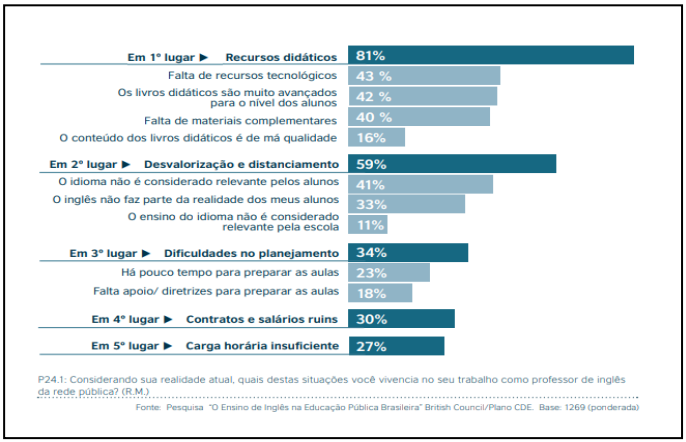
do a partir da fala ou frases (*Input)* de adultos. Ele também afirma que, durante esse processo, a criança irá conhecer muitos parâmetros, irá fixar aqueles que usará no contexto da língua e eliminará os outros.

Diante desse pressuposto, um início tardio dificulta a aquisição da L2, já que a criança vai ter eliminado os parâmetros comuns ao outro idioma, e terá de passar por um processo de restabelecimento dos parâmetros para adequá-los a nova língua. Além disso, essas *transferências negativas* podem desestimular o aprendiz ao sentir as dificuldades, e interpretá-las como erros (CORDER, 1967).

Outro problema relacionado a esse método de ensino está na divergência entre o aprendizado da língua e o aprendizado da gramática. Ao apresentar ao aluno as estruturas gramaticais da L2, o professor está inserindo uma sequência de regras a serem seguidas para o uso "correto" do idioma, no entanto memorizar essas regras não é o equivalente a aprender a L2.

Um exemplo disso pode ser identificado por meio da frase "Ideias verdes incolores dormem furiosamente" (Chomsky, 1957), que apesar de ser gramaticalmente correta, não há um sentido semântico nessa frase. Dessa forma, se compreende que há uma divergência entre o ensino da língua e o ensino de sua gramática. Essa diferença entre sintaxe e semântica leva a questionar sobre a eficiência de um método focado apenas na aprendizagem da gramática.

Além dos problemas apresentados acerca do método de ensino da L2, também é importante citar os diversos problemas encontrados na escola pública brasileira. De acordo com a pesquisa anteriormente citada nesse artigo, *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*", realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para a British Council (2015), os principais problemas encontrados, segundo os professores, são os citados na imagem do seguinte gráfico apresentado na referida pesquisa:



Esses problemas dificultam ainda mais a aquisição da L2 por parte dos estudantes que fazem parte da rede de ensino nas escolas públicas. Esse panorama demonstra uma verdadeira marginalização do ensino da Língua Inglesa na Educação Pública brasileira.

5. Considerações finais

De modo geral, esta pesquisa buscou discutir os problemas encontrados no ensino de uma segunda língua no Brasil e a inovação das práticas educativas, tendo como princípios as teorias que versam acerca da aquisição de uma segunda língua.

É certo que não há um método que possa ser considerado perfeito e completo para o ensino de uma segunda língua. No entanto, diante do cenário apresentado acerca desse ensino, no Brasil, faz-se necessário uma inovação quanto ás práticas em sala de aula. Essa inovação compreende tanto o contexto escolar, quanto as práticas desenvolvidas pelo próprio educador, que poderia revisar as necessidades de seus alunos e adequar seus métodos às dificuldades que encontrarem.

O desenvolvimento de novas práticas de ensino pode resultar em melhorias no ensino de uma segunda língua e contribuir para o aperfeiçoamento profissional e pessoal dos estudantes que frequentam a rede de

ensino pública brasileira. A exemplo disso pode-se citar uma mudança no próprio currículo de ensino. Tendo em vista que pelo fato do idioma estrangeiro só é apresentado ao indivíduo por volta dos 12 anos de idade, quando inicia a adolescência, o que dificulta a sua aquisição e que poderia ser melhorada se essa inserção fosse iniciada mais precocemente, facilitando a aquisição da nova língua.

Destarte, é válido ressaltar que, por meio das reflexões propiciadas por esse trabalho, o ensino da língua inglesa necessita de uma nova abordagem, direcionando seu foco de ensino para o aprendiz dentro da sua realidade e do contexto em que está inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. *Estruturas Sintáticas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas. In: *APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. In: *Revista Helbano*, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.

MOTA, Mailce Borges. *Aquisição de Segunda Língua*. Florianópolis 2008.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes. *A historiografia brasileira da literatura inglesa*: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999.40. Dissertação (Mestrado em teoria literária)-Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. In: *Revista Eventos Pedagógicos*, V. 3, n. 1. Sinop: 2012.

SALERNO, Daniel Ortins. *A Teoria da Linguagem de Noam Chomsky*. 2014. Disponível em https://psibr.com.br/leituras/cognicao-e-comportamento/a-teoria-da-linguagem-de-noam-chomsky. Acesso em 02 de Outubro de 2019.

SCHÜTZ, Ricardo. *Uma rápida história do ensino de línguas no Brasil.*

English Made in Brazil. 1999. Disponível em: <http://www.sk.com.br/skperg9.html#284>. Acesso em: 02 Outubro de 2019.

O ENSINO DA NORMATIVIDADE GRAMATICAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE DE BRUNO LATOUR

Eliane Miranda Machado (UFT)
eliane0907@hotmail.com
Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O presente texto busca reorientar o ensino da normatividade gramatical a partir da teoria ator-rede, de Bruno Latour. Nesta perspectiva, o filósofo apresenta uma reconstrução do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração que insere vários sujeitos neste processo. Assim, alunos, professores, recursos tecnológicos e demais sujeitos passam a constituir uma grande rede de trocas de saberes, sendo concebido pelo autor como "actantes". Assim, o ensino de língua sairia do método dedutivo, como vem sendo desenvolvido na contemporaneidade para uma nova proposta metodológica, levando em consideração que as normas rígidas deixariam de serem impostas como verdades absolutas, para serem analisadas em um processo de construção. Assim, analisaremos Serres (2013), Lévy (2004), Latour (1998), e outros no intuito de verificar na teoria ator-rede condições para reformulação do ensino da normatividade gramatical, a partir de trocas que propiciem processos de individuações dos educandos.

Palavras-chave:
Ensino. Ator-rede. Normatividade gramatical.

ABSTRACT

This text seeks to reorient the teaching of grammatical normativity from Bruno Latour's actor-network theory. In this perspective, the philosopher presents a reconstruction of the teaching and learning process, taking into consideration that he inserts several subjects in this process. Thus, students, teachers, technological resources and other subjects become a large network of knowledge exchanges, being conceived by the author as "actants". Thus, language teaching would move from the deductive method, as it has been developed in contemporary times to a new methodological proposal, considering that rigid norms would no longer be imposed as absolute truths, to be analyzed in a construction process. Thus, we will analyze Serres (2013), Lévy (2004), Latour (1998), and others in order to verify in the actor-network theory conditions for reformulation of the teaching of grammatical normativity, based on exchanges that provide processes of individuation of the students.

Keywords:
Teaching. Grammatical normativity. Network actor.

1. Introdução

O ensino da língua materna, de modo geral, vem passando por crises que tem comprometido a formação linguística do educando desde a educação básica. Neste sentido, os distanciamentos preestabelecidos entre a linguística e a normatividade gramatical nos currículos educacionais vem comprometendo o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, causando lacunas na formação do aluno no tocante à língua materna.

Nesta perspectiva, o que se propõe é uma reflexão acerca do ensino da língua materna na educação básica, levando em consideração a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem da mesma. Assim, a nova propositura é uma proposta de ensino da normatividade gramatical em conformidade com a teoria ator-rede de Bruno Latour, que provoca inquietações para a reformulação do ensino.

Dessa maneira, o ensino deixa de ser articulado com ênfase no professor, enquanto transmissor do conhecimento que utiliza, na maioria das vezes, o manual didático, para dar ênfase ao aluno que se insere numa grande teia de construção de saberes. Com isso, os sujeitos passarão a efetuar trocas de informações em um espaço que envolve mais que os conteúdos de língua, mas outros elementos que possam se inserir em cada proposta de aula. Assim, os educandos mediados pelo professor interagem em um processo de criação, em que serão sujeitos autônomos no processo de crescimento cognitivo.

Ainda nesta proposta outros elementos podem ser inseridos na aula, como recursos tecnológicos que estão submersos em textos de diferentes gêneros, que é o material concreto para o ensino e aprendizagem da língua, levando em consideração que os mesmos estão sendo usados em situações concretas de comunicação.

É nesse prisma que se levanta o seguinte questionamento: É possível reformular o ensino da língua materna na educação básica, levando em consideração a teoria Ator-rede de Bruno Latour, vislumbrando aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem?

Para isso, este trabalho tem o objetivo geral de analisar as concepções acerca da teoria ator-rede no sentido de direcioná-la para o processo de ensino da língua materna, em especial, proporcionar ao aluno o crescimento cognitivo de forma transdutiva. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com o levantamento de referencial teórico que

subsidia o desenvolvimento da mesma, uma vez que vem discutindo as teorias filosóficas, bem como o processo de ensino e aprendizagem da língua na contemporaneidade. Além de demonstrar a necessidade de reformulação deste ensino, de modo a atender o público emergente.

2. O ensino da Norma Padrão na perspectiva da Teoria Ator-Rede, de Bruno Latour

Diante das constantes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, em decorrência da evolução tecnológica que adentra ao contexto social, e passa a fazer parte do cotidiano dos sujeitos, verifica-se também a necessidade de proposições de mudanças no tocante ao ensino e, em especial, ao ensino da língua materna, levando em consideração as diversas gramáticas existentes, dentre elas, as dos educandos que estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, cabe ressaltar que, com o surgimento de recursos tecnológicos e inovações no campo das mídias digitais, estas podem ser usadas como canal de comunicação, e como mediadores no processo de interação.

Conforme Silva (2000, p. 23), "hoje é preciso inventar um novo modelo de educação, já que estamos numa época que favorece a oportunidade de disseminar um outro modelo de pensamento". Nesse contexto, há de se levar em consideração também que tais mudanças demandam reflexões e reformulações no campo do ensino, haja vista que os educandos tendem a necessitar de novos métodos envolvendo recursos humanos e também tecnológicos (não humanos), pois conforme previsto por Latour, na teoria Ator-Rede, os objetos podem "autorizar, permitir, produzir, encorajar, consentir, sugerir, influenciar, bloquear, retribuir e proibir" (LATOUR, 2005, p. 72, tradução nossa). Nesta perspectiva, estes objetos passam a actantes quando proporcionam mudanças ao alterar o estado das coisas. E acrescentado por Silva (2000):

> Interatividade é a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações – seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações "presenciais" ou "virtuais" entre seres humanos. (SILVA, 2000, p. 20)

Michel Serres ainda contribui em sua obra *Polegarzinha*, sobre a nova perspectiva da sociedade contemporânea, retratando a realidade dos sujeitos que constituem o público de alunos da educação básica, com seus anseios, seus modos de averiguar os fatos e acontecimentos e com

outros recursos disponíveis que são usados para diversos fins, inclusive no ambiente educacional, como recurso metodológico e instrumento para pesquisa:

> Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam, nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. (SERRES, 2013, p. 19)

Nesta perspectiva de mudanças, será necessário repensar também mudanças no campo do ensino de língua materna, de modo a reconhecer os recursos tecnológicos, bem como os textos virtuais, como novos gêneros textuais que devem ser analisados e verificados, haja vista que também são constituídos por gramáticas e características específicas deste meio (canal) de veiculação, que os especificam. Logo, são de uso cotidiano dos educandos e, por isso, não podem ser ignorados no ambiente escolar.

Seguindo esta concepção, Lévy (2004), ainda acrescenta que:

> Novas formas de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre homens, o trabalho, a própria inteligência, dependem, na verdade da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2004, p. 27)

Em face do processo de evolução tecnológica e do uso constante de textos virtuais faz-se necessária a inserção de todos os sujeitos no processo de construção do ensino da língua materna, bem como o uso dos recursos tecnológicos, enquanto recursos metodológicos que ampliam as possibilidades de pesquisa do educando, que passa a realizar o estudo da língua em sua total plenitude, explorando todos os recursos disponíveis para o entendimento de sua complexidade.

Outro fator a ser repensado são os posicionamentos dos sujeitos no processo de construção do conhecimento haja vista que, para Latour, a construção da ciência ocorre por meio da interação entre todos os sujeitos, não somente os cientistas, aqui representado pela pessoa do professor, levando em consideração que todos podem apresentar informações que podem contribuir para a elaboração do saber, que são as gramáticas internalizadas que cada indivíduo traz consigo para o espaço escolar, em decorrência da convivência social, além do espaço, do ambiente, dos re-

cursos não humanos, que pode ser pensado, como os recursos tecnológicos de comunicação que são de uso e manuseio dos alunos e professores e que, agora, passam também a constituir o espaço de aprendizagem.

Desse modo, a nova propositura é a realização de troca de experiências, por meio do conhecimento prévio do educando, através de situações concretas de aprendizagem para, a partir disso, inserir a nova gramática, aqui delimitando, a gramática padrão, para que possam fazer uso quando a situação o exigir. Já que para Latour, "milhares de engenheiros estavam ao mesmo tempo à procura de um motor de combustão mais eficiente. O primeiro lampejo de intuição não poderia estar em uma mente apenas, mas em muitas" (2011, p. 166). Nesta concepção, depreende-se a necessidade de pensar conjuntamente para melhor apreensão do conhecimento e, até mesmo, das descobertas em relação ao objeto de estudo. Aqui destacando o ensino da normatividade gramatical, norma padrão, a partir das discussões abstraídas das gramáticas internalizadas de cada educando, no sentido de conhecer os elementos constituintes desta gramática de forma significativa e contextualizada, para que as funcionalidades destes elementos sejam perceptíveis e compreendidos dadas as situações de usos.

Isso se complementa na fala de Bulgraen (2010):

> Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a "pensar" e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31)

Nessa conjuntura o novo processo de ensino e aprendizagem tem como referência o "aprender a aprender", uma vez que diante de um cenário de inovações tecnológicas, professores e alunos estarão transmitindo e recebendo informações, não somente relacionadas à língua, mas relacionados a assuntos diversos que entrecruzam as discussões abordadas, extrapolando os limites disciplinares para abranger informações de áreas diversas que possam ter relação com a situação de aprendizagem.

Neste ponto, destaca-se a importância de superar os limites disciplinares no ensino da língua materna e avançar para o processo da transdisciplinaridade, que passa a constituir o espaço de aprendizagem da linguagem, tendo como pressuposto os recursos tecnológicos que passam a engendrar o espaço educacional, enquanto sujeitos no processo de construção do saber. Assim, pode se dizer que "O ensino e aprendizagem

numa perspectiva transdisciplinar convida tanto o educador quanto o aprendiz a experimentarem formas de pensar mais elaboradas, mais sofisticadas" (MORAES, 2008, p. 120), envolvendo o coletivo e, também elementos externos, mas que atribuam significados ao processo de ensino-aprendizagem, no sentido de contextualizar e situar o ensino, pautado em situações concretas de usos.

Minayo (2010) corrobora com a ideia de Moraes (2008), no que tange à importância da transdisciplinaridade neste processo de ressignificação do ensino da língua materna, que propõe a inserção de recursos tecnológicos, utilizando textos digitais e as ferramentas disponíveis para exploração dos conteúdos específicos e também de outros saberes, envolvendo além dos sujeitos (professor/aluno), a coletividade, as situações corriqueiras de uso dos textos, a contextualização e a troca de conhecimentos:

> A ação da transdisciplinaridade é a resultante da capacidade que nós temos de ultrapassar as fronteiras das disciplinas pelo investimento articulado e a contribuição das diferentes disciplinas em jogo, num processo de investigação que inclui articulação de teorias e conceitos, métodos e técnicas e, não menos importante, do diálogo entre as pessoas. (*Idem*, p. 437)

Na proposta de Bruno Latour de ator-rede, é necessário verificar todos os sujeitos enquanto elementos necessários para a construção da ciência, que estão interligados, por meio de fios e malhas. Logo, estes sujeitos, que podem ser humanos e não humanos constituirão o conjunto que a modernidade requer para a ciência, e que estarão num processo contínuo de interação e cruzamento de ideias, a que se denomina transdisciplinaridade, que vai além do cruzamento de ciências, mas também envolvendo outros elementos para o desvendamento da caixa preta de Pandora e, mais uma vez, corroborando com a ideia de Latour ([1998] 2000), fazendo análise do objeto a partir de sua construção, acompanhando todo o processo de elaboração e, não somente, como produto finalizado, em um processo de construção e nos flashbacks.

> Não tentaremos analisar os produtos finais, um computador, uma usina nuclear, uma teoria cosmológica, a forma de uma dupla hélice, uma caixa de pílulas anticoncepcionais, um modelo econômico; em vez disso, seguiremos os passos de cientistas e engenheiros nos momentos e lugares nos quais planejam uma usina nuclear, desfazem uma teoria cosmológica, modificam a estrutura de um hormônio para a contracepção ou desagregam os números usados num novo modelo econômico. Vamos dos produtos finais à produção, de objetos estáveis e 'frios' a objetos instáveis e mais 'quentes'. (Latour, [1998] 2000, p. 39)

Nesse sentido, levando em consideração o ensino da língua ma-

terna, em especial, o ensino da norma padrão, enquanto mais uma gramática que deve ser apresentada aos educandos como mais um recurso a ser utilizado em determinadas situações comunicativas, deve ser apresentada não como produto, ou resultado de pesquisa científica, mas que alunos, professores, recursos tecnológicos, materiais didáticos sejam analisados como partícipes do processo, no intuito de verificar as situações de uso, a finalidade do uso, para que compreendam de forma contextualizada a importância da temática em tela e, além disso, apropriem-se e saibam fazer uso quando a situação o exigir.

Dessa maneira, o que se propõe é um ensino da gramática padrão por meio de um processo que se inicia a partir das gramáticas de cada aluno em sala de aula. Assim, a princípio, faz-se necessário conhecer as gramáticas usadas pelos alunos e, a partir disso, construir situações que proporcione a evolução dos educandos rumo a outras gramáticas, inclusive a padrão que também é um tipo de gramática usada em situações de formalidades, daí a importância do encaminhamento dos educandos e da boa mediação do professor, de modo que os alunos perpassem por várias gramáticas e se apropriem das mesmas, para uso, quando necessário.

3. Os multiletramentos e a teoria ator-rede no ensino da língua materna

Diante das inconstâncias vivenciadas pelo ensino da Língua Materna, muitas discussões teóricas vêm sendo desenvolvidas, no intuito de aprimorar o processo de ensino aprendizagem dos educandos. O letramento foi a primeira proposição que surgiu vislumbrando combater o tecnicismo existente na prática de alfabetização que vinha sendo desenvolvida nas escolas, sem estabelecer relações concretas entre o que se ensina e o uso dos recursos num dado contexto.

Visando complementar a prática de letramento, na contemporaneidade já são analisados os multiletramentos, tendo em vista que são diferentes maneiras de desenvolvimento do letramento. No que se refere ao ensino da língua materna, fazer uso de diferentes recursos, inclusive os tecnológicos, buscando cada vez mais a contextualização do ensino, envolvendo o educando em um processo significativo de aprendizagem, levando em consideração que, na contemporaneidade, existem vários recursos para a efetivação do crescimento intelectual, dentre eles os recursos digitais, os textos virtuais que permitem ao educando múltiplas condições de exploração do mesmo, estabelecendo conexões com outros tex-

tos similares, e oferecendo links que possibilitam a compreensão plena. Como confirma Rojo (2013):

> As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois mais complexos ao longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens. (ROJO, 2013, p. 8 e 9)

Para isso, será necessária uma reformulação acerca de todo o processo de ensino que vem sendo desenvolvido ao longo da história; pois, segundo Latour, a nova proposta é a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo estes não apenas seres humanos, mas também equipamentos e objetos que estarão interagindo e contribuindo na construção do conhecimento, em que todos estando vinculados a uma rede de trocas de saberes, na conjuntura para o desvelamento da caixa preta citada pelo autor.

Nesta perspectiva, há que se levar em consideração os novos elementos textuais que estão inseridos na sociedade contemporânea, que são os textos digitais, que são usados no dia-a-dia do educando e, além disso, são lidos e produzidos por estes. Dessa forma, levando em consideração que a escola tem o papel de contribuir com o desenvolvimento linguístico do aluno visando leva-lo a adequar-se a todas as situações comunicativas, cabe a ela então, preparar seus formadores para a prática do multiletramento que utilize também os recursos tecnológicos, e contribua com o aluno para o uso do mesmo para o aprimoramento da aprendizagem linguística, haja vista que nesta nova perspectiva de ensino, várias linguagens estão inseridas no texto, modificando a forma de apreensão e exploração do mesmo, que perpassa pela decodificação dos sinais gráficos, como afirma Kleiman (2005):

> O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa. (KLEIMAN, 2005, p.48-9)

Dessa forma, o que se verifica é a necessidade de rever e envolver os educandos em todo o processo de construção do conhecimento, levan-

do-os as análises textuais, ao envolvimento em determinado contexto social para, a partir disso, verificar os elementos constituintes do texto, bem como a funcionalidade dos mesmos dentro da situação comunicativa, é o que Latour denomina de "desvelamento da caixa preta".

Nesta perspectiva, cabe destacar também o letramento digital, que para Soares (2002):

> A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital. (SOARES, 2002, p. 151)

Dessa maneira, o letramento digital vem corroborando com a teoria de Latour, uma vez que insere elementos não humanos no processo de trocas de informações. Dessa maneira, o letramento digital bem como a teoria ator-rede muda o direcionamento da construção do conhecimento, buscando proceder na construção gradativa entre alunos, professores e demais elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles recursos tecnológicos que permeiam a sociedade contemporânea, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo aos educandos. Assim o processo de multiletramento vem ao encontro da teoria ator-rede de Bruno Latour quando ele apresenta a necessidade de rever os sujeitos envolvidos no processo de construção da ciência. Levando em consideração que para o ensino, por meio do multiletramento, que já prevê a inserção de novos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, os textos multimodais e as ferramentas digitais, percebe-se que a aprendizagem não decorre apenas por meio das exposições do professor e dos manuais didáticos, mas por outros recursos que estão inseridos na realidade e no contexto de cada educando.

Para o letramento digital são apresentados novos recursos que ficam à disposição do educando, tornando-o mais significativo e, ao mesmo tempo, também redimensiona o ensino de língua materna, conduzindo os educandos à outros elementos que passam a constituir o espaço da sala de aula, servindo como recursos metodológicos que dinamizam as aulas e apresenta um novo contexto de aprendizagem.

Para Latour, os indivíduos estão plugados e interconectados entre si, por isso, estabelece uma rede que propicia a troca de informações que

viabiliza a ampliação do conhecimento, neste caso, da língua. E, na contemporaneidade, não há como desarticular as mídias digitais do ensino da língua materna, tendo em vista que é um campo vasto de exploração, imerso em textos que deve ser o objeto principal para o estudo da língua. Dessa maneira, as tecnologias, assim, como as mídias digitais visa ampliar as formas de exploração dos mesmos, possibilitando também novas formas de leituras que também contribuem para o crescimento cognitivo e intelectual do sujeito.

Assim, é necessário ainda rever as avaliações acerca do ensino da língua e do processo de aprendizagem do educando, que não ocorre mais tal qual, antes dos recursos midiáticos. Por isso, há que se levar em consideração os novos paradigmas de ensino da língua, e o mais importante, analisar o processo de aprendizagem do educando, sob nova ótica. A de uso dos recursos tecnológicos, de exploração de textos virtuais e das novas formas de ler e compreender o texto.

4. Simondon e Latour no processo de interação por meio da teoria ator-rede

Outras concepções vêm sendo galgadas no que se refere à teoria ator-rede, visando ampliar as possibilidades de interações entre os sujeitos e, também, entre os sujeitos e o meio. Nesta perspectiva, para Simondon existem alguns pontos chaves em que são atrelados os sujeitos e pelos quais são realizadas as trocas de informações. Destacando ainda, que cada ponto, ou nó como é denominado por Simondon, há a possibilidade de trocas e do processo de individuação, levando em consideração que nasce o novo, nova aprendizagem, que propicia a mudança do indivíduo. Conforme explana Simondon (2008):

> Em tal rede de pontos-chave, de marcos, existe indistinção primitiva da realidade humana e da realidade do mundo objetivo. Tais pontos-chave são reais e objetivos, mas eles são aquilo pelo qual o ser humano é imediatamente religado ao mundo, ao mesmo tempo para receber sua influência e para agir sobre ele; esses são os pontos de contato e de realidade mista, mútua, locais de troca e de comunicação, pois eles são feitos de um nó entre as duas realidades. (SIMONDON, 2008, p. 165)

Nesta perspectiva, o autor ainda acrescenta que a cada ponto-chave, que está interligado em uma rede, há uma interligação do sujeito com a realidade que o cerca e também com o mundo, o que permite que o indivíduo influencie e seja influenciado, promovendo então, a troca de informações e o crescimento mútuo.

No que se refere ao processo de ensino da normatividade gramatical, a partir da reticulação, faz-se necessário repensar as estratégias elaboradas pelo professor, a fim de inserir o educando na rede, fazendo com que este esteja em conexão com outros elementos, que, nos pontos-chave, podem ser textos distintos para que o contato com eles possa promover o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a sua compreensão. E, a partir daí, é preciso analisar e refletir sobre todos os elementos que constituem o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, inclusive o uso da norma padrão, levando o aluno, dentro da rede em que está interligado, a perceber a necessidade do uso desta variante e, também, a usá-la, quando a situação comunicativa exigir.

Em muitos pontos, Latour e Simondon se coadunam, haja vista que pactuam da mesma ideia. Dentre elas está a teoria ator-rede que se propaga para uma nova possibilidade. Como explana Ferreira:

> [...] para ambos, Latour e Simondon, as ideias de ação-rede e reticulação serviram para colocar em primeiro plano uma operação transdutiva-tradutora-mediadora, pela qual uma ação gradualmente se propaga em um meio, por esposar seus mediadores, pontos privilegiados que a amplificam (isto aproxima ambas as noções). (FERREIRA, 2017, p. 106)

Neste contexto, para os autores a teoria ator-rede tende a contribuir para a formação e disseminação da ciência e do cientista na contemporaneidade, assim como para a formação do educando na educação básica, a partir do momento em que esta passa a ser visto como ponto de conexão entre a rede criada para o desenvolvimento do ensino. Dessa forma para os dois autores, a reticulação contribui para transdução, tradução e mediação, que são representados por um processo organizado que propicia o encaminhamento do indivíduo por diversas situações de aprendizagens, que são estabelecidas por meio da técnica, aqui denominado "tecnicidade":

> [...] a tecnicidade faz parte do mundo, ela não é somente um conjunto de meios, mas um conjunto de condicionamentos da ação e de incitações à ação; por estarem permanentemente à disposição do indivíduo, a ferramenta ou o instrumento não têm poder normativo; o poder normativo das redes técnicas aumenta junto com a ressonância interna da atividade humana nas realidades técnicas. (SIMONDON, 2008, p. 221)

Nesta perspectiva, a tecnicidade estará interligada aos meios usados para interligar a teoria à prática, dessa forma na rede estabelecida entre os sujeitos, são os estímulos que favorecem às trocas de informações entre os elementos interligados, serão através da tecnicidade que os pontos se interligam efetivamente, já que estimulam o estabelecimento de re-

lações.

Pensar o ensino da língua materna sob este viés é construir ambientes de aprendizagens envolvendo sujeitos e objetos que possam juntos estabelecer uma rede, estando estes interconectados, o processo de aprendizagem se dará por meio da mediação do professor que estimulará a aprendizagem por meio dos diversos pontos conectados, onde ocorrerão as trocas de informações e o crescimento cognitivo e intelectual, além disso, será possível desenvolver o processo da transdução, ao ponto em que o educando não ficará limitado apenas as especificidades do objeto tratado, no princípio, mas poderá transitar e extrapolar os limites dos conteúdos, para participar de outras redes de aprendizagens, que lhe será imposto em decorrência do processo de ensino estabelecido, que neste caso, são as técnicas expostas e colocadas à disposição dos educandos e demais elementos interligados no processo de aprendizagem.

Como acrescenta Simondon (2009, p. 380):

> Entendemos por transdução uma operação física, biológica, mental, social pela qual uma atividade se propaga progressivamente no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre uma estruturação do domínio operada aqui e ali: cada região de estrutura constituída serve de princípio de constituição à região seguinte, de modo que uma modificação se estende assim progressivamente, ao mesmo tempo que a própria operação estruturante. (SIMONDON, 2009, p. 380)

Assim, o processo de transdução ocorre a partir das relações estabelecidas em uma rede, previamente estruturada, é uma operação progressiva e gradual que acontece por meio de um processo. É a atuação de um elemento sobre o outro que possivelmente estão interligados. Dessa maneira, há que se pensar no ensino da língua materna de modo a instigar o aluno ao processo de transdução, fazer com que perceba a interconexão entre os elementos da língua e que os façam transitar por eles com a capacidade de distinguir os elementos no contexto de uso da língua. Tendo em vista que, conforme a explanação de Simondon, o aluno deve perceber que cada elemento ou cada arcabouço da língua é o princípio para a constituição de outra. Assim, não se deve trabalhar de forma dissociada cada elemento linguístico, mas de forma interconectada, partindo da totalidade, que é o texto, passando pela compreensão do mesmo e, a partir disso, dissecar todos os nós que o constitui, a semântica, a sintaxe, a morfologia, bem como os aspectos linguísticos como a funcionalidade de cada texto na situação comunicativa.

Nesta perspectiva, para Ferreira (2017):

> A ação-rede latouriana pode ser entendida como uma "uma grande rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem dela" e que "existe em função de seus laços" (Latour, 2005, p. 217; cf. Fig.01). Sua ideia do "centro de cálculo" como "ponto de passagem obrigatório" e "posição estratégica" sintetiza a imagem da ação-rede como uma mediação entre centro e periferia: o centro agindo sobre a periferia graças à ação informadora da periferia sobre o centro. (FERREIRA, 2017, p. 107)

A teoria ator-rede possibilita a articulação de ideias e a troca de informações entre todos os actantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que, para Latour, não são apenas pessoas, profissionais da área e cientistas, mas também os recursos não humanos que contribuem, de alguma maneira, com informações que enriqueçam o processo de *feedback*. Assim, ao analisar o ensino da língua materna, além do professor e aluno, e também dos recursos metodológicos usados no desenvolvimento da aula, outros sujeitos podem ser inseridos no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração os contextos de usos da língua, que podem ser analisados em diferentes situações.

Assim, é possível constatar que o ensino da norma padrão, na perspectiva da teoria Ator-Rede de Bruno Latour, demanda algumas reflexões e mudanças na práxis docente, tendo em vista que vislumbra novos métodos e espaços de aprendizagens no sentido de inserir o educando em uma rede de construção de conhecimento, participando ativamente tanto do processo de construção de conceitos e concepções acerca da língua e da linguagem, bem como da língua padrão, enquanto variante linguística da língua materna tão necessária, quanto da gramática de uso do aluno.

5. A transdução e a Teoria Ator-Rede

Cabe destacar que na tentativa de refletir sobre o ensino da língua materna, buscando novos métodos que visam a dinamização, a criatividade e o crescimento cognitivo do educando, chegou-se a reflexão também acerca da transdução e da Teoria Ator-Rede que são dois elementos distintos analisados por teóricos também diferentes, mas que se aproximam, ao ponto que as teorias apresentadas por estes podem se complementar propondo uma metodologia que perpasse pelos caminhos "transdutivo-tradutor-mediador" segundo Ferreira (2017).

Dessa forma, cabe destacar que a teoria ator-rede, por meio das reticulações se propaga de modo transdutivo, uma vez que para Latour os sujeitos, o meio, os objetos, enfim, todos os elementos inseridos em um

determinado processo, passam a sujeitos actantes, ou seja contribuem para o desvendamento do mistério, ou até mesmo para a construção da resolução do problema evidenciado e Simondon a transdução acontece em meio as mudanças ocasionadas nos sujeitos que crescem cognitivamente por meio das trocas.

A transdução para Simondon é a condição de mudança, de transformação de sujeitos preindividuais em individuações que são galgadas mediante mudanças cognitivas, mediante percepções de determinados elementos aos quais o sujeito foi exposto e, ao mesmo tempo, estimulado, é o que justifica a tese de Ferreira (2017), que a transdução perpassa pelo processo de tradução que é o reconhecimento e apreensão dos fatos, e levando a discussão para o campo do ensino de língua materna, a apreensão de elementos linguísticos que ainda não fazem parte do léxico do educando ou do sujeito e, em seguida o autor menciona, a mediação, que é uma mudança brusca que deve ocorrer no espaço de sala de aula, em que o professor passa a mediar, a conduzir as ações propostas para a aula, deixando assim, o espaço para a criação e para a construção de saberes, que automaticamente, por ser individual, serão saberes distintos que enriquecerão a aula, por meio das trocas. Para Simondon,

> [...] diferentemente da dialética, a transdução não supõe a existência de um tempo anterior como quadro no qual a gênese se desenrola, o tempo ele mesmo sendo solução, dimensão da sistemática descoberta: o tempo sai do preindividual como as outras dimensões segundo as quais a individuação se efetua. (SIMONDON, 2005[1958], p. 34)

Conforme explanação, a transdução de Simondon parte do sujeito preindividual, como o princípio para o desenvolvimento de atividades concernentes aos objetivos propostos. No caso do ensino de língua materna, ele parte da gramática de uso do aluno que ele traz consigo, adquirida em decorrência das convivências e das interações sociais com a família, com a comunidade e demais grupos, até a sua inserção na escola. Para, a partir dessa gramática criar condições de individuações que perpassem por gramáticas múltiplas, desde as dos demais colegas da turma, até a gramática padrão, que também é necessária ao desenvolvimento linguístico do educando, haja vista que esta é utilizada em contextos mais formais.

A teoria Ator-Rede de Latour entra em consonância com a teoria de Simondon, uma vez que envolve diferentes sujeitos no processo de construção da ciência. Direcionando a discussão para o ensino da língua materna, o mesmo engloba seres humanos, tecnologias, o meio em um

processo de interação constante e o professor diante desta teoria, passa a mediar as ações em que os educandos são os sujeitos ativos no processo de construção de seu conhecimento linguístico.

Dessa maneira, cabe ao professor desenvolver técnicas que possam envolver o aluno, as tecnologias, o meio e demais elementos que possam contribuir para a construção do conhecimento linguístico e mediar as ações para que os próprios alunos identifiquem os problemas e encontrem resoluções para os mesmos. Nesta perspectiva, os mesmos são vistos como cientistas e/ou pesquisadores que vão ouvir, discutir, refletir e construir raciocínios que propiciam o crescimento cognitivo e, também, o crescimento linguístico.

Assim, pode se dizer que as trocas de informações, ou seja, a construção coletiva, proposta por Latour culmina no processo transdutivo que proporciona a individuação apresentada por Simondon. Nesta perspectiva, cabe destacar que os dois autores, com teorias distintas podem contribuir para a construção de metodologias para o ensino de língua materna, em especial a gramática normativa, de modo criativo e dinâmico que proporciona o crescimento gradativo do educando a partir de sua gramática.

6. Considerações finais

Diante das discussões apresentadas foi possível constatar a necessidade de reflexão acerca do ensino de língua materna na contemporaneidade, tendo em vista o grande abismo no qual está inserida, em detrimento das dicotomias demarcadas pela Linguística e a Normatividade Gramatical. Assim, faz-se necessário repensar o ensino da língua, vislumbrando as teorias apresentadas de Bruno Latour, acerca do ator-rede, que orienta para um redimensionamento dos sujeitos dentro do processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a tornar-se uma ponta da estrela, na qual deverá estar interligado a outros sujeitos e outros recursos, levando em consideração que para o autor, são agentes (humanos e não humanos).

Além disso, o processo de interação entre os sujeitos e os recursos tecnológicos no ensino da língua materna, recai sobre a teoria de Latour, quando diz, que "a construção de um fato é um processo tão coletivo que uma pessoa sozinha só constrói sonhos, alegações e sentimentos, mas não fatos" (2000, p. 70). Daí a necessidade de repensar a práxis docente,

a didática das aulas de língua materna, bem como os métodos adotados no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de construir uma rede entre os sujeitos para que todos possam trocar informações acerca da língua e, a partir de determinados contextos de usos, possam ser explorados todos os elementos linguísticos, bem como outras informações que possam complementar o processo de trocas pela qual os alunos foram submetidos.

Neste contexto, a interatividade é um dos principais elementos para a nova propositura, levando em consideração que as trocas são necessárias e essenciais na concepção ator-rede, propiciando ao educando refletir, dialogar e interagir em um processo de construção, de desvendamento da caixa preta da língua materna, em que se inicia o aprendizado, por meio de um processo, e não de um produto final, que é repassado pelo professor no decorrer das aulas expositivas pelas quais estão adaptados.

Assim, cabe destacar que, para as mudanças propostas, serão necessárias discussões junto aos professores, que serão os principais responsáveis para que isso ocorra, tendo em vista que, deve repensar sua postura frente ao processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, rever os métodos, os espaços de aprendizagens, analisar os recursos tecnológicos enquanto aliados no aprimoramento da didática, dando condições para que o aluno consiga perceber a importância do aprimoramento da língua materna, no intuito de apropriar-se da norma padrão, visando ter plenas condições de uso da língua nos mais diferentes contextos comunicativos.

Dessa forma, cabe ressaltar que a aprendizagem da norma padrão, por meio da teoria ator-rede tende a contribuir com a ampliação dos conhecimentos linguísticos do educando, levando-o a fazer uso da mesma nas situações formais de comunicação que demandem o seu uso.

Pelo proposto, o que se pretende é levar o aluno a refletir sobre os textos em situações reais de uso, para que possa compreender a importância dos usos destes elementos no decorrer do texto, bem como apropriar-se de uma variante que também é necessária, para o seu crescimento, para a sua individuação.

Além disso, é necessário que o processo de ensino – aprendizagem de língua materna deve ocorrer por meio da transdução, perpassando pela gramática inata – gramática menor – até a norma padrão, transformando e moldando, gradativamente, por meio de um processo construído

ao longo do procedimento de ensino e aprendizagem, através das trocas de conhecimentos da rede. Nesta perspectiva, o que se pretende é fazer com que o aluno também seja actante e que, a partir disso, construa links pelos quais possa entender o objetivo de uso da norma padrão, que compreenda também as funcionalidades de cada elemento que a constitui e se aproprie dos mesmos para usá-los adequadamente.

Para isso, é necessário repensar os métodos como o ensino da língua materna no sentido de fazer com que os alunos passem pelo processo de transdução, que eles se modifiquem, por meio de reticulações e atinjam individuações no sentido de apropriar cada vez mais de recursos linguísticos que venham contribuir para a sua formação plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. In: *Revista Conteúdo*, Capivari, V. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

CERRETTO, Clovis; DOMENICO, Silvia Marcia Russi de. Mudança e Teoria Ator-Rede: Humanos e Não Humanos em Controvérsias na Implementação de um Centro de Serviços Compartilhados. In: *Cad. EBAPE.BR*, V. 14, n. 1, Artigo 5, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cebape/v14n1/1679-3951-cebape-14-01-00083.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

FERREIRA. Pedro P. Reticulações: Ação-Rede em Latour e Simondon. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. V. 20, n. 1, 2017.

KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o letramento?. In: *Cefiel*, IEL /Unicamp. Ministério da Educação. 2005.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, [1998] 2000.

_____. *Ciência em ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Reassembling the social*: an introduction to actor-network-theory. New York: Oxford University Press, 2005.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era

da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. In: *Emancipação*. Ponta Grossa, V. 10, n. 2, p. 435-42, 2010. Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2019.

ROJO, Roxane. *Entrevista*: Outras maneiras de ler o mundo. Educação no Século XXI. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quarret, 2000.

SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. [ME-OT] Paris: Aubier. [1958], 2008.

_____. *La individuacion*. Buenos Aires: Editoral Catus / La Cebra Ediciones, 2009.

_____. *L'Individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF. Coll. Épiméthée, 1964.

_____. *L'invention dans les techniques*: cours et conférences. Paris: Seuil, 2005[1965-1976].

O ENSINO DA LITERATURA EM UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA

Kayron Kaic da Silva Sousa (UEMASUL)
kayronnkaic@gmail.com
Gabriel Alves da Silva (UEMASUL)
gabralviz@gmail.com
Inácia Neta Brilhante de Sousa (UEMASUL)
profinacia@hotmail.com

RESUMO

O ensino da literatura no âmbito escolar é uma tarefa que precisa utilizar de diferentes abordagens, visando a que os discentes adentrem ao mundo literário, estimulando-os a mergulhar no universo imaginário da leitura. Uma dessas abordagens, ainda pouco conhecida e utilizada, no processo de letramento literário, é a da Sociolinguística, que busca um olhar sobre aquilo que concerne à concepção social da língua falada, considerando as variações linguísticas nas diferentes regiões de um país. Nesse sentido, o artigo tem o objetivo de apresentar a contribuição da Sociolinguística para o ensino da literatura. Associar, pois, a Sociolinguística ao ensino de literatura é relevante para o processo de leitura a partir de obras regionalistas, para adentrar ao mundo literário e à formação do imaginário. Na perspectiva sociolinguística, não se concebe que há o modo mais correto de falar em detrimento a outro. Por isso, a leitura de obras de regiões do Brasil torna-se relevante, explorando seus potenciais sociais a partir da construção da fala das personagens. A metodologia utilizada para a elaboração do trabalho, fundamenta-se em levantamento bibliográfico de cunho descritivo exploratório, com a explanação de teóricos que abordam acerca da Sociolinguística, bem como a apresentação de algumas obras relevantes para se trabalhar nessa perspectiva.

Palavras-chave:
Ensino. Literatura. Sociolinguística.

ABSTRACT

The literature's teaching at school is a task that needs to use different approaches, with the objective that the students can enter to the literary world, stimulating them to being immersed in the reading's imaginary universe. One of these approaches, still little known and used, in the process of literary literacy, is the Sociolinguistics that seeks a look about what concerns to the social conception of the spoken language, considering the linguistics variations in the different regions of a country. In this context, the article has the objective to present the sociolinguistics' contributions to literature teaching. Therefore, in order to get in on the literary world and the education of the thinking, it is relevant to attach Sociolinguistic to literature teaching for the reading process, from regionalists literary works. In Sociolinguistic vision, something is never more right than other one. That is why the reading of literary works from different regions of Brazil becomes pertinent, because they have their social capacity, which is found from

character's speech creating. Methodologically, it takes bibliographic search as a basis, with sociolinguists and their theories combined to that, as well as the presentation of some relevant literary works for applying in this perspective.

Keywords:
Literature. Sociolinguistic. Teaching.

1. Introdução

A literatura, enquanto representação da realidade social, é um instrumento de registro da história que, muitas vezes, é trabalhada em sala de aula de forma que chega a ser negligente e sem profundidade, fazendo com que o aluno, que já possui dificuldade com leitura e interpretação de texto – uma realidade muito presente no país –, crie ainda mais resistência e aversão aos estudos literários.

Ademais, consonante aos estudos feitos por Zilberman (2008), Galvão e Silva (2017) e Cosson (2014), o ensino de literatura na educação brasileira perpassa por muitas discrepâncias, que só acentuam a dificuldade vivenciada pelos estudantes com a leitura e a interpretação. Vale mencionar algumas dessas discrepâncias abordadas neste trabalho, quais sejam: a utilização, equivocada, da literatura, como meio para que se estude gramática, bem como somente a valorização dos conteúdos e obras literárias concernentes aos vestibulares. Isso contribui para que seja tão ínfima a apreciação e o deleite dessa arte.

Contudo, há abordagens que visam melhorar o ensino de literatura. Cônsono a isso, apresenta-se a Sociolinguística, enquanto teoria a ser considerada nos estudos pertinentes à Literatura, que aborda, nos textos literários, os elementos textuais inseridos em seu contexto social, considerando a idade, a formação escolar, questões estéticas de escolha das palavras e frases, a região a qual o falante está inserido etc. Entretanto, ela não leva em conta tudo isso para caracterizar as construções oracionais como certas e erradas, ou melhores e piores, porém as considera importante em suas particularidades.

Destarte, o trabalho tratará de pontos de união do ensino de literatura, desprendendo-a das visões do ensino de gramática etc., com a Sociolinguística, buscando observar as contribuições encontradas em obras literárias regionais para a composição de um novo ensino, que contemple a real função da Literatura. Assim, serão apresentados elementos regionais, apoiados pela Sociolinguística, encontrados em quatro obras literárias: A hora da estrela, Quarto de despejo: diário de uma favelada, O

tempo e o vento: O Continente e Morte e vida Severina. Antes disso, apresentar-se-á, a seguir, uma breve abordagem sobre a Sociolinguística.

2. Sociolinguística: histórico e preconceitos

Muitos brasileiros acreditam não falar "corretamente", ou até mesmo acreditam que não falam o português. Ora, isso é perceptível no dia a dia das pessoas, principalmente daqueles que têm contato direto com inúmeras outras pessoas, completamente diferentes delas. E isso é natural do homem. Essa constante interação social e comunicação, seja por gestos ou pela língua falada. Mas o que não é plenamente natural é acreditar que não domina sua língua materna pelo fato de não falar como os "corretos" ou por não possuir aquela educação tão bem investida.

E são esses acontecimentos que permeiam a análise da Sociolinguística. Uma vez que, fazendo parte da Linguística pós-Saussure, ela possui uma delimitação de estudo, a língua, mas não se limita a essa, explora e alcança a fala, a língua falada, como afirma Travaglia (2005, s/p) em entrevista à Revista Eletrônica Letra Magna, "Às vezes [...] usavam ocorrências da língua falada como material para chegar ao sistema linguístico, mas não buscavam uma descrição da língua falada [...]". Assim, a Sociolinguística possui esse campo mais social da língua, contrapondo à língua escrita.

Ademais, nesse ponto, à Linguística Social conseguiu mostrar, principalmente com Labov, bem como com muitos outros teóricos: Bakhtin, Marr e Meillet, que todas as formas de se apropriar da língua materna do falante, concretizando-a por meio da fala, eram válidas.

Dessa maneira, como afirma Coelho *et al.* (2012, p. 16), sobre o que a sociolinguística contrapunha na Linguística Gerativista e Estruturalista é que estas duas "[...] deixam de lado as possíveis influências externas (históricas, sociais, ideológicas etc.) a estrutura linguística, assumindo uma perspectiva pela qual as regras e relações internas dos componentes da gramática são suficientes para uma descrição adequada do objeto", ou seja, ela surge com Labov como reação aos movimentos anteriores relacionados à forma de conceber a língua.

Necessário é explicar porque Labov é tão importante nessa perspectiva. Primeiro, porque ele se apropria dos pensamentos dos teóricos, sobretudo, de Meillet, que acreditava que a Linguagem, sendo essencialmente social, estava passível a sofrer variações e estas se davam pelas

mudanças sociais. O segundo elemento fundamental, é que a língua falada com todas as suas variações mostrava, de certa forma, a identidade dos seus usuários. Assim, sobre essa visão, a qual é uma herança de Bakhtin, Coelho *et al.* (2012, p. 16) afirma que ela "renova a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica", portanto, passível de mudanças por fatores externos que são a identidade do povo.

À vista disso, seus trabalhos, com o grupo de pesquisa da Pensilvânia com os estudos das variações do Inglês, foram se espalhando pelo mundo inteiro, ao ponto de também chegar ao Brasil. Sobre isso, há alguns pontos de vistas que são preciosos para o estudo.

A respeito de uma das formas como isso ocorreu, Coelho *et al.* (2012, p. 23) afirma que os estudos da teoria de Labov sobre as Mudanças Linguísticas deram início na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1970 pelo professor Anthony Naro.

Ainda sobre a pessoa de Naro, Freitag (2016) conta que certo dia falando sobre o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que tinha por objetivo a educação de jovens e adultos,

> [...] Naro disse que sabia o que fazer, pois tinha assistido anteriormente a uma palestra de Labov, em Chicago; entrou então em contato com ele, que indicou Gregory Guy, que veio ao Brasil realizar coleta de dados e trazer os programas computacionais para o projeto. E assim a sociolinguística variacionista se torna uma linha de pesquisa no Brasil. Não foi algo planejado; foi, segundo Naro, um "conjunto de circunstâncias" (e interesses) que levou a este empreendimento. (FREITAG, 2016, p. 452)

Portanto, a partir da iniciativa de Naro com o auxílio de Guy, a sociolinguística variacionista consolidou-se na terra brasileira estudos e mais estudos, como os do grupo de pesquisa do estado de Santa Catarina, como relata Coelho *et al.* (2012, p. 23): "Projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), que conta com um banco de dados de fala de informantes da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) do país, para o desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas.", e muitos outros estudos, como o de 1987, Gramática do Português Falado (PGPF), grupo que Travaglia fez parte.

Destarte, os impactos causados pelos conhecimentos provenientes da Sociolinguística trouxeram à tona a percepção de que algo precisava mudar na forma de ver a língua falada com relação à modalidade escrita, pois como se sabe, consoante a Bagno (2007, p. 69), a educação era baseada no livro de gramatica prescritiva: "A tendência atual, mencionada

no início deste livro, à crítica dos preconceitos e ao exercício da tolerância tem tornado o ambiente escolar bastante mais respirável e democrático do que, por exemplo, na época em que estudei, em plena ditadura militar", aqui o autor ao referir a "mais respirável e democrático", refere-se aos avanços que a Linguística Social possibilitou.

Isso é possível observar, pois o Ministério da Educação (1998, p. 31), com os Parâmetros Curriculares Nacionais deixa crer que os movimentos de ensino e visão perante as variações linguísticas no país são relevantes e passiveis à educação, isso pode ser notado quando lê-se no PCN acerca do valor atribuído às variedades linguísticas em relação à gramática normativa:

> [...] muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. [...] Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma "correta" de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala "correta" é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural [...].

Valioso é comentar que, mesmo sendo antigo, o documento citado acima torna-se atual por aquilo que traz, visto ser essa ainda a realidade do país. Ou até mesmo na escola quando o aluno é obrigado a reprimir os seus conhecimentos inerentes a forma de conceber a língua, como gramática interna, para assimilar a gramática que o livro didático traz, acreditando que somente esta é relevante.

Até mesmo o professor, sabedor das diferenças linguísticas dentro do país, sejam elas diatópicas, diastráticas ou estilísticas, acaba por aplicar, por meio de metodologias, a gramática normativa como a única correta, como a única a ser seguida em detrimento a outras.

Esses preconceitos, embora, vistos como algo "normal" e até mesmo moral, encobrem mitos que Bagno (2007, p. 70) trabalha muito bem em sua obra "Preconceito Linguístico: o que é, como se faz" e aqui um desses mitos que abrange muitas áreas da educação é a de que o brasileiro não sabe o português, ou que é muito difícil de se aprender. Essas ideias não só deixam reprimidos ou medrosos quanto ao uso de sua língua, os usuários de sua língua materna, mas também de não procurarem saber mais de sua língua e das variações que ela comporta.

Sobre os preconceitos linguísticos, Bagno (2007, p. 9) afirma "O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa.", ou seja, foi algo criado com o tempo que optou por dizer que a gramática dos livros didáticos é o certo e tudo aquilo fora disso não é nem língua.

O que tem melhorado muito essa realidade são as novas ações das escolas, as quais passaram a visar às variações e ensinando a norma como algo a ser adaptável, dependendo do contexto. E além do mais, esse novo modelo de ensinar, baseando nas variações e respeito a elas, forma cidadãos preparados para serem humanos e conviverem em sociedade de forma mutualística.

3. O ensino de Literatura no Brasil

A literatura é muito mais do que ler uma obra de um autor qualquer para entreter-se enquanto o tempo passa, ela é muito mais que isso. A literatura é uma representação da sociedade, pois, por ela é possível enxergar as realidades existentes. Assim, os problemas já iniciam aí, pois, muitas vezes os discentes lidam com essa ciência sem ter consciência do papel que os textos literários assumem. Os alunos acessam a Literatura de forma automática, sem aprofundamento e, por vezes, aquilo que deveria ser um estímulo ao hábito da leitura, torna-se um catalisador para que o corpo discente tenha ainda mais aversão a esse riquíssimo hábito.

Com o fito de estabelecer um controle e normas para o Ensino Médio (EM), em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 – a qual conferia ao Estado a gestão do Ensino Médio. A partir disso, houve a preocupação em regularizar o sistema que deveria funcionar, a partir de alguns documentos mencionados por Fortes e Oliveira (2015, p. 282):

> No que diz respeito a esses documentos em nível federal, foram criados três principais: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio PCNEM (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002): PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006): OCN. (FORTES; OLIVEIRA, 2015, p. 282)

Em 2000, foi lançado o documento que regulariza como se deve ser realizado o ensino na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, a qual encerra em si a Literatura, no entanto, apesar da tentativa de organizar o ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias, muitas foram as

críticas feitas à forma pela qual foi optada fazer as divisões concernentes à língua e literatura. Sobre tal crítica, Fortes e Oliveira (2015, p. 284) pontuam que "os PCNEM lançam uma proposta de que o ensino de literatura, gramática e produção de textos devem ser trabalhados de forma conjunta com a finalidade de auxiliar o ensino a partir de uma aula reflexiva", assim, é algo que negligencia as especificidades da literatura, gramática e produção textual.

Tal situação faz com que a literatura seja reduzida a mero mecanismo para se explicar conteúdos que competem ao ensino gramatical, conforme aponta Fortes e Oliveira (2015, p. 285-6): "Percebe-se que não há uma preocupação em ensinar literatura e sim comunicação. As situações de sala de aula têm como foco apenas a comunicação e o texto literário pode servir como pretexto ao ensino de língua portuguesa". Com essa consideração é possível depreender o papel secundário exercido pela literatura que, mesmo representando a realidade da sociedade, servia apenas para exemplificar um conceito que tratava como correto apenas o uso formal da língua portuguesa brasileira.

Com o fito de aprimorar as deficiências que foram ressaltadas, no que diz respeito ao ensino de literatura, foi criada a PCN+ (BRASIL, 2002, p. 19 *apud* FORTES; OLIVEIRA, 2015, p. 290), em relação à vinculação do ensino de literatura à área de linguagens, códigos e tecnologias, a mesma ressalta que:

> A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural [...] Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas.

É perceptível observar que, enquanto no PCNEM a literatura não possuía uma função definida e nem um conceito dentro do ensino, agora, por sua vez, ela é apresentada na forma de como deve ser trabalhada dentro de sala pelos docentes, com exemplificações e, até mesmo, métodos de como as obras literárias devem ser abordadas. Desse modo, Fortes e Oliveira (2015, p. 290-1), esclarecem que, outrora a literatura era abordada sob o pretexto do ensino de gramática, agora a ela tinha sua abordagem sob o pretexto de se trabalhar a história, ou seja, para a PCN+, a lite-

ratura tinha de servir às outras disciplinas e não a ela mesma.

Todas essas modificações e, ainda assim, deficiências quanto ao ensino literário no Brasil, geraram o que muitos autores apontam como crise do ensino de literatura. Acerca disso, Zilberman (2008 *apud* GALVÃO; SILVA, 2017) afirma que essa crise:

> [...] ocorre por conta de que este [o ensino de literatura] perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 210)

Em outros termos, Zilberman define que o motivo de tal crise se deu pelo fato de que os projetos educacionais pedagógicos construídos nos últimos tempos eram defectivos e isso ocorria porque a escola era tida apenas como um local que se formavam profissionais que posteriormente preencheriam as vagas ociosas das grandes indústrias. Atualmente, apesar da visível evolução do ensino de literatura, ainda há muita carência em cumpri-lo com fidelidade. O autor Leahy-Dios (2004 *apud* GALVÃO; SILVA, 2017, p. 211) expõe uma realidade que é muito presente nas escolas espalhadas pelo Brasil. O referido autor critica quando o docente identifica a ligação direta do conteúdo de literatura a ser trabalhado em sala de aula com os conteúdos exigidos nos exames vestibulares, fazendo com que se reduza ao estudo de datas, nomes de obras e autores e suas características.

Hodiernamente, existe a crise no aprendizado de literatura e isso se deve por todos os fatores citados anteriormente, mas também, pela elitização da língua. Há na sociedade a valorização do "bom falar" que quer dizer, falar conforme a norma padrão da gramática e isso é levado para dentro das salas de aula, fazendo com que, muitas vezes, por não estar habituado com a linguagem, o discente não a pratique.

4. Análises Sociolinguísticas das obras literárias

Para bem notar o quanto a Sociolinguística, enquanto abordagem científica, pode ser utilizada para se contemplar a literatura e fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de estabelecer conexões de conhecimentos apresentados nas obras literárias com as realidades diversas das variações linguísticas dentro do seu estado e país, o presente ensaio apresentará a seguir, fragmentos de quatro obras, as quais apresentam va-

riações linguísticas significativas.

Serão analisadas as obras: "Morte e vida Severina", de João Cabral de Melo Neto, "O tempo e o vento" [parte 1] – O Continente (volume 1), escrita por Érico Veríssimo, "A hora da estrela", de Clarice Lispector e "Quarto de despejo: Diário de uma favelada", escrito por Carolina Maria de Jesus.

As palavras receberam a análise dos seus significados ora pelos pesquisadores, ora a partir do minidicionário de Gama Kury (2002), e quando por esse terá sua página referenciada, e pelos dicionários *on-line*:

Acerca da obra de João Cabral, foram encontrados alguns trechos, como:

- "— E era grande sua lavoura, irmãos das almas, lavoura de muitas covas, tão cobiçada?" [p. 04]. Nesse caso a palavra covas possui o significado, (p. 279), abertura que se faz na terra para plantar um vegetal ou semente.

- "Sei que há simples arruados, sei que há vilas pequeninas" [p. 06]. A palavra arruados se refere à pequena povoação ou povoado à beira de uma estrada. (p.84).

- "— Conheço todas as roças que nesta chã podem dar; o algodão, a mamona, a pita, o milho, o caroá." [p. 09]. A palavra chã no nordeste (p. 203) conhecida por significar terreno plano. E caroá também conhecida das regiões da caatinga no nordeste, é uma planta típica da região. (Dicionário *On-line*)

- "[...] farmacêuticos, coveiros, doutor de anel no anular, remando contra a corrente da gente que baixa ao mar" [p. 11]. A expressão doutor de anel no anular denomina, junto com os outros citados, as pessoas que vem das grandes cidades para tratar os doentes, o referido "doutor de anel no anular" pode ser entendido como os médicos. (Significação nossa)

- "Cacimbas por todo lado; cavando o chão, água mina" [p. 12]. No nordeste, a palavra cacimba recebe o significado de esca-

vação em local baixo e úmido ou em leito seco de rio, para recolher água. (p. 155)

- "Assiste ao enterro de um trabalhador de eito" [p. 12]. No caso aqui a palavra analisada é eito que significa (p. 372) uma limpeza feita numa plantação à enxada.

- "— Não levas rebolo de cana: és o rebolo, e não de caiana." [p. 14]. Aqui a palavra rebolo, pode tanto significar cana com dois ou mais brotos usadas para plantio, como pode ser pedaço de pedra usada para arremessar como projétil. (Dicionário *On-line*)

- "[...] e no tempo antigo, dos bangüezeiros (hoje estes se enterram em carneiros);" [p. 17]. Aqui, no caso, a palavra é banguezeiros significa aquele que é proprietário de um banguê. (Priberam)

- "— E esse povo de lá de riba de Pernambuco, da Paraíba" [p. 19]. Nesse outro caso, a expressão "lá de riba" demonstra um vocabulário comum do nordestino que se utiliza dessa expressão para explicar que algo vem de cima ou está acima. (Significação nossa)

- "[...] sabes me dizer se o rio a esta altura dá vau?" [p. 21]. Nessa frase destaca-se a palavra vau que se refere (p. 1125) a um trecho de rio ou mar que é pouco funda.

- "[...] não sabeis que vosso filho saltou para dentro da vida?" [p. 23] A expressão que significa o nascimento de um bebê, poderia ter sido reescrito com muitos outros termos. (Significação nossa)

- "[...] é um menino guenzo como todos os desses mangues [...]" [p. 26]. Guenzo, no nordeste principalmente, significa aquele ou aquilo que é magro ou doente. (Dicionário *On-line*)

Partindo, agora, para a obra escrita por Érico Veríssimo, foram analisados:

- "Espera, poltrão!" [p. 16]. A palavra poltrão significa (p. 850) medroso, covarde.

- "— Um trago? — perguntou o outro, passando-lhe a garrafa de cachaça." [p. 16]. Trago, diferente de outras regiões, não é o mesmo que o do verbo tragar relacionado a fumar. Aqui, significa beber, ficar bêbado. (Dicionário *On-line*)

- "— Gracias. — Tome outro." [p. 17]. O uso de Gracias é possível explicar pela história da região que por muito tempo teve influência espanhola.

- "— Tome mais um mate, compadre..." [p. 17]. A palavra "mate" muito usual na região, uma das razões é o chá que se prepara com essas folhas. (Dicionário *On-line*)

- "A vila está que nem tapera" [p. 18]. A palavra tapera é um termo derivado do indígena, mas utilizado na região, uma vez que o sul sofrera também influência dos povos indígenas. E isso significa habitação, fazenda, aldeia abandonada. (p. 1055)

- "[...] e depois seguiu pachorrentamente seu caminho [...]" [p. 18]. A palavra pachorrentamente tem a significação de à modo lento, vagaroso. (p. 775)

- "Barbaridade!" [p. 20]. Algo muito chocante e violento. (Dicionário *On-line*)

- "— Vassuncê é o dono da casa..." [p. 24]. Vassuncê, forma arcaica da palavra você, utilizada na região àquela época. (Dicionário *On-line*)

- "— Vais te machucar..." [p. 29]. Construção da estrutura com o uso de "vais" ou invés de "vai".

- "Alonzo franziu o sobrolho." [p. 35]. O uso de sobrolho ao invés de sobrancelha.

- "um tigre que atacava os terneiros da estância;" [p. 42]. As palavras terneiros é de grande valia à análise, pois são termos muito citados durante todo o texto. Terneiro é o mesmo que bezerro. (Dicionário *On-line*)

- "(Talvez um dia conseguisse até prender numa guampa a teiniaguá, a lagartixa encantada!)" [p. 47]. A palavra guampa aqui se refere ao chifre de boi. (p. 539)

- "[...] no seu uniforme de guerreiro de Espanha, pistolas e espada na cintura, cavalgando seu belo ginete...". [p. 49]. A última palavra ginete, no Sul do Brasil, se refere ao cavalo de boa raça. (p. 526)

- "[...] um homem estendido junto da sanga, a umas cinco braças de onde se encontrava." [p. 73]. Aqui a palavra sanga possui o mesmo significado de uma escavação produzida ou pela chuva ou pelas águas subterrâneas. (Dicionário *On-line*)

- "— Como é o nome de vosmecê?" [p. 76]. Outra variante arcaica do pronome de tratamento você. (Dicionário *On-line*)

- "— Um dia essa castelhanada ainda nos paga. Deixe estar..." [p. 116]. O neologismo aqui castelhanada designa o grupo dos espanhóis que viviam na região, seu uso deve-se ao histórico de fundação da região. (Dicionário *On-line*)

- "— Qual nada! É até um rapagão mui guapo" [p. 153]. Guapo é uma gíria da região que se refere a homens valentões, bonitos. (Dicionário *On-line*)

- "Além disso, passara fome ou estragara o estômago comendo carne podre e charque bichado." [p. 158]. Aqui o vocábulo bichado significa algo podre, estragado. (Dicionário *On-line*)

- "Aos domingos corria com eles carreiras em cancha reta." [p. 173]. Cancha é o vocábulo analisado aqui e se refere a um local para jogar, como um campo. (Dicionário *On-line*)

- "[...] cansados de brigar, eles se deitavam, alguns com suas chinas." [p. 182]. Aqui a palavra china recebe um significado, totalmente diferente do habitual, de mulher de vida fácil. (Dicionário *On-line*)

- "— Só um pouquinho, minha prenda — disse ele, e seus lábios úmidos e frescos passearam pelo pescoço da mulher." [p. 203]. Prenda significa, quase que pejorativamente, a mulher de um gaúcho. (Dicionário *On-line*)

- "— O capitão está sesteando." [p. 219]. Sestear é um verbo que é o mesmo de deitar, dormir depois do almoço. (Dicionário *On-line*)

Quanto à análise feita em "A hora da estrela", foram encontradas as seguintes observações: nessa obra o leitor/discente encontrará a dualidade de linguagens que é presente nas narrações feitas por Rodrigo, que procura escrever com linguagem rebuscada e seguindo a norma dita "padrão" da língua portuguesa brasileira e nas falas de Macabéa e de Olímpico, que trazem consigo as marcas do regionalismo alagoano. Essa diferença de linguagens fica bem evidente quando Rodrigo diz: "No espelho distraidamente examinou de perto as manchas no rosto. Em Alagoas chamavam-se 'panos', diziam que vinham do fígado" (p. 27). Aqui, é possível observar como um mesmo símbolo pode obter mais de uma forma de ser chamado, dependendo da região.

Em determinado momento da história, Olímpico, quando queria convidar Macabéa para passear e não sabia seu nome, fala: "E me desculpe, senhorinha, posso convidar-lhe a passear?" (p. 43). Aqui, a personagem utiliza o termo "senhorinha" para se referir a uma moça a qual ele não sabe o nome. Ao passo que, para perguntar-lhe seu nome, utiliza a

seguinte frase: “E, se me permitindo, qual é mesmo a sua graça?” (p. 23), trocando o termo “se me permite” por “se me permitindo” e “qual é o seu nome?” por “qual é a sua graça”.

Outra característica desse regionalismo pode ser notada quando Rodrigo, o narrador, pontua que “Olímpico não tinha vergonha, era o que se chamava no Nordeste de ‘cabra safado’” (p.46). Nesse trecho, observa-se um termo utilizado na região nordeste do Brasil o qual designa um homem que não tem pudor e que faz serviços ilícitos para conseguir dinheiro. Além disso, é possível contemplar, nas falas da personagem Macabéa, as crenças populares do povo nordestino quando a ela fala “Cuidado com suas preocupações, dizem que dá ferida no estômago” (p. 49). Desse modo, atribui-se uma causa para as doenças estomacais.

É possível ainda observar outras expressões características desse regionalismo de Macabéa e Olímpico, as quais são:

- “Saber disso é coisa de fresco” (p. 50). A palavra “fresco” substitui o termo “homossexual”.

- “Voz de cana rachada” (p. 51), Expressão utilizada para expressar que o outro canta ruim.

- “O que quer dizer ‘élgebra’?” (p. 50). A palavra em destaque nesse excerto é escrita, segundo a norma padrão, como “álgebra”, no entanto, Macabéa a utiliza da forma como escuta falarem em sua terra natal.

- “– Depois que minha santa mãe morreu, nada mais me prendia na Paraíba. – Do que é que ela morreu? – De nada. Acabou-se a saúde dela.” (p. 52). Nesse excerto, Olímpico explica, com suas palavras, que a morte de sua mãe se deu de causas naturais.

- “Você tem cara de quem comeu e não gostou” (p. 52). Expressão utilizada para dizer que a pessoa não gostou de algo ou que não está bem (Dicionário *On-line*).

- "Não, não, os outros olham e vão maldar" (p. 52). O termo "maldar", aqui utilizado, significa Fazer mau juízo, maliciar (Dicionário *On-line*).

- "É, dessa vaca não sai leite" (p. 52). Expressão utilizada por Olímpico quando ele perde suas esperanças sobre conseguir avançar no relacionamento com Macabéa.

Sobre o livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*, foram observadas as seguintes:

- "Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me" (p.11). Banhar e colocar para dormir (Dicionário *On-line*). A escrita correta é "abluí".

- "tem estômago de cimento armado" (p. 19). Expressão usada para falar de alguém que come qualquer coisa.

- "vi o zé povinho correndo" (p. 101). Expressão que designa multidão (Dicionário *On-line*).

- "Muito inteligente. Mas não tem iducação" (p. 15). Escrito conforme se pronuncia.

- "Sai pra fora! Sai pra fora! Biscate vagabunda" (p. 76). A utilização da expressão "sai pra fora" a qual é dita durante uma briga e indica a oralidade da personagem.

- "Negra fidida!" (p. 97). Escrito conforme pronúncia da personagem.

- "disse-me que tomou só ingeção contra o teto" (p. 110). Tomou injeção contra o tétano.

- "Dei-lhe uma sova" (p. 119). "Sova" é uma expressão utilizada para identificar que ela realizou a ação de bater em alguém.

- "Amarrei os sacos, puis as latas que catei no outro saco" (p. 17). O termo "pus" é escrito por Carolina da forma que ela escuta.

- "Meu vestido era amplo" (p.120). Aqui a escritora quer indicar que o seu vestido era um vestido grande, utilizando, assim, o termo "amplo".

- "Usava o calão com o menino" (p. 123). O termo "calão" foi pregado em substituição ao termo "xingamento".

- "Costumo vestir três palitó" (p.128). Novamente é possível observar as marcas da oralidade na escrita.

- "De manhã o padre veio dizer a missa" (p. 142). O termo "dizer" assume o sentido de "celebrar".

- "Pudera! O medo de morrer de fome!" (p. 175). O termo "Pudera" é uma interjeição comum às pessoas de mais idade que significa "Não era pra menos" (Dicionário *On-line*).

- "E ficaram nesta lenga-lenga até as 2 da madrugada" (p. 178). A expressão "lenga-lenga" diz respeito ao que é demorado, fastidioso (Dicionário *On-line*).

- "Hei de fazer jejum mental" (p. 180). Expressão utilizada para designar que a pessoa só pensará em coisas boas e não mais em coisas ruins ou erradas.

5. Considerações finais

Tendo em vista o que foi explanado, fica evidente que há sim uma

contribuição da Sociolinguística para o ensino da literatura e que, por meio da associação entre elas, pode-se potencializar uma leitura mais aprofundada das obras regionalistas e, assim, adentrar ao mundo literário e à formação do imaginário, valorizando os aspectos regionais.

Entende-se, também, que as variações regionais contidas nas obras, as quais foram objetos de estudo, permitiram vislumbrar a possibilidade de associar os conhecimentos que constituem a Sociolinguística às abordagens que contemplam os textos literários, enquanto conteúdo a ser trabalhado no ensino da literatura no Brasil, tendo como base a leitura e o estudo das obras que serviram de protótipo ao método e à formulação da proposta de aplicação dessa abordagem.

O ensino de literatura no país, conforme afirmação do próprio PCNEM (Brasil, 2000, p. 4), possui natureza indicativa e interpretativa, além de propor a interação, o diálogo e a construção de significados. Ou seja, as orientações contidas nesse documento não estão fechadas em si mesmas, mas abertas para serem trabalhadas da forma que seja conveniente e adaptada a cada realidade.

Constata-se, assim, a eficácia da abordagem proposta no que concerne à aplicabilidade dos conhecimentos da Sociolinguística às obras preestabelecidas, de modo que, a partir das análises aqui postas, comprova-se o cumprimento daquilo que se esperava alcançar; além de tornar possível o diálogo, a interpretação, a interação e a construção de significados no ensino de Literatura, conforme sugere o Plano Curricular Nacional do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M., *Preconceito Linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em: https://www.professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf. Acesso em: 29 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; MAY, G. H.; SOUZA, C. M. N. de.

Sociolinguística. UFSC. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. 172 p. Disponível em: http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf. Acesso em: 28 out 2019.

FORTES, R. A. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. In: *Revista Contexto*. UFES. Vitória, n. 27, 2015/1. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10424/7356. Acesso em: Novembro de 2019.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, A. Literatura. In: *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf. Acesso em: Novembro de 2019.

FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, V. 58, n. 3, p. 445-60, 19 dez. 2016.

GALVÃO, A. L. M. & SILVA, A. C. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. In: *Letras & Letras*. Uberlândia, 33 (2), 209-228, 2017. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51805/1/Galv%c3%a3o%20%26%20Silva%20%282017%29%2c%20Ensino%20de%20Literatura%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: Novembro de 2019.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo* – diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KURY, A. G. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. supervisão Adriano da Gama Kury; org. Ubiratan Rosa, São Paulo. FTD, 2002.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). In: *Delta*, São Paulo, V. 17, n. 1, p. 97-130, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Out 2019.

NETO, J. C. M. *Morte e vida severina; e, Outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

PORTUGUÊS, D. O. *Definições e significados de mais de 400 mil palavras*. Sem data, sem local. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 3 nov. 2019.

PRIBERAM, S.A. Consulte o significado/definição de banguezeiro. Sem data, Lisboa, Portugal. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Os avanços nos estudos de língua falada / Entrevista. In: *Revista Eletrônica Letra Magna*, São Paulo, V. 02, n. 02, p. 01- 08, 2005. ISSN/ISBN: 8075193. Disponível em: letramagna.com/travagliaentre.htm. Acesso em: 28 out 2019.

VERÍSSIMO, E. *O Tempo e o Vento* [parte 1]. O Continente volume 1. Porto Alegre: Companhia de Letras, 2004.

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Maria Blanc Figuera (UNIFSJ)
mariblanc29@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFSJ/UENF)
sonifon1@gmail.com

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa (LI) tem sido discutido por muitos pesquisadores em relação ao método.Ao se tratar do ensino de gramática, a dificuldade encontra-se em como ensinar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada. Este estudo objetiva elaborar uma sequência didática que demonstra uma possibilidade de equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI e mais especificamente pretende-se fazer uma análise dos documentos norteadores do ensino de Inglês para, em seguida, levantar discussões sobre a importância do ensino de gramática e, por fim, apresentar uma metodologia que favoreça a associação entre texto e conteúdos gramaticais: a sequência didática. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico tendo como aporte teórico Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Guimarães (2006) e Travaglia (2000). Conclui-se que a sequência didática se apresenta como uma possibilidade de equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI.

Palavras-chave:
Ensino. Gramática. Língua inglesa. Sequência didática.

ABSTRACT

English language (EL) teaching has been discussed by many researchers regarding the method. When it comes to teaching grammar, the difficulty lies in how to teach grammar contents in a contextualized way. This study aims to elaborate a didactic sequence that demonstrates a balance between the traditional teaching and the contextualized grammar teaching in the EL classes and more specifically aims to make ananalysis of the guiding documents of the teaching of English and then to raise discussions. About the importance of grammar teaching and, finally, to present a methodology that favors the association between text and grammatical contents: the didactic sequence. This is a bibliographical research having as theoretical basis Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Guimarães (2006) and Travaglia (2000). It is concluded that the didactic sequence presents itself as a possibility of balance between the traditional teaching and the contextualized teaching of grammar in the LIL classes.

Keywords:
Grammar. Teaching. Didatic sequence. English language.

1. Introdução

O ensino de Língua Inglesa tem sido discutido por muitos pesquisadores em relação ao método. Com o passar dos anos métodos distintos foram criados para suprir as necessidades em diversas ocasiões. Cada método tem seu foco em um aspecto da língua de acordo com o objetivo que almeja alcançar. A tarefa do professor é reconhecer as necessidades de seus alunos para seguir uma linha metodológica favorável. Ao se tratar do ensino de gramática, a dificuldade encontra-se em como ensinar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) ressaltam que o estudante precisa adquirir não só a competência gramatical, mas também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica – o que deixa evidente que os aspectos gramaticais não devem ser os únicos presentes no ensino-aprendizagem de LI, porém sua presença é indispensável.

Justifica-se, portanto, esta pesquisa, pelo fato de se verificar que após três anos de aulas de LI no Ensino Médio o aluno ainda não consegue adquirir as referidas competências e seu repertório em LI não o leva a proficiência no uso do idioma. Assim, partiu-se da hipótese de que os conteúdos gramaticais nas aulas de LI se baseiam em dois extremos: ora aplicados de forma tradicionalista, ora deixados em segundo plano – uma realidade que prejudica a aprendizagem do idioma que necessita de um equilíbrio entres esses extremos para se efetivar.

Nesse sentido, surge a questão-problema: de que modo inserir conteúdos gramaticais de forma contextualizada nas aulas de LI? Buscando respostas para este questionamento, tem-se como objetivo geral elaborar uma sequência didática que demonstra uma possibilidade de equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI. Mais especificamente, elabora-se uma análise dos documentos norteadores do ensino de Inglês para, em seguida, levantar discussões sobre a importância do ensino de gramática e, por fim, apresentar uma metodologia que favoreça a associação entre texto e conteúdos gramaticais: a sequência didática. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico tendo como aporte teórico Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Guimarães (2006) e Travaglia (2000).

2. Documentos norteadores para o ensino de Língua Inglesa

A aprendizagem de LI é um direito de todo cidadão, exigindo da

escola um comprometimento maior para que esse processo ocorra de forma efetiva. O uso de LI é imprescindível para compreender outros discursos e também para ter uma boa atuação no mundo do trabalho que está cada dia mais tecnológico. Os alunos precisam ser capazes de tomar posições sociais por conhecer outros discursos.

Os documentos norteadores da Educação têm como primordial o ensino de LI com foco na leitura, por se tratar de uma habilidade que o aluno precisará em seu futuro escolar, para que ele consiga compreender textos ao prestar um vestibular ou até mesmo para conhecer melhor outras culturas. Porém, conhecimentos gramaticais não são desprezados neste processo de aprendizagem, passam a ser trabalhados de acordo com a necessidade que o texto apresenta.

Como demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), a qual traz proposições de alterações curriculares para o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), sobre a LI:

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 239)

A gramática tem uma grande importância em relação a todas as habilidades linguísticas. Uma pessoa precisa, primeiramente, adquirir noções de normas gramaticais para que ela possa compreender efetivamente um texto, sendo um complemento às estratégias de leitura, para se comunicar com outras pessoas, para escrever textos coerentes, entre outras possibilidades.

A sequência didática é apresentada como uma possível estratégia para que o ensino de gramática de LI seja feito de maneira contextualizada, mas não ficando em segundo plano.

3. O ensino da gramática nas aulas de Língua Inglesa

Celce-Murcia (1991) assevera que durante séculos os professores favoreceram alternadamente abordagens de ensino que ora priorizavam a

análise da língua com o intuito de aprendê-la, ora priorizavam o uso da língua com o intuito de adquiri-la. No que diz respeito ao ensino da língua estrangeira no contexto atual, observa-se, muitas vezes, uma posição dicotômica situada nos extremos. De um lado, uma interpretação errônea da Abordagem Comunicativa conduz a uma negligência em relação ao ensino da gramática, e de outro, o foco na gramática à maneira tradicional, prescritiva.

Segundo Crystal (1999), a gramática tornou-se impopular nos últimos anos. As pessoas ficaram inseguras quanto ao seu valor, e muitas escolas pararam de ensiná-la, ou a ensinam de forma muito seletiva. Ele defende que o assunto continua controverso na atualidade: alguns argumentam incisivamente que o ensino da gramática ao velho estilo seria a solução para os supostos problemas da decadência de padrões da educação moderna, enquanto outros argumentam que a reintrodução da gramática em sua forma tradicional seria um retrocesso.

Travaglia (2000) proporciona 11 tipos de gramática, sendo elas: gramática normativa, descritiva, internalizada, implícita ou de uso, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica e comparada. A gramática implícita ou de uso, reflexiva e explícita ou teórica merece destaque pela relação que estabelecem com as atividades nomeadas de linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais, no que lhe diz respeito, conduzem ao trabalho com a análise linguística (AL).

A gramática implícita, ou de uso, vinculada à concepção de gramática internalizada, leva à competência linguística do falante, é intitulada como implícita pelo fato de o falante utilizar-se inconscientemente dos recursos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual-discursivo), reunindo tais recursos quando deles precisa para alcançar ações de interação comunicativa.

Ainda dentro desse contexto, relacionadas à chamada gramática de uso, estão as atividades linguísticas, que, em um sentido mais amplo, ressaltam os usos que são realizados da e com a língua, segundo elucida Travaglia (2000):

> O falante faz uma reflexão sobre a língua que se diria automática, porque ele seleciona recursos linguísticos e os arranja em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos linguísticos que domina sem um trabalho de explicitação dos mesmos. As atividades linguísticas são, pois, as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar. Por sua vez, o conceito de gra-

> mática reflexiva remete-nos à ideia de processos, de observação e reflexão sobre a língua. (TRAVAGLIA, 2000, p. 34)

O autor acrescenta que "é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente" (TRAVAGLIA, 2000, p. 142).

À gramática reflexiva estão integradas as atividades epilinguísticas, consideradas "uma ponte para a sistematização metalinguística" (GERALDI, 1991, p. 192), uma vez que elas possibilitam, em um primeiro momento, reflexões sobre a linguagem, o qual poderão ser padronizadas por meio de conceitos, em momentos posteriores.

Ao dialogar sobre as atividades epilinguísticas, Travaglia (2000, p. 23) declara que: "são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto".

Vale ressaltar que no conceito de gramática teórica estão introduzidos outros dois tipos de gramática (a normativa e a descritiva), conforme defende Travaglia (2000, p. 33): "Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas. Travaglia (2000) acrescenta sobre a gramática teórica:

> [...] é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim. No ensino/aprendizagem as atividades de gramática teórica se valem de elementos das diferentes gramáticas descritivas e da parte de descrição que aparece nas gramáticas normativas. (TRAVAGLIA, 2000, p. 215)

Sendo assim, uma gramática que aponta os conceitos e descrições subjacentes a uma língua, a gramática teórica se integra a um terceiro tipo de atividade que pode ser executada no estudo de uma língua – as atividades metalinguísticas, especificadas por Geraldi (1991) como:

> [...] aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais de reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se aqui de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 1991, p. 25)

Posteriormente, a apresentação desses três tipos de gramática correlacionadas aos três tipos de atividades, percebe-se que essas associações, já apresentadas, conduzem à proposta de ensino de gramática pro-

posta por Geraldi (1991): a análise linguística. Geraldi (1991, p. 189) destaca que: "Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá", o que esclarece a indissociabilidade entre as práticas de leitura, escrita e AL.

Por conseguinte, tem-se a AL, resultado dos processos de leitura e escrita, que se estabelece em sala de aula, se efetiva mediante a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, em colaboração com ações de linguagem, como a escrita e a leitura. Ou melhor, o trabalho com a expressão escrita (compreensão e produção) permitirá a concretização da AL, de maneira que os conteúdos linguístico-discursivos sejam explorados conforme as necessidades provenientes da leitura e escrita/reescrita.

Fenner e Corbari (2004), ao abordarem o ensino de gramática em língua inglesa, destacam que o domínio de uma língua vai muito além do simples domínio de regras gramaticais e que o homem se constitui como um ser capaz de refletir, expressar-se, compreender e interpretar. O ensino de línguas não pode, portanto, ficar alheio a essas possibilidades.

Em muitas escolas, verifica-se o ensino da gramática de forma isolada, sem nenhuma relação com os possíveis contextos de utilização. Nesse sentido, alguns livros didáticos colaboram para a manutenção dessa atitude. Celani (1989) se posiciona criticamente a esse respeito ao afirmar que o livro didático se concentra praticamente em ensinar formas do sistema linguístico, sem nenhuma relação com os elementos que fazem parte da vida do aluno.

Além disso, podem ser verificadas, também, práticas como a tradução (feita de forma mecânica, sem uma reflexão sobre os processos linguísticos envolvidos nessa atividade), a repetição desanimadora de formas gramaticais, e exercícios de manipulação (tais como passar do singular para o plural). Segundo Celani (1989), os alunos nem sabem o que fazer com o que estão exercitando. Nesse sentido, a sequência didática se apresenta como uma ferramenta para adequar o ensino da LI.

4. Sequência didática: um caminho para o equilíbrio

A sequência didática consiste em diversas atividades planejadas, de acordo com o objetivo esperado, para trabalhar passo a passo as especificidades do gênero textual escolhido e ao final avaliar o desempenho

dos alunos. Para trabalhar leitura e gêneros em sala de aula, por exemplo, muito bem se aplica o uso da sequência didática (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que tem como objetivo auxiliar o aluno a dominar as especificidades de um gênero textual, tornando-o apto a escrever, falar e ler de forma mais adequada ao se comunicar.

Uma sequência didática estabelece relações entre dois pontos:

1) um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e;

2) instrumentos que facilitam essa apropriação.

Sendo assim, seu propósito é confrontar os alunos com os gêneros textuais e, ao mesmo tempo, dar possibilidade para que eles possam reconstruir os gêneros de modo a se apropriarem deles.

Essa reconstrução por parte dos alunos ocorre graças às especificidades dos gêneros, que são objetos de aprendizagem, às capacidades de linguagem dos alunos e às estratégias de ensino propostas na sequência didática. Desse modo, os autores recomendam que o trabalho escolar seja realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou não o faz de forma satisfatória, sobre os gêneros de difícil acesso pela maioria dos alunos e sobre aqueles da esfera pública e não privada.

Os mesmos autores apresentam um esquema da sequência didática que é composto por:

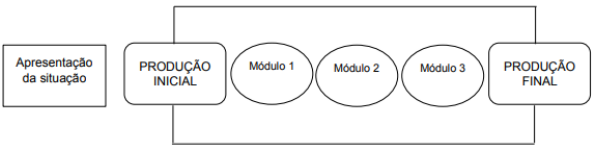
a) apresentação da situação de comunicação;

b) produção inicial;

c) módulos e;

d) produção final.

Figura 1: esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz&Schneuwly (2004, p. 98).

A apresentação da situação é o momento no qual se apresenta aos alunos o que se pretende desenvolver ao longo ou ao final do trabalho, por exemplo, a produção de um gênero ou a solução de um problema de comunicação.

Na produção inicial, os alunos realizam atividades que revelam suas representações sobre uma situação de comunicação dada. Para isso, eles devem contar com o conhecimento que já adquiriram sobre um determinado gênero em seu convívio social. Esse tipo de avaliação diagnóstica permite ao professor saber de que ponto deve começar o trabalho com o gênero e em que medida pode aprofundar o trabalho didático, enquanto o aluno pode se conscientizar de suas dificuldades com relação a tais formas de comunicação. Nesse início, são definidos os aspectos que precisam ser trabalhados para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem.

Os módulos (atividades) são os instrumentos utilizados para que o aluno supere suas dificuldades com o gênero de forma gradual, pois neles diferentes elementos constitutivos do gênero são decompostos em partes para serem estudados mais detalhadamente. Esses módulos devem ser apresentados num movimento que vai do complexo para o simples e voltando ao complexo novamente, isto é, devem apresentar atividades diversificadas de observação e análise de textos, produções textuais simplificadas, além de conterem uma linguagem de fácil compreensão.

No desfecho do trabalho com a sequência, o aluno vai realizar ou finalizar uma produção final onde, depois de realizar atividades simplificadas, volta ao complexo, retomando, confrontado e (re)construindo os conhecimentos e conceitos trabalhados nos módulos.

Além de sugerirem esse modelo de organização, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também apresentam alguns princípios teóricos da sequência didática:

a) escolhas pedagógicas – possibilidades de avaliação formativa, motivação do aluno para escrever ou tomar a palavra, de forma que cada aluno tenha a chance de se apropriar do conhecimento;

b) escolhas psicológicas – o trabalho de produção de textos deve enfatizar a representação da situação de comunicação, os conteúdos e a estruturação do texto; além de levar o aluno a uma maior consciência de seu comportamento de linguagem através da proposição de diferentes instrumentos de linguagem;

c) escolhas linguísticas – utilizar instrumentos linguísticos que permitam que o aluno perceba a língua através de formas diversificadas e adaptáveis a cada situação de comunicação através dos gêneros textuais, que por sua vez constituem o objeto do procedimento da sequência didática;

d) finalidades gerais – preparar o aluno para agir em situações gerais de comunicação, levando-o à consciência de seu comportamento de linguagem de modo a regulá-lo e avaliá-lo, além de criar representações da língua em situações de comunicação mais complexas.

Finalmente, para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), uma sequência didática pode ser determinada como um vai e vem frequente entre atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas na maestria de um tipo de discurso dado. Vale destacar que essas sequências de ensino podem ter como objetivo determinar uma progressão sobre a aprendizagem dos alunos, progressão essa que deve ser dividida em quatro etapas:

i) desenvolvimento de novas capacidades de ação;

ii) desenvolvimento de capacidades discursivas específicas;

iii) generalização das capacidades linguístico-discursivas específicas e;

iv) integração das diferentes ordens de capacidades.

Na primeira etapa, os alunos são confrontados com novas situações de interação, sendo conduzidos a refletir sobre as características dessas situações e sobre as coerções que elas podem exercer na produção do texto. Eles são levados a produzir textos adequados às novas situações de linguagem, mobilizando capacidades discursivas e linguístico-discursivas construídas pelas situações de interação já conhecidas e que parecem ser mais pertinentes para uma situação de interação determinada.

Na segunda etapa, o ensino centra-se na análise de um *corpus* de texto representativo do gênero. Neste caso, as atividades devem conduzir o aluno ao domínio de certas capacidades linguístico-discursivas próprias ao gênero como valores temporais, mecanismos anafóricos, para então favorecer a interiorização das características de seu "modelo discursivo".

Na terceira etapa, a ênfase deve recair sobre aspectos comuns aos diferentes tipos discursivos como a planificação, conexão ou modaliza-

ção, visando uma abstração ou generalização das capacidades linguístico-discursivas antes construídas a partir de uma informação dada ou conhecida.

Na quarta etapa, há uma preocupação com a problemática das situações de interação e em confrontar os alunos a um terceiro *corpus*. Aqui o foco centra-se na heterogeneidade constitutiva da maioria dos textos e o objetivo é mostrar que os gêneros textuais disponíveis no interdiscurso podem se organizar em tipos diferentes de discurso e que podem ser adaptados a uma situação de interação determinada.

Machado (2001), assinala que:

> A definição de sequências didáticas é consensual, sendo elas definidas como um conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, às diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como ensináveis para um determinado nível de ensino. (MACHADO, 2001, p. 138)

Segundo a autora, esse conjunto de atividades guiadas por um objetivo geral, permite um trabalho que leve em conta tanto os conteúdos fixados pelas instruções oficiais, quanto os objetivos da aquisição do gênero, a variação de atividades e a adequação ao calendário escolar.

No contexto brasileiro de ensino de línguas, pesquisadores como Machado (1997), Cristovão (2007), Souza (2003), Guimarães (2007) entre outros, têm realizado e defendido trabalhos de transposição da visão socio-discursiva para a sala de aula com uso de gêneros como instrumento de compreensão e produção de textos, assim como com a aprendizagem de capacidades de linguagem.

Cristovão (2001, p. 26) assevera que a sequência didática "apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades com adaptabilidade em função das situações de comunicação e das classes, [...] definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero".

Guimarães (2006), ao analisar as produções realizadas por meio da aplicação de sequências didáticas para alunos do 3º ao 5º ano, pontua que esse trabalho trouxe avanços no ensino de língua portuguesa. Dando continuidade a suas pesquisas, Guimarães (2007, p.12) afirma que "os resultados da análise das produções dos alunos revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem" no que se refere às dificuldades apresentadas na organização de sequências narrativas e no domínio do conteúdo temático do gênero trabalhado.

Embora a grande maioria das pesquisas brasileiras sobre o ensino baseado em gêneros textuais dentro da perspectiva sociointeracionista seja direcionada para o ensino de língua materna, o trabalho de Cristovão (2012) tem mostrado que o uso de sequências didáticas organizadas em torno de gêneros pode proporcionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LI.

De acordo com Machado (1997), os momentos privilegiados da transposição didática são os momentos em que se busca a solução para uma crise do ensino, onde, sobretudo, há uma insatisfação diante da constatação de fracasso escolar e necessidade de se adaptar e renovar certos objetivos, conteúdos ou métodos já desgastados.

4.1. Exemplo prático do uso da sequência didática na sala de aula

Apresentando um exemplo para melhor demonstração do êxito da sequência didática, pode-se observar, entre os diversos gêneros textuais, a receita culinária como forma de trabalhar não somente a leitura e o próprio gênero, mas também para demonstrar como elementos gramaticais são importantes e mais fáceis de aprender quando são ensinados de forma contextualizada e mostrando a utilidade do conteúdo na vida cotidiana do aluno que possui a cultura que acredita que não utilizará o idioma em nenhum momento da sua vida.

O objetivo da sequência didática é envolver os alunos com a leitura e despertar a importância da língua inglesa no contexto em que eles vivem, além de trabalhar conteúdos gramaticais de forma contextualizada e significativa aos alunos. No estudo do gênero receita culinária, a estrutura textual é explorada, e também os conteúdos gramaticais presentes nesse gênero como os verbos no imperativo.

No exemplo trazido, a estrutura base da sequência didática é composta por apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Inicialmente o gênero textual é apresentado aos alunos e seus conhecimentos prévios sobre o assunto são levantados, a função social e as características do gênero são trabalhadas. Na produção inicial o aluno se torna responsável por produzir uma receita culinária. Durante os módulos são sugeridas modificações para melhorar a produção e na produção final o aluno já está apto a produzir por si só uma receita culinária que será avaliada pelo professor.

Na apresentação inicial, é exibido um vídeo em Inglês de uma re-

ceita culinária para que seja trabalhada a habilidade linguística *listening* (audição) e para uma discussão sobre o gênero sondando o conhecimento prévio dos alunos, abordando questões como: o gênero textual exibido, tipo de receita apresentado, se o aluno possui o hábito de assistir vídeos como esse e em quantos passos foi feita a receita. Em seguida, uma outra receita é apresentada para que os alunos compreendam a estrutura textual deste gênero e suas especificidades em relação aos conteúdos gramaticais.

Figura 2: representação do vídeo de uma receita culinária.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-HCaHT5qcE4

Após o contato com essa receita o professor começa a trabalhar os conteúdos gramaticais presentes no gênero, como também vocabulário específico. Em seguida os alunos são direcionados a fazerem sua própria receita, sendo essa fase conhecida como produção inicial, esta etapa requer o *writing* (escrita) e o *reading* (leitura) como habilidades linguísticas. Por meio dessa primeira produção o professor consegue detectar os aspectos que ainda precisam ser reforçados e melhorados, organizando então as atividades que serão propostas nos módulos seguintes, como atividades gramaticais e semânticas.

Na última atividade, a produção final solicitará que cada aluno possa fazer como tarefa de casa uma receita simples que não ofereça risco ao aluno, na qual é realizada a leitura das receitas escolhidas pelos alunos, esclarecidas as dúvidas e passada a tarefa para casa. Os alunos devem gravar um vídeo com o passo a passo da receita que será apresentado em sala de aula onde será explorada a habilidade de *speaking* (fala). Por fim, toda a turma é reunida para degustar e avaliar a produção do colega, além de compartilhar o que foi produzido.

Enfim, a proposta de trabalho com SD no ensino de língua inglesa pode contribuir de forma produtiva para o desenvolvimento das habilida-

des linguísticas, capacidades de linguagem e da comunicação efetiva e consciente dos alunos.

5. Considerações finais

A cada dia que passa a importância do ensino da LI nas escolas e sua influência no cotidiano dos alunos se torna mais evidente. Já existe legislação demonstrando sua importância e garantindo seu ensino aos alunos, contudo, tem-se percebido uma necessidade de atualização na forma como a LI é ensinada.

Buscando encontrar um equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI, está a sequência didática, levando o aluno a estudar a fundo cada espécie de gênero textual havendo sua real compreensão, e não um aprendizado mecânico.

Sendo assim, a sequência didática se torna uma ferramenta facilitadora para o ensino de gramática em LI, fazendo com que os alunos percebam sua importância em situações de uso presentes no cotidiano. Isso torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa, fugindo do modelo tradicional de decorar regras gramaticais sem saber a função delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. O ensino de línguas é essencial. In: *Nova Escola*. São Paulo, n. 116, p. 27-29, dez. 1989.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE*: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Lingua-

gem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_ cristovao.pdf. Acesso em 29 ago. 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gêneros*: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2012.

CRYSTAL, D. *Rediscover grammar*. London: Longman, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'aquisition des discours: Emergence d'une competence ou appretissage de capacités langagieres diverses? In : *Revue de Didactologiedes Langues-Cultures*: appropriations, descriptions et enseignements de langues, Paris, n. 92, p. 23-37, Oct./Dec. 1993.

FENNER, A. L.; CORBARI, C. C. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em Língua Inglesa. In: *Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas/ALGUMAS%20REFLEXÕES%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20GRAMÁTICA%20EM%20LÍNGUA%20INGLESA.pdf. Acesso em 17 ago.2019.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, V. 6, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060301.pdf. Acesso em 23 jul.2019.

GUIMARÃES, A. M. M. A Didatização de gênero em ambientes sociais diversos: a possibilidade de ensinar gêneros de texto através de sequências didáticas. In: *Simpósio internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*, 4., 2007, Tubarão (SC). Anais... Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2007. p. 536-50. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/edit.html. Acesso em 21 set. 2019.

MACHADO, A. R. A transposição do conhecimento científico para o

contexto de ensino: as necessidades e as dificuldades. In: *Seminário: Critérios de Avaliação de Livros Didáticos 6ª a 8ª Séries*. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto,1997. (Mimeografado)

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: *Revista Intercâmbio*, São Paulo, n. 10, p. 137-47, 2001.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

YOUTUBE. Cooking. Google Home nowprovidesstep-by-steprecipeins tructions. Madeby Google; 16 mai. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-HCaHT5qcE4. Acesso em: 15 set. 2019.

O ENSINO DE GRAMÁTICA E SEUS MÚLTIPLOS USOS COMO CÓDIGO LINGUÍSTICO

Orleane Evangelista de Santana (UEMASUL)
orleanesantana@bol.com.br
Antonio Cilírio da Silva Neto(UFT)
acilirio@bol.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre o ensino de gramática e seus múltiplos usos, sejam eles explícitos ou implícitos. Analisa-se, conforme Ivo (2010) e Travaglia (2009, 2011), que o ensino de gramática deve ser dado como arte e ciência e de acordo com suas funções. Averiguamos que a educação linguística ajuda o aluno e o professor a cumprirem plenamente as funções da sua linguagem de representar o mundo, o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir e fazendo pensar e agir os outros, e tudo isso com rigor, eficácia e correção. Nesse entrelaçamento, espera-se uma maior compreensão do que é e o que foi o ensino de gramática e seus múltiplos usos. O uso da linguagem como forma dinâmica, considerando os elementos histórico-sociais na construção e enunciação dos códigos linguísticos. Urge, para esse esforço, a recuperação das noções de gramática baseada na teoria da complexidade de Edgar Morin (2008).Metodologicamente nos fiamos em pesquisas de descrição, análise e reflexão que estão direcionados às investigações de cunho qualitativo. A triangulação faz parte do nosso trabalho, porque verifica-se que em um paradigma complexo esta abordagem indica a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno (FLICK, 2007). Conclui-se que, no ensino de gramática existe um constante movimento que nos prepara para novos desafios.

Palavras-chave:
Educação linguística. Ensino de gramática. Ensino de língua.

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect on the teaching of grammar and its multiple uses, either explicit or implicit. It is analyzed, according to Ivo (2010) and Travaglia (2009, 2011), that grammar teaching should be given as art and science and according to their functions. We find that language education helps the student and teacher to fully fulfill their language's functions of representing the world, thinking, communicating, and at the same time acting and making others think and act, and all with rigor, effectiveness, and correctness. In this intertwining, a greater understanding of what is and what was the teaching of grammar and its multiple uses is expected. The use of language as a dynamic form, considering the historical and social elements in the construction and enunciation of linguistic codes. For this effort, the recovery of grammar notions based on Edgar Morin's theory of complexity (2008). Methodologically we rely on research of description, analysis and reflection that are directed to investigations of a qualitative nature. Triangulation is part of our work because it is found that in a complex paradigm this approach indicates the combination of different methods, study groups, local and temporal environments and different theoretical perspectives in the

treatment of a phenomenon (FLICK, 2007). We conclude that in grammar teaching there is a constant movement that prepares us for new challenges.

Keywords:
Grammar teaching. Language teaching. Language education.

1. Introdução

O ensino sobre gramática e seus múltiplos usos como código linguístico nos primeiros anos do ensino fundamental nos levou a seguir o norte teórico da complexidade de Edgar Morin (2008) e a abordagem qualitativa delineada por Flick (2007), essas nos serviram de apoio para a análise dos dados investigados, isso porque o nosso ponto de partida metodológico não é fechado e nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, investigada é evidentemente complexa. Dessa maneira, concebemos que a linguagem como forma dinâmica, deve ser considerada nos seus elementos histórico-sociais e na construção e enunciação dos códigos linguísticos.

A Teoria da Complexidade, segundo Morin, requer: distinção, objetivação, análise e seleção. *Distinção* não no sentido de disjunção, quando se isola e se separa fenômenos e processos, mas quando se tem objetos e meios que, mesmo sendo distinguido e oposto, não se separam, se complementam como "a ordem e a desordem, [...] a unidade e o conflito, a harmonia e a discórdia, a autonomia e a dependência, o objeto e o sujeito" (PADERES, RODRIGUES, GIUSTI, 2014, p. 03). *Objetivação*, porque o sujeito conhecedor é ele próprio objeto, para que assim e a partir de então, o todo se construa na apreensão das partes e das partes no todo. *Análise*, o todo, é um fenômeno da complexidade multidimensional da realidade, que é econômica e mítica, política e não política, individual e coletiva. E *seleção* como caracteres essenciais ou pertinentes do objeto, na teoria da complexidade, é o que constitui o nosso *corpus* de trabalho, que Morin chama de *complexus* o que é tecido junto, inseparáveis constitutivos da seleção desse todo (MORIN, 2008).

Flick (2007) distingue quatro tipos de triangulação, a primeira a triangulação de dados, o segundo a triangulação do investigador, a terceira a triangulação da teoria e a quarta é a triangulação metodológica que se divide em dois subtipos, a triangulação dentro do método e entre um método e outro. Essas triangulações serão tidas em nossa pesquisa como estratégia para a validação de resultados, porque, segundo Flick, a triangulação "continua sendo a estratégia mais sólida da construção da teoria"

(FLICK, 2007, p. 238).

Na construção das reflexões tanto teóricas quanto metodológicas e na compreensão da análise de dados averiguamos na fala dos professores o que representa ensinar gramática na escola de ensino fundamental. As informações oriundas dessas fontes foram usadas como uma forma de compreende alguns aspectos do "estudo da língua" na fala dos docentes tomados como objeto de análise.

Os participantes da nossa pesquisa foram os professores do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Imperatriz-MA, para os quais foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas. Neste recorte, escolhemos a questão sobre o ensino de gramática e seus múltiplos usos.

As perguntas referiram-se sobre a identificação do professor e as outras voltadas para o tema desta pesquisa: o ensino de gramática e seus múltiplos usos como código linguístico, afim de traçar perfis característicos do posicionamento do educador, para que sirvam de análise ao tema proposto. A questão trata da necessidade ou não de se ensinar gramática, para isso perguntamos: você acha necessário o ensino de gramática?

Portanto, como recurso à análise extensiva da realidade, a compreensão neste artigo se fez através de uma crítica aplicada às respostas dos atores investigados, como também da investigação do tema orientador, neste caso: o ensino de gramática.

2. O ensino de gramática e seus múltiplos usos como código linguístico

Quando questionamo-nos sobre o ensino de gramática, no ensino fundamental, pensamos o quanto é pertinente refletir sobre o ensino de teorias gramaticais, porque o ensino da gramática na educação básica está na produção e compreensão de cada frase que pronunciamos. Esse ensino deve ser defendido "como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação" (FRANCHI, 2013, p. 99). Baseados nesse autor nos perguntamos, ainda, se essa prática deve ocorrer só no final do ensino fundamental? Ele diz que nós já sabemos a resposta, ou seja, somente através de uma larga familiaridade com os fatos da língua, com a necessidade de sistematizar um saber linguístico que se aprimorou e se tornou consciente.

Diante disso, nos questionamos sobre como ensinar a língua portuguesa no ensino fundamental e pensamos em um aporte aos estudos linguísticos e também o quanto é pertinente refletir sobre o ensino de gramática.

Para muitos teóricos, entre tantos Câmara Junior (2011) e Franchi (2013), as atividades linguísticas se dão nas situações cotidianas de comunicação, na família e na comunidade dos alunos, e pode se reproduzir na escola se esta se tornar um espaço de interação social, que implique principalmente o diálogo e a contradição, somente assim se cria o "saber linguístico das crianças, dessa 'gramática' que interiorizam no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas" (FRANCHI, 2013, p. 95). Segundo esse autor não se trata de aprender e/ou apreender uma série de normas gramaticais, mas levar os alunos a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem, a operar sobre sua própria linguagem praticando os fatos gramaticais de sua língua.

Portanto, Kleiman e Sepulveda (2014) afirmam que o ensino de gramática ainda é um entrave na formação do cidadão letrado, os gramáticos e linguistas podem até divergirem ou concordarem sobre a maneira de abordagem do ensino de língua materna, em relação ao estudo da língua, mas procuramos reuni-los e chegamos a conclusão de que este assunto deve ser tratado com cautela para não cairmos em soluções aparentes ou em afirmações que não são embasadas em fundamentações sólidas, vindas de dentro da sala de aula, para que não excluamos o conhecimento produzido pela sociedade e que de alguma forma exclua o cidadão dos bens sociais, econômicos e culturais que lhes pertencem por direito.

3. O ensino de gramática e o posicionamento dos investigados

No ensino de gramática e seus usos como códigos linguísticos nos levam a pensarmos em concepções teóricas e metodológicas para esse ensino. Diante disso, para Mendonça o "ensinar, o que faz um bom professor de português, como deve ser a aula de português, o que deve avaliar e como etc., interligam-se em concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não, e escolhas metodológicas" (MENDONÇA, 2009, p. 220-1).

A partir desse entendiemnto, Silva Neto (2015) pergunta aos professores do 5º ano do ensino fundamental, quando se pode ensinar gra-

mátiva? Vejamos as respostas dos professores, transcritas pelo investigador, em relação a esse ensino:

Quadro 1: Quando de pode ensinar gramática?

5º ano	i) A partir do 1º ano do Ensino Fundamental e adequando ao nível de maturidade dos educandos. ii) Desde a Educação Infantil, pois já se compreende a estrutura e formação das palavras. iii) Logo que a criança iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental. iv) Deve ensinar desde o 1º ano, que é a alfabetização.

Fonte: Silva Neto (2015)

Como percebemos nas respostas dadas pelos investigados, as crianças aprendem gramática na escola desde a sua entrada. Quando as crianças compreendem a estrutura e a formação das palavras, eles já estão aprendendo. Segundo Rojo (2011) o ensino de gramática e de conceitos gramaticais bastante sofisticados devem se dar (derivação de palavras, radical, tempos, modos e pessoa o verbo, classes de palavras) durante todas as séries do ensino fundamental e devem ser aprendidas por observação, demorando a se estabilizar. Dessa maneira, afirmamos que o ensino de gramática está estreitamente ligado com as pessoas e o mundo ao seu redor produzindo sentidos, reflexões e intenções, assim, o ensino de gramática provoca um jogo de palavras, de sentidos e de linguagens.

Para Oliveira, no livro "a gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos" (2011) em que historiciza o ensino de gramática, diz que esse ensino, também se dar pelo viés diacrônico e semântico e no livro "Cattus, Feles et Pinguis: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas"[239], de 2015, traz-nos a seguinte metáfora:

> Os felinos têm sete vidas; as palavras, também – vidas ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e etimológicas (também semióticas e/ou intertextuais). Dessa forma, as palavras são como gatos: amigas, às vezes; rebeldes e individualistas, noutras vezes, mas sempre cheias de intenções; além disso, como os gatos, e, também como os felinos, são seduzidas e possuídas somente a distância, como salientou Merleau-Ponty (1980, p. 145), as palavras são 'atraídas, visitadas a distância pelo pensamento, como as marés pela lua' (OLIVEIRA, 2015, p. 07/08)

[239] Cattus, feles et pinguis: Gatos, Felinos e Intenções? (OLIVEIRA, 2015) Tradução de Antonio Cilírio.

Portanto, quando falamos em ensino de gramática, dar vida as palavras com seus usos como códigos linguísticos "correto e falso é o que os homens *dizem*, e na *linguagem* os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre as opiniões, mas sobre a forma de vida" (SAES, 2013, p. 70).

Devemos revalorizar o papel da gramática, como um trabalho autônomo, com tempo e centrado no desenvolvimento desse conhecimento sistemático dos alunos. Buscamos um ensino de gramática da língua materna com práticas baseadas no estímulo da competência linguística e da consciência metalinguística dos seus falantes, não um ensino baseado apenas nas nomenclaturas, de conceitos ou terminologias linguísticas, mas um ensino de gramática para que os alunos se apropriem do uso correto da linguagem e para a colocarem ao serviço das suas necessidades comunicativas, conforme postula Ivo (2010). A partir desse entendimento afirmamos que o ensino de gramática é importante, de acordo com os autores pesquisados.

Insistimos ainda, na pergunta, mas qual o momento de iniciar os alunos no estudo explícito do ensino de gramática, com suas definições e classificações, para Antunes (2014) não se trata de saber quando, porém não antes dos alunos estarem lendo e escrevendo, o estudo da metalinguagem não deve vir em primeiro lugar, antes dos alunos desenvolverem as competências básicas da leitura e da escrita, a iniciação científica dos alunos em relação à gramática não tem tempo determinado, mas deve acontecer à medida que a prioridade máxima for sendo satisfeita. Assim cabe ao professor uma atitude frente aos fatos de linguagem que pretende investigar, pois essa atitude científica levará a observação, ao questionamento, as hipóteses, na convicção de que não existem sistemas linguísticos definitivamente prontos, nem inteiramente definidos e precisos.

De acordo com o posicionamento desses linguistas verificamos que faz-se imperioso estudar teoria gramatical a partir da compreensão de mundo da criança. A nossa intenção não é defender que o professor ensine gramática no ensino fundamental, apenas por ensinar, mas mostrar que o professor pode optar por ensinar teoria gramatical ou linguísticas a seus alunos. Conforme Travaglia (2009) e (2013, p. 152) se ensinar deve fazer um ensino consciente de vários fatos e fatores que não podem ser esquecidos para não incorrermos numa atitude inconsequente, ensinar teoria por desconhecer outras possibilidades para o ensino de língua materna; ou, ensinar teoria gramatical porque é mais cômodo e fácil, inclusive porque é o mais que se tem feito, é o que está estabelecido como i-

magem do que seja o ensino de língua materna e, por isso mesmo, dificilmente será questionado por alguém e exigirá de nós posturas profissionais claras e competentes.

Para os estudiosos da língua, aqui apresentados, todos concordaram que a língua é uma ferramenta carregada ao ponto de explodir e, saber usá-la é uma sabedoria. Para Bolinger (1989), citado por Kleiman e Sepulveda (2014, p. 9), "saber usá-la é ter poder".

Concluímos esse posicionamento nos perguntando: o que ensinar para esse aluno contemporâneo? Rojo (2011) nos responde dizendo que nenhuma escolha é impune ou neutra, e que nada em educação é neutro e nossa tarefa é fazer escolhas e encaminhamentos conscientes, poderemos restringir o nosso universo de escolha dentre os "ensináveis": será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento?

4. Considerações finais

A pesquisa verificou que diante da necessidade de mudanças na educação e no papel que o professor desempenha, faz-se necessário pesquisas ou propostas que ajudem tanto alunos quanto professores a apreenderem conteúdos condizentes com a realidade. Diante disso, podemos destacar que nas aulas de língua materna, o ensino de gramática parece um jogo de adivinhações, salvo para alunos cuja intuição já é mais acurada, estes precisam menos de exercícios de reconhecimento, problema constante com professores que trabalham com alunos em início de alfabetização gramatical.

No entanto, devemos propiciar o uso dos conhecimentos gramaticais e fazer perguntas para que o aluno mobilize esse conhecimento com o objetivo de melhorar o texto ou produzi-lo de forma mais coesa, inteligível, porque instrumentalizamos o aluno para refletir sobre suas ações linguísticas, principalmente na modalidade escrita da língua.

Ressaltamos o questionamento do por quê e para quê ensinar gramática na escola de ensino fundamental? Dizemos que, sem abandonar as diversas culturas da escola, afirmamos que o estudo sistemático de conteúdos e saberes técnicos dão acesso ao aluno continuar aprendendo, consultando manuais, dicionários, enciclopédias e gramáticas, porque ao invés de negar essa prática de ensino, não aprendamos ao mesmo tempo a brincar com a língua, a aceitar a mudança e a evitar proibições arcaicas

sobre o que é a língua, o que pode e o que não pode ser dito, a prestar atenção nas intuições dos alunos, tentando recuperar as nossas, fazendo isso, o professor de português não precisará esconder o que faz, segundo Kleiman e Sepulveda (2014).

Contudo, quando o professor não esconde o que faz no ensino de Língua Portuguesa, se afasta da visão estreita e redutora do que se fazem supor nas atividades de ensino de gramática, seja de algumas classes de palavras ou categorias, classificações e nomenclaturas, o professor deve "explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa", conforme Travaglia (2009, p. 235-6). Por fim, devemos trabalhar o ensino de gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual dos elementos da língua, só assim, conseguiremos fazer a integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna, como leitura, produção de textos orais e escritos, vocabulário e o próprio ensino de gramática e seus usos como código linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* com Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Parábola, 2013.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.* Trad. de Sandra Netz. 2. edição. Porto Alegre-RS: Bookman, 2004. Reimpressão: 2007.

IVO, Maria José Mendes. *Os Novos Programas de Português*: da gramática ao conhecimento explícito da língua – análise de um paradigma linguístico. Universidade da Beira Interior: Faculdade de Artes e Letras-Departamento de Letras. Dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Covilhã - Portugal, 2010.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes.* Campinas-SP: Pontes, 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. p. 199-226

MORIN. Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Dulce Matos. 5. ed. Instituto Piaget, Lisboa-PT: Piaget editora, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos.* Campo Grande: Oeste, 2011.

_____. *Cattus, Feles et Pinguis*: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas. João Pessoa-PB: Ideia, 2015.

PADERES, Adriana M. RODRIGUES, Regina de B. GIUSTI, Sonia R. Teoria da Complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. In: *Revista de Educação*. http://200.18.45.28/sites/residencia/images/Disciplinas/pesquisa%20metodo%20complexidade.pdf. acesso: 15/05/2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.* 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Parábola, 2011.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. *A linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SILVA NETO, Antonio Cilírio da. *Uso e sistematização das classes de palavras – substantivo e adjetivo*: a teoria e análise linguístico-gramatical aplicada aos estudos morfológicos – proposta de criação de material didático. 2015. 209 f. Dissertação. Mestrado acadêmico em Letras Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Universitário de Araguaína-TO, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ENSINO DE LEITURA POR INTERAÇÃO CONSTRUTIVA

Ronyvaldo de Souza (PUC-SP)
rony-valdos@hotmail.com

RESUMO

A proposta desta pesquisa tem como objetivo aproximar-se dos estudos sobre ensino de leitura e sobre estratégias de leitura mediante ás concepções interativas e sociointerativas aportados sobre os conceitos de Cano, 2009; Geraldi, 2006; Kleiman, 2013; Koch, 2015, Solé, 1998 entre outros. Oportunizando ao aprimoramento deste ensino em sala de aula bem como o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, tanto o de mundo, enciclopédico e linguístico, em busca da construção de sentidos para as leituras dos vários gêneros textuais trabalhado em sala, tornando-os leitores autônomos e críticos perante a sociedade.

Palavras-chave:
Cognitivo. Interação. Leitura.

ABASTRACT

The purpose of this research is to approach reading teaching studies and reading strategies through the interactive and sociointeractive conceptions of Cano, 2009; Geraldi, 2006; Kleiman, 2013; Koch, 2015, Solé, 1998 among others. Opportunity for the improvement of this teaching in the classroom as well as the use of students' prior knowledge, both world, encyclopedic and linguistic, in search of building meaning for the reading of various textual genres worked in class, making them autonomous readers. and critics to society.

Keywords:
Cognitive. Interaction. Reading.

1. Introdução

A opção pelo tema advém do entendimento de que é por meio da linguagem e, em especial, por meio leitura que os seres humanos interagem e conhecem as diversas culturas, especificidades da sociedade onde vivem, aprimoram o conhecimento das línguas e visitam universos de sentido de todos os matizes. Conhecer as várias formas possíveis de aprimorar o ato da leitura é, pois, uma necessidade fundamental para os professores de todas as áreas e, sobretudo, para os de Língua Portuguesa.

Este trabalho leva em conta que, hoje, os estudos sobre a pedagogia da leitura encontram-se em um estágio bastante satisfatório para que o professor, em sala de aula, possa valer-se de subsídios didáticos que

encaminhem o educando para a proficiência na área. Do mesmo modo, os estudos cognitivos sobre a leitura trouxeram informações fundamentais para a compreensão da questão da legibilidade em textos de diversos gêneros e tipologias textuais-discursivas. No entanto, é notório o baixo desempenho de estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e Médio e também no Ensino Superior em programas de avaliação como a Provinha Brasil, o ENEM e o ENADE cujo foco principal é a capacidade interpretativa do leitor. Assim, questiona-se a existência de alguma política pública que possa reduzir algumas lacunas na formação do docente e, consequentemente, na formação do leitor.

Como qualquer texto, por natureza, é plurissignificativo, torna-se possível trabalhar pedagogicamente o ato de leitura para permitir ao educando o encontro com um universo de sentidos que ultrapasse os limites da paráfrase tão explorados no Ensino Fundamental e Médio. Para isso, é necessária uma concepção de leitura que contemple que o sentido não é uma característica do texto, mas se constrói no diálogo leitor-texto, numa espécie de jogo psicolinguístico que se estabelece durante o processamento da informação; uma concepção de leitura que tenha como noção central de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. Depreende-se daí que a maneira como trabalhamos a leitura tem grande importância, pois, conforme aponta Bakhtin (1981, p. 123): "[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]". Assim, essa interatividade compõe a realidade essencial da língua e, nesse sentido, o significado em qualquer enunciação.

Assim, deve haver a preocupação em oferecer oportunidades para que os alunos usem socialmente a leitura, enfatizando o que tem sentido para eles e que nos faz crescer como pessoas e cidadãos (ALMEIDA FILHO, 1993).

O principal problema desta pesquisa se pauta na seguinte questão: Os alunos estão aprendendo a ler como deveriam aprender? Segundo Solé (1998), muitos professores trabalham a leitura superficialmente, somente para responder os exercícios formulados para estudos de interpretação textual; muitas vezes preferem os exercícios prontos de seus livros didáticos que deveriam ser usados como apoio pedagógico, mas que, com o costume e a comodidade, passam a ser usados como material obrigatório e diário e, deste modo, os estudantes não aprendem estratégias para realizar uma leitura significativa para ser usada na vida diária e sim uma leitura supérflua que não ajuda a fazer inferências com seus conhe-

cimentos prévios e nem expandi-los. O professor deve criar oportunidades que possibilitem o envolvimento dos alunos com os processos sociais da criação de significados.

> É imprescindível que professores e professoras explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito; também seria recomendável que eles previssem que vão descobrir que diferentes crianças sabem coisas distintas sobre o tema, como sobre qualquer outro. O ensino planejado e implementado na sala de aula deve partir desses conhecimentos, pois a partir deles é que as crianças poderão progredir. (SOLÉ, 1989, p. 63)

Então, para haver progressão da leitura, os alunos devem aprender com seus professores de leitura estratégias que os ajudarão a fazer inferências por meio de seus conhecimentos prévios. É por meio destes conceitos que traçamos os objetivos desta pesquisa que constitui-se em refletir sobre respostas para os seguintes questionamentos:

a) De quais maneiras o professor pode acionar os conhecimentos prévios dos alunos antes, durante e após a leitura de textos em sala de aula?

b) Qual é a importância social da leitura para a transformação de cidadãos ativos, participativos e críticos na sociedade em que vivem?

c) O material que estamos levando para a sala de aula, bem como o "gesto de leitura" sobre esse material, contribui ou não para a formação crítica e reflexiva do leitor?

Procurando buscar uma resposta nos ancoramos em Coracini (2005, p. 19) que afirma que, do ponto de vista da contemporaneidade, há duas concepções de leitura, a saber: "a) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido; b) leitura enquanto interação: construção do sentido". Destacamos aqui a segunda concepção dessa habilidade comunicativa não descartando a primeira, que é uma condição necessária para a concepção enquanto interação.

A compreensão de um texto é um processamento caracterizado pelo uso de conhecimento já existente no receptor, ou seja, o leitor faz uso do que já sabe. Isso é uma estratégia de leitura. É por meio da interatividade de variados níveis de conhecimento, tais como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor será capaz de construir um sentido ao texto. Segundo Geraldi (2006, p. 91), "o leitor, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação". É por esse motivo que se pode falar em "leituras possíveis".

Outra estratégia de leitura é a formulação de hipóteses ou expectativas e diz respeito a um aspecto de atividade do leitor que possui considerável contribuição para a compreensão e interpretação de textos em geral. Para Kleiman (1997, p. 36), esta estratégia "permite ao leitor fazer inferências por meio de esquemas cognitivos". A leitura não pode ser tratada apenas como decodificação, mas sim com a percepção de palavras e significados guiada pelo conhecimento prévio do receptor, bem como as hipóteses que este vai levantando.

2. Justificativa

Considerando o baixo rendimento de estudantes brasileiros no Ensino Fundamental, Médio e também no Ensino Superior, em programas de avaliação como o a Provinha Brasil, ENEM e o ENADE (cujo principal foco é a capacidade interpretativa do leitor), questiona-se a existência de alguma política pública que possa reduzir algumas lacunas na formação do docente inicial.

Nesta direção, o site do Instituto Paulo Montenegro – referência nacional no quesito políticas de leitura –, que faz uma verificação no grau de analfabetismo funcional da população constata que a situação nacional é alarmante. Enquanto o número de analfabetos plenos caiu, o grau de analfabetos funcionais permanece estagnado; isso indica que a população está sendo alfabetizada, mas não consegue abstrair significados, ou seja, a leitura não é eficaz o suficiente para trazer autonomia, cidadania e condições plenas ao sujeito. Considera-se aqui o analfabeto funcional as pessoas que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

O Instituto Paulo Montenegro que faz o levantamento dos índices de analfabetismo funcional no país vem observando e apresentando desde o ano de 2001 as mudanças no perfil do leitor e do sujeito mais ou menos letrado. Tal fato pode ser evidenciado no aumento do número de analfabetos rudimentares que existiam em 2001-2002, ou seja, 39% e em 2011-2012 tal índice reduziu para 27%, observando-se a cada ano um declínio médio de um ponto e, entre 2009 a 2011-2012 um declínio maior nesse número, passando de 34% em 2007 e 27% em 2009, mantendo o

mesmo índice, isto é, 27% em 2011-2012.

Já o índice de alfabetizados funcionalmente básico e pleno, ou seja, dentre os que leem mas têm dificuldades para interpretar começou em 2001-2002 em 61% e, aos poucos, acabou aumentando chegando ao impressionante número de 73% de pessoas (dentre os analfabetos funcionais e os plenamente alfabetizados), um índice de 73%, ou seja, do início do programa até 2012 o índice subiu 12%.

Tais resultados evidenciam que o Brasil já avançou em alfabetização. O fato pode ser evidenciado se forem comparados os números de pessoas alfabetizadas que subiu bastante se forem observados os dados do ano de 2002 até 2012; todavia, o número de alfabetizados funcionalmente configura um problema que necessita ser visto pelas autoridades de que não adianta apenas alfabetizar os cidadãos, mas sim, fornecer condições de se tornarem plenamente independentes e capazes de ler, compreender e interpretar um texto, uma placa, os requisitos de uma vaga de emprego e outros que são importantes para a formação da cidadania.

Natali (2012), em artigo publicado na Revista Língua Portuguesa (Ano 8, n. 83, set 2012, p. 40-5), denominado *O Apagão da Leitura*, afirma que 38% da população que chega ao Ensino Superior tem muito problema ao interpretar e compreender de modo eficaz um texto. Tal fato é decorrente de uma lacuna formativa, tanto de conhecimento de mundo, quanto de incentivo durante a formação inicial do leitor. Desse modo, no Ensino Superior, o grau de letramento continua baixo como assinalam os estudos:

> O professor universitário constata que a leitura decodificação [...] não é suficiente para que o aluno possa fazer, via texto, o nível de intermediação necessária na construção do seu conhecimento. Essa leitura é quase sempre classificada como "ingênua", "pobre". Por outro lado, os professores universitários, inclusive os de língua e literatura, se eximem da tarefa de lidar com o ensino da leitura, promovendo uma espécie de adiamento às avessas do problema, ou seja, procrastina-se a responsabilidade com a "empreitada" aos graus anteriores: responsabilidade com o ensino da leitura cabe [...] aos professores de português do Ensino Fundamental e Médio. Assim, o ensino da leitura na escola assume o papel de verdadeira "batata quente": ninguém quer segurar o encargo e a questão é arremessada de mão em mão num sucessivo adiamento de responsabilidade. (FREITAS E SILVA, 1998, p. 87)

Para Lindoso (2004, p. 24), o Brasil ainda é carente de investimentos no campo cultural e educacional. Historicamente, a política cultu-

ral adotada pelo país a partir do século XIX foi protecionista, uma vez que exercia o mecenato junto aos artistas que viviam na Corte e promovia viagens à Europa para jovens talentosos que tinham seus projetos financiados pelo governo, além de postos diplomáticos e políticos para poetas e romancistas em uma verdadeira troca de favores.

Neste sentido, a presente pesquisa denominado O ENSINO DE LEITURA POR INTERAÇÃO CONSTRUTIVA sugere que sejam analisadas e ponderadas pelos sujeitos educadores as políticas de incentivo à leitura e ao letramento do Ministério da Educação e Cultura – MEC – contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares com o propósito de contribuírem de forma significativa para a formação do leitor; e se as escolas, objeto de análise a serem observadas, seguem em seus projetos políticos pedagógicos as orientações desses Documentos Oficiais sobre o trabalho de leitura e letramento na formação de leitores; diagnosticando possíveis lacunas na formação inicial do leitor e tentar evidenciar modos de supri-las; oportunizando aos docentes envolvidos no processo de formação de leitores alternativas e possibilidades no trabalho de leitura a partir das teorias que trabalham com o texto e discurso ou seja, propor estratégias para o ensino de leitura.

3. Fundamentação teórica

De acordo com Foucambert (1994, p. 8), a leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais provenientes do texto; 80% de informações que provém do leitor.

Para Fregonezi (2003, p. 4): "[...] Estamos na era do leitor. Os estudos colocam o leitor como o principal elemento a ser abordado na explicitação do ato de ler. A leitura bem feita, quando é, sobretudo entendida constituído ato de ler". Por isso a preocupação com o que está implícito na mensagem do enunciador é tão importante.

Outro fato que contribui para uma boa interpretação é o conhecimento de mundo tanto de quem escreve quanto de quem lê, mas com grande atenção para lê; assim, de acordo do Fregonezi (2003, p. 36) "os textos são sempre incompletos em si mesmos, e – para se tornarem ocorrências comunicativas – dependem de contribuição de informações disponíveis na mente do próprio leitor". E ainda, na linha de pensamento de Fergonezi: "o leitor é, não apenas um decodificador, mas um construtor do significado do texto. Daí a necessidade de não ir para a leitura e cons-

trução "desarmado" de conhecimento. Esses conhecimentos se resumem em três níveis: o linguístico, o de mundo e o textual.

Nesta direção, Fregonezi (2003) entende que o conhecimento linguístico é o saber sobre a linguagem, seu relacionamento em textos. É preciso reconhecer a ambiguidade, e o leitor só a reconhece acionando seu conhecimento linguístico.

> A compreensão de um texto é um processo que caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento não haverá compreensão. (KLEIMAN, 1997, p. 13)

Segundo a autora, para haver compreensão de um texto por parte do leitor, a mente dele tem que ativar os conhecimentos que já foram apreendidos de alguma forma, como por exemplo, o conhecimento linguístico que é aprendido primeiramente com a família; quando ainda criança é usada à língua materna para lhe ensinar a falar, a mãe fica na expectativa para o bebê começar a pronunciar as primeiras sílabas e palavras como PAPAI e MAMÃE e, após isto, de forma gradativa, vai ocorrendo as pronúncias das pequenas frases. Conforme a criança vai crescendo atinge a faixa etária de ser matriculado em instituições de ensino sistematizado o que irá proporcionar um ensino da língua conforme suas regras e estruturas e este estudo, dependendo do avanço da criança, vai sendo gradativamente aprofundado.

> O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. (*Idem*, p. 14)

A autora afirma que o conhecimento linguístico é muito importante para a compreensão do texto, mas quando este conhecimento não é suficiente para esta tarefa o leitor poderá também utilizar de outros conhecimentos como por exemplo o conhecimento textual.

Já o conhecimento de mundo ou "conhecimento enciclopédico", segundo Fregonezi, é o saber acumulado por um leitor, que fica organizado em sua mente sob a forma de "blocos cognitivos", ou seja, esquemas.

Pode-se concluir que o conhecimento prévio é primordial para a realização das inferências necessárias para a ligação das partes discretas do texto num todo coerente. O leitor proficiente quando ativa seus conhecimentos de mundo faz inconscientemente as ligações entre os itens lexicais e os conhecimentos que estão em sua memória compreendendo o conteúdo do texto.

Kleiman (1997) certifica que existem estudos que comprovam que o que nos lembramos de um texto são as inferências que fizemos durante a leitura, normalmente não nos lembramos do texto literalmente, mas sim aquilo que produz sentido juntamente com os conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida.

Por fim, os conhecimentos textuais, que é um conjunto de conhecimentos dos "gêneros" e "tipos textuais", pois cada texto em sua construção possui uma estrutura característica e um modo de linguagem com objetivos específicos, que permitem dessa forma tornar o leitor maduro em sua leitura, pois terá conhecimento suficiente para decodificar o que está explícito e, principalmente, o que está implícito possibilitando, assim, um bom desenvolvimento na hora de interpretar o que lê. Com isso, chega-se à metáfora do "iceberg":

> Como o iceberg, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e intencionais. (KOCH, 1997, p. 25)

Diante dessa afirmação, podemos então dizer que a significação de qualquer texto não se encontra somente no texto, como também está por inteiro com o leitor e, portanto, é preciso que ocorra uma interação entre ambos, texto e leitor, pois só assim o leitor encontrará a essência que procura, e então, para ele, o texto não terá mais segredo. Entender o que o texto propõe é tão importante quanto construir outro à parte das informações extraídas do texto base, mas com uma diferença, agora o leitor-escritor precisa acrescentar o seu conhecimento, dar o seu ponto de vista.

Desse modo, entendemos que um leitor competente é alguém que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que poder atender as suas necessidades, conseguindo, também, selecionar estratégias adequadas para abordar tais textos. Este tipo de leitor é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e outros já lidos. O leitor

só pode formar-se através de uma prática constante de leitura organizada em torno da diversificação de textos que circulam socialmente.

As postulações mostram que a leitura é o alicerce de todo um processo que finaliza na produção de leitores e escritores competentes.

Ainda nesta linha de pensamento, temos Mazzarotto *et al*. (2003), destacando que o grau de compreensão dos textos se dá por quatro fatores: 1) a faixa etária, ou seja, quanto mais jovem for o ser humano mais chances de tomar o gosto pela leitura; 2) o conhecimento de mundo; esses estudiosos postulam que somente vivendo os fatos do mundo é que se consegue abstrair significados. 3) Grau de instrução formal, ou seja, a formação escolar; quanto maior contato com a escola mais aproveitamento terá esse discente. 4) O mais importante desses critérios é o hábito de leitura:

> Quanto mais lemos, mais experiências adquirimos, desenvolvemos nosso potencial e melhoramos nosso desempenho como leitor. Só dessa forma desenvolvemos o nosso conhecimento léxico, ou seja, ampliamos nosso vocabulário de palavras conhecidas. Uma parte desse vocabulário é ativa, usamos efetivamente em nossa vida diária; a outra parte é passiva ou virtual, ou seja, sabemos o significado das palavras quando as lemos, mas não as utilizamos em nosso dia-a-dia. Além do léxico, desenvolvemos também outros domínios linguísticos como diferentes formas de construção sintática, isto é, formas de combinar palavras ou de construção de frases. (MAZZAROTTO *ET AL*., 2003, p. 118)

Ler, neste sentido amplo, é aumentar o horizonte discursivo do aluno e, além disso, é a melhor maneira de enxergar aquilo que estava obscuro.

Por outro lado, o letramento pode ser definido, segundo Kleman (1995) como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos. Segundo a autora, [...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades especificas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Neste sentido, consideramos que as práticas de letramento ocorrem nas situações de uso, nas interações vivenciadas a cada dia. Como explica Kleiman (1997), as pessoas mesmo não sendo alfabetizadas participam de práticas discursivas letradas, por isso, uma expressão como "deixa fazer um parêntese" pode ser empregada e compreendida mesmo

por quem não tem domínio da prática de leitura ou de escrita, ou seja, conceito diferente de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativa no ensino de língua*. Campinas-SP. Pontes, 1993.

ALORNA, Leonor de Amelda Portugal Lorena e Lencastre (1750-1839) *Leitura*: a compreensão de textos. Leonora Lencastre. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia: Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacional – 5ª a 8ª Séries*. Brasília. MEC-SEF, 1998.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura*: múltiplos olhares. Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre-RS. Artes Médicas, 1994.

FREGONEZZI, Durvali Emílio. *O professor, a escola e a leitura*. Londrina-PR. Humanidades, 2003.

FREITAS, Lídia; SILVA, Maurício da. Leitura e Universidade: Reflexões para a construçãode uma outra história. In: *Algumas reflexões sobre o ensino e práticas na área de informação*. Niterói-RJ: Eduff, 1998.

GERALDI, J. W. As unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ÍNDICE NACIONAL DE ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL. Disponível em: www.imp.org.br. Acesso em 20 de setembro

de 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes, 1997.

_____. *Os significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores*: Política para cultura – política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.

MAZZAROTTO, Luiz Felipe; CAMARGO, Davi Dias de; SOARES, Ana Maria. *Manual de Redação*. São Paulo. CDL, 2003.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*: A natureza social e educacional dos processos de ensino–aprendizagem de línguas. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1996.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematizações dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo. Parábola, 2006.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. In: *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo. Ano 8, n. 83, set. 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Chiuro. *Ensinando a escrita*: o processual e o lúdico. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. *Formando formadores para a escola básica do século XXI*: relatos de pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre-RS. ArtMed, 1998.

O ENSINO DE LEITURA NO AMBIENTE COMPLEXO DE SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO

Francinete C. S. Barroso (IFTO e UFT)
ana.francy@hotmail.com
Ângela Francine Fuza (UFT)
angelafuza@uft.edu.br

RESUMO

As discussões em torno do ensino da leitura em sala de aula têm proporcionado intensos debates entre estudiosos e oportunizado uma gama de pesquisas na área, o que demonstra que esse assunto está longe de se tornar um lugar-comum e/ou um ponto pacífico entre pesquisadores. A construção deste artigo emerge de uma pesquisa, realizada no contexto de sala de aula de 3ª série do Ensino Médio, IFTO – *Campus* Araguatins, e objetiva discutir e analisar o trabalho do professor-pesquisador, no tocante ao ensino da leitura numa perspectiva dialógica. Para tanto, a discussão engendrada alicerça-se nos estudos da linguagem como interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929[2014]; BAKHTIN, 1979[2000]); na compreensão de sala de aula como ambiente complexo de aprendizagem (MORAES, 2010) e na relação interdisciplinar de aquisição do conhecimento (FAZENDA, 2011). A metodologia utilizada neste trabalho em análise está calcada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, cuja característica marcante é a análise e intervenção do pesquisador sobre sua própria prática. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que é possível a formação de um leitor crítico, por meio de uma ação reflexiva e participante do pesquisador, uma vez que este é capaz de compreender as diversas nuances da complexidade do espaço de aprendizagem e promover a construção do conhecimento do aluno/leitor com saberes provenientes das demais áreas.

Palavras-chave
Interdisciplinaridade. Pesquisa-ação. Ambiente complex. Ensino de leitura.

Abstract

Speeches around teaching of reading in classroom has provided intense debates around scholars and opportunity a range of research in this area which shows that this subject is far from cliché and/or a peaceful point around researchers. The construction of this article imerge from a reseach accomplished in the context of 3rd grade classroom, IFTO – Campus Araguatins, and aims to discuss and analyse the work of teacher-researcher, about the teaching of reading in a dialogical perspective. Therefore, the speech engendered has been based in studies of language as interaction (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929 [2014]; BAKTHIN, 1979 [2000]; in the comprehension of classroom as complex learning environment (MORAES, 2010) and in the interdisciplinar relationship of knowledge learning (FAZENDA, 2011). The methodology used at this work in analysis is on the theoretical assumptions of action-research, whose striking feature is the analysis and intervention of researcherver its own pratice. The results obtained at this research shows that it is possible thetraining of a

critical reader, through a participant and speculative action of researcher, once this is capable of understand the various nuances of complexity of space of learning and promote the construction of knowledge of student/reader with knowledge from other areas.

Key-words:
Interdisciplinarity. Action-research. Complex environment. Teaching of reading.

1. Considerações iniciais

No contexto da pós-modernidade, em consonância ao que sustenta Boaventura de Sousa Santos (1996), é preciso que educadores adotem, cada vez mais, uma postura educativa do inconformismo, uma hermenêutica da suspeição, ao se considerar a fluidez das informações e a necessidade de um posicionamento ainda mais crítico diante da percepção sensorial. Com efeito, ao aliar tal asseveração do autor, no tocante ao ensino de leitura, postula-se ser imprescindível um olhar descortinado sobrea prática docente pelos próprios educadores, afim de construir no sujeito-aluno-aprendiz uma condição relevante de aquisição de um repertório linguístico, que auxilia o ser na construção do senso crítico, do estímulo à criatividade, e, consequentemente, da produção escrita, considerando o contexto situado.

Apesar das discussões em foco, o panorama da leitura e da escrita no Brasil tem sido descrito como caótico pelos sistemas de avaliação institucionais, pois há evidências de que os alunos têm chegado ao final da Educação Básica sem o domínio necessário de compreensão de informações explícitas no texto. Contudo, é necessário considerar que a leitura é um processo que preciso ser ensinado, isto quer dizer que esta tarefa, tão propalada como de vital relevância à construção de um sujeito crítico, deve transcender ao conceito disciplinar de ensino dentro da vastidão complexa do ambiente educativo de sala de aula. Ensinar a ler é, antes de tudo, considerar o sujeito como cognoscente em sua inteireza, mesmo em face às dificuldades, carências inquietações. Um ser multirreferencial, que é sempre uma organização ativa e produto de interações (MORIN,1991).

Um ponto de inquietação das autoras deste texto, que culminou na feitura deste trabalho está referendado na asseveração de Solé (1998, p. 130), quando afirma que "ensinar a ler é também ensinar a avaliar o que compreendemos e o que não compreendemos". Depreende-se, portanto, a partir do dizer dessa estudiosa, que se é notória a ineficiência da compre-

ensão leitora dos estudantes, medidas são necessárias para se repensar a ação.

Esta pesquisa desenvolvida nas aulas de Literatura/Redação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO – *Campus* Araguatins tem como sujeitos as educadoras e os alunos da terceira série do Ensino Médio. Por considerar a viabilidade das discussões que pontuam os índices de insucesso da aprendizagem de leitura, percebidos ao final da Educação Básica, é que se propõe neste estudo, no campo da Linguística Aplicada, analisar como a ação-intervenção do professor pesquisador e crítico de sua própria prática, capaz de compreender-se como parte de um todo complexo no ambiente de aprendizagem de sala de aula, possibilita o desenvolvimento do aluno-leitor, construtor de palavras próprias. O enfoque pauta-se na perspectiva de leitura como interação, em situação de ensino, e na construção de perguntas de leitura, por considerar este procedimento eficaz ao processo de aquisição, formação e desenvolvimento da competência leitora do aluno, em específico, aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* – Araguatins-TO.

Neste artigo, apresentam-se um aporte teórico da temática investigada e os procedimentos de diagnóstico da situação de leitura, seguidos de implementação e análise de atividade de intervenção sobre a prática docente.

2. Leitura e interação

Para os pressupostos da filosofia da linguagem, a comunicação verbal jamais pode ser compreendida fora de situações concretas, uma vez que a língua é viva e está numa constante evolução histórica e não na abstração de um sistema (linguístico ou psicológico). Nessa discussão, depreende-se que o homem, na condição de ser historicamente evoluído, constitui-se sujeito pela linguagem, todas as manifestações dos diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]). No cerne desse entendimento acerca da vivacidade da língua, a leitura constitui-se como parte fundamental no conhecimento humano porque contribui de modo significativo para a formação do sujeito. Por meio dela, indubitavelmente, tem-se percebido que o ser humano leitor amplia sua capacidade de assimilação do universo que o circunda, diversificando suas interpretações sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o seu semelhante. Ler, possibilita um descor-

tinar de outras realidades, pois, segundo Kleiman (1995), a leitura é um ato social de interação entre dois sujeitos (leitor e autor), tendo por base o texto com objetivos socialmente determinados.

Diante das asseverações de estudiosos sobre a importância da leitura, considerada como fonte propulsora do conhecimento crítico, de um posicionamento antidogmático e de uma visão inalienável, evidencia-se, aqui, o que alguns expoentes pesquisadores da temática sustentam.

Solé (1998), pesquisadora com proeminente discussão do ensino de leitura no contexto de sala de aula, sob o viés da Psicolinguística, assevera ser o ato de ler um processo de interação entre um leitor e um textoque precisa ser ensinado. Sendo assim, é factível ao professor ensinar o educando a ler, a partir de estratégias empregadas sob um enfoque processual de ensino, cuja execução promova uma interação entre os sujeitos envolvidos na situação prática de compreensão da informação lida. Além disso, somente com ajuda e confiança, ler deixa de ser um ato enfadonho e se converte em desafio estimulante. Para tanto, a referida estudiosa aponta a necessidade de, no contexto de sala de aula, algumas estratégias (etapas) de leitura serem implementadas pelo professor, a saber: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades passíveis à formação de um leitor profícuo, haja vista que, "se ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, antes da leitura, podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível" (SOLÉ, 1998, p. 114).

Kleiman (1999) discute o aprendizado da leitura no contexto de sala de aula, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Na esteira desse entendimento, corroborando o pensamento da autora, é válido afirmar que a leitura possui natureza integradora de saberes, ao constituir-se como ponte entre todos os componentes de uma matriz curricular, portanto, é a chave para vencer o caráter disciplinar do ensino, uma vez que todas as discussões perpassam pelo capacidade de se compreender as vozes presentes na materialidade do texto.

Menegassi (2010), sob o viés da Linguística Aplicada, considera o ato de ler como atividade social, cuja prática perpassa por várias instâncias sociais, sendo a família, a primeira delas, e a escola, a principal. O autor aponta a necessidade de o professor empregar estratégias para formar leitores autônomos e competentes.

No bojo das discussões apresentadas, Fuza (2010; 2017), com base também nos postulados epistemológicos da Linguística Aplicada,

endossa a questão, ao afirmar que a leitura é um processo criativo e individual, determinado pelas condições sociais do leitor, de sua bagagem histórico-cultural. A partir do desenvolvimento desse processo, tem-se a possibilidade da formação de um leitor crítico que analisa e examina o conteúdo de suas leituras realizadas e, assim, por sua vez, passa a ser coprodutor de sua própria leitura, a partir das possibilidades oferecidas pelo texto lido e da interação entre sujeito e linguagem.

Em síntese às discussões proferidas nesse viés temático, é inequívoca a afirmação de que a leitura é um instrumento poderoso na formação de um ser crítico. Outrossim, a interação entre professor e aluno, dada a partir da assunção de que uma aprendizagem significativa, pressupõe práticas integradoras e estratégias específicas, constitui-se o cerne de um trabalho cuja primazia é a criticidade; isto posto, ao educador é mister um posicionamento incisivo e esclarecido sobre o ensino da leitura.

3. Perguntas de leitura e a formação crítica do sujeito/leitor

A partir da perspectiva de análise sobre a leitura, Colomer e Camps (2003) concebem-na dentro de um processo dialógico, passível de formação, no qual se dá uma avaliação de leitura que leva em consideração o procedimento progressivo e permanente do leitor. Para essas autoras, no atual contexto da avaliação da leitura na escola, têm-se evidenciado práticas problemáticas, que ainda estão centradas na realização de provas mensuradoras da velocidade leitora do aluno e na aplicação de questionários com perguntas fechadas sobre compreensão de um dado texto; ainda prevalece também, no mundo educativo, a concepção tradicional da avaliação declarativa que diferencia e seleciona os alunos por resultados numéricos, adquiridos por meio de provas.

O trabalho com a leitura, pautado pelas perguntas, é uma prática consolidada, frequente na sala de aula e utilizada por todos os educadores. O emprego de perguntas chega a ocupar dois terços das aulas, de acordo com Solé (1998), "os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar" (SOLÉ, 1998, p. 110).

As perguntas que direcionam a compreensão da leitura normalmente são apresentadas pelos livros didáticos que já trazem suas respostas prontas idealizadas por seus autores. Menegassi (1999) observa que o professor assume a função de mediador entre o livro didático e o aluno, e

acaba por absorver os padrões das perguntas apresentadas nos manuais, assumindo como legítimo o que é ofertado na proposta que não é do professor e, sim, do livro didático.

As perguntas de leitura cumprem a função de desencadear no aluno-leitor a compreensão. Solé (1998), então, caracteriza e classifica as perguntas como:

> Perguntas de resposta **literal**, cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
>
> Perguntas para **pensar** e **buscar**, cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
>
> Perguntas de **elaboraçãopessoal** tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 156)

Ao corroborar a caracterização e a classificação engendradas pela autora, Menegassi (2011) amplia compreensão sobre a temática e classifica as perguntas de leitura em: textuais, inferenciais e interpretativas:

> As perguntas são divididas em: a) Pergunta de resposta textual – São perguntas cujas repostas se encontram literal e diretamente no texto. Observa-se que não são perguntas de cópia, em que o leitor deve apenas parear as informações do comando com a localização das respostas no texto, em que basta ao leitor copiar um trecho do texto e transferi-lo como resposta; b) Pergunta de resposta inferencial – São perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência; c) Pergunta de resposta interpretativa – São perguntas que tomam o texto como referencial, porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos sentidos do texto. (MENEGASSI, 2011, p. 27-9)

De acordo ao que apontam os autores sobre o trabalho consistente com as perguntas, faz-se mister, ao professor, adotar uma postura reflexiva na condução da leitura, mediada por esta estratégia. Dessa forma, há uma representatividade do docente, "pautada em pressupostos teóricos que conduzam o estudante ao processo de formação do leitor e, consequentemente, a seu desenvolvimento crítico" (SANTOS, 2019, p. 47).

Ao abreviar discussão teórica sobre a relevância do trabalho de leitura mediado pelas perguntas, sob a égide da visão interacionista da linguagem, faz-se fundamental, a partir desse ínterim, legitimar todo o postulado teórico com demonstração epistemológica de ensino de leitura, dado a partir do invisibilizado "chão da sala de aula", o qual considera-se

como ambiente complexo. No exposto, as professoras-pesquisadoras da própria prática docente,evidenciam "retratos"de uma leitura crítica, fomentada em seus alunos, adotando um enfoque dialógico e interdisciplinar.

4. A práxis dialógica do ensino de leitura no ambiente da sala de aula

O *locus* desta pesquisa é o ambiente de sala de aula de 3ª série do Ensino Médio, da instituição IFTO-Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Araguatins, o qual situa-se na zona rural da cidade de Araguatins-TO[240]. Cardoso (2000) aduz que, para Vygotsky, a escola é um contexto responsável pelo desenvolvimento dos processos e funções intelectuais. Em consonância à afirmação vygotskiana, Moraes (2010), perpassando pelos conceitos oriundos da Física Quântica, enfatiza ainda mais a questão ao sustentar a definição do ambiente educacional como um campo energético e vibracional, no qual pressupõem-se o reconhecimento de diferentes frequências que garantem o acoplamento entre os seres vivos e não vivos ali presentes. Sendo assim, diante de uma breve reflexão sobre a afirmação desses notáveis estudiosos, salienta-se a importância em visibilizar o ambiente no qual se desenvolve o presente trabalho.

No contexto da sala de aula, dado todo o desenvolvimento do processo de leitura e culminância da responsividade dos discentes, sujeitos participantes, que, ao todo, somam 40 estudantes, as professoras-pesquisadoras partem de uma compreensão de que o ambiente, no qual se inserem não é "apenas para aprendizagem de determinados conteúdos relacionais, mas também para o pleno desenvolvimento das inteligências individuais e coletivas, para a evolução do pensamento e do espírito". (MORAES, 2010, p. 48). Isto significa dizer que as pesquisadoras contribuem com o entendimento de que o espaço da sala de aula é vivencial, permeado por emoções heterogêneas e saberes que vão além da visão de conhecimento positivista, da separação corpo e mente. Todos os envolvidos na situação de ensino de leitura são co-partícipes de um ambiente complexo de vivências e aprendizagens mútuas, conforme valida Moraes (2010), ao afirmar que:

[240] Pesquisa submetida ao Conselho de Ética do IFTO e endossada pelo referido Conselho, com o número 2.198.692.

> o ambiente de aprendizagem e as relações nele ocorrentes constituem um sistema complexo , relacional, vivo, nutrido por diferentes fluxos de energia, matéria e informação que, por ali, circulam e que exigem capacidade de autoecorreorganização em relação às diferentes dimensões constitutivas do ser humano e da vida que ali se manifesta. (MORAES, 2010, p. 49)

Perceber-se como parte de um todo complexo, com a multiplicidade de saberes que dinamizam um cenário plural é, ao ser, presente no ambiente de aprendizagem, condição *sine qua non* ao êxito de uma ação educativa permeada pelo diálogo, pela aprendizagem e pela descoberta. Contudo, para as pesquisadoras, diante do contexto situacional da realidade que envolve a todos, muitos questionamentos fizeram-se inquietantes, os quais traziam representações simbólicas do que se indaga sobre a identidade do "ser professor". Em situações, como as experienciadas nesta pesquisa, entender o papel docente na condição de agente sobre a própria prática é, acima de tudo,encontrar-se com as próprias indagações. Assim, devido às caracterizações do trabalho empreendido se coadunar com as definições de uma pesquisa-ação participante, a compreensão da ação docente num contexto pós-moderno e fluido, permeado por simbologias e esteriótipos, requer ações educativas, cada vez mais, coerentes. A leitura crítica e a produção de um discurso reflexivo por parte do aluno é o que se concebe, uma vez que oportuniza a reflexão da prática.

Ao questionar-se no bojo de uma investigação na qual se insere, vivencia-se também a dureza da autocrítica. Ao ver-se por esse prisma, confirma-se o que aduz Brandão (2006), no tocante à definição de pesquisa participante.

> [...] deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente. [...] a pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de ação social popular. Ela se insere no fluxo dessa ação e deve ser exercida como algo integrado e também dinâmico. [...] O processo e os resultados de uma pesquisa participante interferem nas práticas sociais. (BRANDÃO, 2006, p. 42)

Na pesquisa, aqui realizada, há o entendimento de uma ação educativa delineada como participante. Por assim se conceber, é coerente ao entendimento de que o ensino de leitura no contexto da sala de aula só se faz produtivo se houver uma prática docente que se autoanalisa ao mesmo tempo em que compreende a complexidade permeada no ambiente de ensino e a multirreferencialidade dos seres ali presentes.

Conforme as discussões em pauta, objetiva-se aqui apresentar um

recorte do estudo mais amplo[241] que buscou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação[242] de perguntas de leitura para o gênero discursivo *poema* possibilita a produção de sentidos dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

5. O trabalho com a leitura de poema

A princípio, a primeira atividade a ser trabalhada foi o texto "Agosto 1964" de Ferreira Gullar. Ao escolher tal texto, considerou-se o fato de esse já se encontrar no livro do aluno: "Português: Linguagens", da 3ª série, do Ensino Médio, de Cereja e Magalhães e, consequentemente, constar na ementa de conteúdos proposta a essa série. Dessa maneira, mostrava-se aos estudantes que as situações de leitura propostas faziam parte de seus contextos de aprendizagem. Vale dizer também, que em situações anteriores de discussão do contexto da poesia modernista, o poeta já havia sido referenciado como sinônimo de engajamento social e político. Destacam-se o texto e, em seguida, questões demonstrativas,que constituiram-se como um diagnóstico da situação de leitura dos alunos, para posterior análise e possível inserção de teoria sob a óptica da interação.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Agosto 1964

Entre lojas de flores e de sapatos, bares,
mercados, butiques,
viajo
num ônibus Estrada de Ferro-Leblon.
Volto do trabalho, a noite em meio,
fatigado de mentiras.

[241] Este texto faz referência à dissertação: "Ordenação esequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema na 3ª série do Ensino Médio" (BARROSO, 2018), articulada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), câmpus de Porto Nacional, da UFT.

[242] "Sequenciação" é a sequência de perguntas de leitura que levam à ação de produção de um texto ao final do trabalho, em que as informações e as ideias levantadas nas perguntas se sistematizam num todo textual final, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado, conforme determinam Fuza e Menegassi (2017).

O ônibus sacoleja. Adeus, Rimbaud,
relógio de lilases, concretismo,
neoconcretismo, ficções da juventude, adeus,
que a vida
eu compro à vista aos donos do mundo.
Ao peso dos impostos, o verso sufoca,
A poesia agora responde a inquérito policial-militar.

Digo adeus à ilusão
mas não ao mundo. Mas não à vida,
meu reduto e meu reino.

Do salário injusto,

da punição injusta,
da humilhação, da tortura,
do horror,
retiramos algo e com ele construímos um artefato

um poema
uma bandeira

Do livro: "Toda poesia – 1950–1980", Civilização Brasileira, 1980, RJ

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 3ª série, Ensino Médio, 2013.

A atividade sobre o texto de Ferreira Gullar foi desenvolvida a partir da concepção de linguagem como interação; pois conforme os pressupostos da filosofia da linguagem, o texto é o lugar de encontro dos interlocutores. Na concepção interacionista da linguagem, a leitura é concebida como um processo. Desta feita, as etapas não seguem um estereótipo, nem acontecem de forma isolada, elas são simultâneas. De acordo ao explicitado, houve uma sucessão gradativa de construção de perguntas para contribuir com a aprendizagem de leitura do aluno. Essas perguntas foram elaboradas a partir das proposições apresentadas por Solé (1998) e ampliadas por Menegassi (2010), no tocante à classificação em: textuais, inferenciais e interpretativas.

Ao abordar a necessidade de o professor ter uma atitude interdisciplinar, traz-se à baila a discussão, conforme o que aponta Fazenda (2011), quando esta autora, renomada nos estudos sobre interdisciplinaridade, ressalta que ser interdisciplinar é ter atitude:

> Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2011, p.170)

Com base na asseveração da referida estudiosa, permite-se a inferência de que a leitura sob os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da perspectiva da interação é um ato, por excelência, interdisciplinar, pois, sem ressalvas, favorece a aproximação de várias ciências, sem, necessariamente, fazer com que o professor permaneça estagnado na materialidade do texto. A atitude interdisciplinar pode ser a diferença metodológica que conduz o professor, cuja postura é reflexiva e intercultural, para que possa interferir, sobremaneira, na aprendizagem de leitura crítica de seus educandos.

Para a discussão neste artigo, dada sua extensão, serão elencadas apenas amostras de questões representativas das tipologias de perguntas, bem como, algumas representações de respostas de 4 alunos, sujeitos/participantes. Esses sujeitos são aqui representados por nomes fictícios advindos da literatura, como justificativa de inserir-se mais num ambiente literário.

Exemplos de perguntas:

1 - O que faz o eu lírico durante o saculejo do ônibus, no retorno do trabalho?

Resposta esperada: Durante *o saculejo do ônibus, no retorno do trabalho, olhando a paisagem, o eu lírico se despede do contexto de fantasias e das aspirações da juventude, aspirações estas que vão sendo suplantadas pela dura realidade.*

Capitu: R – Dá adeus a tudo que vê ao seu redor, ao Rimbaud, relógio de lilases.

Bentinho: R – O eu lírico se despede em pensamentos do seu cotidiano.

Policarpo: R – Ele despediu do local dizendo adeus aos lugares onde ele visitou.

Fabiano: R – Ele foi roubado dentro do ônibus, no retorno para casa, deu a entender que é um vendedor ambulante.

2 - O que representa o ano de 1964, presente no título do poema, tendo em vista os cenários descritos pelo eu lírico?
Resposta esperada: *O ano de 1964 representa um contexto histórico, social e político de grande impacto negativo na vida dos brasileiros, no qual se propagou o regime militar, movimento que teve como marco da ditadura O Golpe de 31/3/1964.*

Capitu: R – Representa a civilização brasileira.

Bentinho: R – Período de corrupção e desigualdade social.

Policarpo: R – Representa um ano de crise, onde ele não conseguiu alcançar o que se tinha planejado.

Fabiano: R – Que naquele ano vivenciou isso, era muito difícil a situação na época.

3 - Em quais situações da vida real, você tem percebido o engajamento de pessoas que lutam em defesa de uma causa, sendo consideradas construtoras de bandeiras de lutas?

Resposta esperada: *Em alguns momentos da história dos movimentos sociais brasileiros têm-se percebido ideais de lutas surgidos em meio às ideias de repressão e de exclusão, como pode ser observado nos movimentos de resistências das sociedades minoritárias, as quais têm construído e levantado suas bandeiras em nome do direito à sobrevivência e à igualdade e, sobretudo, do direito à justiça social.*

Capitu: R – Não responde

Bentinho: R – O aumento dos impostos nos centros urbanos, o que causa a desigualdade social.

Policarpo: Uma leitura diária do dia a dia do cidadão brasileiro, o desrespeito e pouco valor.

Fabiano: Uma situação da maioria dos brasileiros, uma vida precária inferior à classe média.

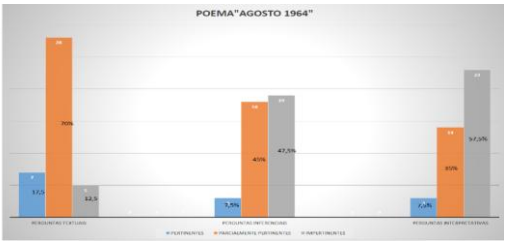
Conforme as respostas apresentadas pelos discentes às perguntas, percebe-se um domínio impertinente de compreensão textual, principalmente na responsividade esperada para as questões 2 e 3. A análise que se permite sobre o diagnóstico empregado em sala de aula, é que, mesmo em se tratando de uma elaboração estratégica de perguntas sob a perspectiva interacionista de leitura, que considera auto-texto-leitor como interlocutores, capazes de numa relação dialógica empreenderem significação à informação lida, não se tem uma construção de respostas plausível ao esperado nas marcas discursivas do texto.

A aplicação dessa atividade diagnóstica proporcionou às pesquisadoras, por meio de uma leitura analítica das respostas atribuídas pelos

estudantes às perguntas de leitura e à produção do texto-resumo, uma breve análise de como se encontrava o nível de responsividade dos alunos. A análise dos atos responsivos serviu como subsídio relevante para o direcionamento metodológico de aplicação de atividade de intervenção subsequente.

O gráfico a seguir sintetiza a compreensão de leitura demonstrada pelos alunos-leitores, por ocasião da fase diagnóstica.

Gráfico 1: Níveis de leitura na fase diagnóstica.



Texto-Resposta Argumentativa da A/L (Capitu):

> *Foi uma época em que as pessoas viviam ilusões segundo o eu lírico. Os salários eram injustos, a punição, tinha humilhação, tortura e com a civilização brasileira deu adeus a tudo isso, passando a ter uma vida mais justa.*

O que se evidencia no gráfico exposto e na resposta da referida aluna, é que, por não haver uma ação participativa de condução do ato de ler, pelas pesquisadoras, os estudantes construíram respostas, em sua maioria, desconexas com o que se perguntou. Atesta-se, assim, a necessidade de se empreender uma teoria que promova o ecletismo do aluno leitor. Consoante ao que diz Bortoni (2010), para que o processo de leitura tenha êxito, faz-se mister que o professor assuma o papel de condutor da ação durante a atividade.

Na atividade que se segue, há uma intervenção sobre a prática docente, engendrada pelas pesquisadoras que demostram a legitimidade de se repensar a própria prática em prol de uma contribuição com a aprendizagem profícua do ato ler.

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO

Fase da Pré-leitura

Na fase da Pré-Leitura, apresentada como a introdução à leitura do poema/canção "Cálice", foram feitos alguns questionamentos acerca da significação do que representa a ideia de cálice em diversos contextos. Estes questionamentos foram apresentados por meio da linguagem verbal e não verbal e também por meio da audição do poema/canção "Cálice", de Chico Buarque, que oportunizaram uma reflexão inicial (SOLÉ, 1998) dos educandos para a leitura, sobre a condição de repressão, institucionalizada no contexto do século XX no Brasil.

Fonte: a Autora (Disponível em: imagens retiradas da web: https://www.google.com.br/imagens. Acesso em 09/01/2018).

Fase da Leitura

No momento da leitura, os alunos associaram a discussão proporcionada pela temática a situações marcadas fora do texto que simbolizam dificuldades, a exemplo do momento da histórica sacra vivido por Jesus Cristo e o contexto da repressão no Brasil da ditadura militar descrito pelo eu lírico. A partir da compreensão da ideia de calar-se, situada no discurso poético, os alunos-leitores estabeleceram relações interdiscursivas por meio do conhecimento prévio de situações que exigem o silêncio, a não contestação.

Cálice (Chico Buarque)

Chico Buarque

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda
De muito usada a faca já não corta
Como é difícil, pai, abrir a porta
Essa palavra presa na garganta
Esse pileque homérico no mundo
De que adianta ter boa vontade
Mesmo calado o peito, resta a cuca
Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado
Quero inventar o meu próprio pecado
Quero morrer do meu próprio veneno
Quero perder de vez tua cabeça
Minha cabeça perder teu juízo
Quero cheirar fumaça de óleo diesel
Me embriagar até que alguém me esqueça

In Cancioneiro - Gilberto Gil/Chico Buarque – 1973
Fonte: http://www.chicobuarque.com.br

Exemplos de perguntas:

PERGUNTAS DE LEITURA (textuais, inferenciais, interpretativas)

1) O que o eu lírico suplica ao pai?

Capitu: R – O eu lírico suplica ao pai que ele afaste o cálice de sua vida.

Bentinho: R – O eu lírico suplica ao pai o fim do tormento e a agonia ...

Policarpo: R – Ele suplica para não beber o vinho contido no cálice porque está tinto de sangue.

Fabiano: R – O eu lírico suplica ao pai que afaste o cálice, o sofrimento.

2) Considerando a palavra cálice mencionada no texto, é possível estabelecer uma relação desta com a palavra cale-se (verbo calar), ampliando assim a significação do assunto discutido no poema/canção?

Capitu: R – Há uma coerência entre a palavra cálice (objeto) e cale-se do verbo calar, pois essas duas palavras têm a intenção de que o homem fique calado diante das situações sociais.

Bentinho: R – Cálice e cale-se são representados por expressão, ampliando a ideia do (autor) sobre a ditadura militar.

Policarpo: R – As palavras apresentam sentidos coerentes ao período da ditadura militar.

Fabiano: R – A palavra cálice mencionado no texto apresenta duplo sentido, exposto nas ideias do eu lírico.

3) Qual(is) situação(ões) social(is) existente(s) na atualidade você considera como símbolo de cálice para a sociedade brasileira e/ou para a sociedade em geral?

Capitu: R – Na atualidade, a situação social que considero como símbolo de cálice para a sociedade brasileira é a corrupção dos governadores; no mundo, é a fome dos povos da África.

Bentinho: R – Na atualidade, é considerado, simbolicamente, cálice a ideia de desmatamento ambiental, corrupção, entre outros problemas.

Policarpo: R – No Brasil, ó cálice são os atos de corrupção social e política; para o mundo, as guerras.

Fabiano: R – As situações sociais são o cálice da vergonha política que vivenciamos em nosso país.

A partir de uma análise do que se revelou durante o processo de intervenção, são permitidas algumas considerações necessárias à legitimação da reflexão sobre a prática docente.

A implementação da atividade de intervenção, poema/canção "Cálice", demonstra uma maturidade responsiva dos sujeitos participantes, em relação às proposições apontadas pelas professoras-pesquisadoras. É evidente, considerando uma análise comparativa entre os dois momentos de atividades, que os avanços da competência de leitura são, indubitavelmente, progressivos, pois o dizer dos sujeitos-leitores não é mais acrítico e a impertinência cede lugar a uma Resposta Argumentativa cada vez mais autoral, de pertinência plausível, uma legítima contrapalavra. (BAKHTIN, 2000 [1979]).

Fase da pós-leitura

Nesta fase, a junção de todas as respostas possibilitou a construção do texto representativo do dizer do leitor ao finalizar o processo de

leitura. Conforme ao que postula Menegassi (2010), nesta etapa do processo de leitura, o leitor constrói seu texto réplica, sua Resposta Argumentativa, a apartir da indagação: "De que trata o texto?"

Texto-Resposta Argumentativa da A/L(Capitu):

O título do poema é "Cálice" porque há uma comparação desse objeto com o contexto de dificuldades apresentado pelo eu lírico. Ele suplica ao pai que afaste o cálice de sua vida e a justificativa para esse afastamento é devido possuir vinho tinto de sangue. No texto, embora o eu lírico diga que sua boca seja calada, isso não será motivo par diminuir sua confiança em que as coisas um dia melhorem. Revela que para viver uma realidade menos morta, é preciso passar uma situação diferente, sem mentiras, na qual houvesse liberdade de expressão e que grita de uma forma desumana é a única maneira de ser escutada na realidade onde está inserido.

Segundo o eu lírico, ter boa vontade significa ajudar o próximo, clamar pela paz. Porém nessa situação ela não prospera pois naquela época viviam em um contexto de guerra. Ao dizer que talvez o mundo não seja pequeno e nem a vida um fato consumado, guarda a esperança que isso não será para sempre, acredita que chegará o momento em que isso vai acabar. Finalizando o poema, ele apresenta por meio de metáforas, o desejo de ser livre, pois está sendo torturado pelo que não fez e o cálice descrito por ele durante todo o texto representa dor, sofrimento e humilhação. A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do pai e do cálice remete ao contexto bíblico, no momento em que Jesus passa por uma dificuldade e pede ao pai o afastamento do cálice de sua vida.

Ampliando a significação do assunto discutido no poema, a palavra cálice objeto e cale-se do verbo calar permite uma coerência, pois essas duas palavras têm a intenção de forçar as pessoas a ficarem caladas diante das situações sociais.

O momento histórico em que podemos associar a ideia de cale-se é no período da ditadura militar. A relação entre os versos "quero cheirar fumaça de óleo diesel/ Me embriagar até que alguém me esqueça com a história do Brasil na segunda metade do século XX foi de fato acontecido na época, esses exemplos são todos de tortura aos que falariam não ao regime militar.

Na atualidade, a situação a qual considero como símbolo de cálice para a sociedade brasileira é a corrupção dos governantes.

Na Resposta Argumentativa, elaborada para o poema/canção "Cálice" de Chico Buarque, a estudante Capitu externaliza uma maior segurança na sua palavra, evidenciando um desenvolvimento de leitura ainda mais crítica que avança do texto para o contexto real. Na fase final da intervenção docente é notória a significação apresentada no dizer da aluna que, visivelmente, vai afastando-se de um nível de leitura com características impertinentes à compreensão da temática discutida no texto e as-

cendendo a um patamar de criticidade bastante plausível. Nesse ínterim, a intervenção das pesquisadoras é, consideravelmente, dispensável pela leitora, pois o papel de ensinar a ver o texto na sua inteireza e nas suas particularidades legitimou-se diante da ação proposta, conforme as produções evidenciadas.

6. Palavras finais

A interação verbal consiste na realidade fundamental da língua que vive e evolui historicamente e constitui a palavra como produto de uma interação entre os falantes e ponte que liga seus enunciados numa ininterrupta relação dialógica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 [1929]). É com base na certeza dessa premissa que são propaladas as palavras finais deste presente trabalho no campo da leitura.

Os alunos/leitores, mediados pela orientação das professoras-pesquisadoras, demonstraram sua competência de leitores críticos ao evidenciar que:

- sabem organizar sínteses;
- analisam e examinam as evidências apresentadas, e à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante delas;
- consideram a experiência prévia e o conhecimento extratextual indispensáveis à construção do sentido;
- reconhecem que a leitura é lugar de produção de sentido, e construção de significados, por meio da interação.

O estudo realizado, que fomentou toda a discursividade deste trabalho, endossa a viabilidade e a relevância do trabalho com as perguntas de leitura, protagonizado por Menegassi (2010) para o desenvolvimento da competência de leitura e também de escrita do educando; na leitura possibilita-o relacionar, dialogicamente, o dizer do eu e do outro, ao realizar a junção de seus enunciados textuais, inferenciais e interpretativos para formar a Resposta Argumentativa percebe a necessidade da inserção dos recursos linguísticos formais de articulação para organizar o enunciado.

Contudo, a experiência aqui demonstrada evidenciou que a pesquisa com esta opção metodológica (considerando a dimensão política e ética) não é aplicável como fórmula pronta. A conclusão à qual aproxima é a de que ser professor e pesquisador de sua própria ação é tarefa extremamente cuidadosa e exigente, pois requer um compromisso com o rigor no emprego das metodologias e das análises, afim de legitimar a pesquisa.

Em suma, registra-se desta pesquisa que ser pesquisador-partici-pante, num ambiente complexo de interações, no qual objetiva-se, precipuamente, a formação crítica do sujeito, é uma ação desafiadora e confortante que desmistifica muitas práticas fossilizadas que não mais se coadunam ao contexto do mundo pós-moderno. Rever e reinventar a própria prática é preciso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. Marxismo e filosofia da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: ____; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). *Pesquisa participante*. O saber da Partilha. Aparecida-SP: Ideias e Letra, 2006.

BARROSO, F. C. S. *Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

FUZA, A. F. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas. São Paulo: Pontes, 1995.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura.In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. Boa. (Orgs). *Leitura:aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59

MORAES, Maria Candida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Apresentação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORIN. Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

SANTOS, M. G. *Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica. 2019*. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SANTOS, Boaventua de S. Para uma Pedagogia do Conflito. In:

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lorrane Estacio do Prado da Silva (UNIFSJ)
lorraneestacio10@gmail.com
Solange Maria Souza Teixeira (UNIFSJ)
solangemaria22@outlook.com.br
Victória Henrique Picanço (UNIFSJ)
victoria.h.picanco@gmail.com
Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)
monikebj@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância de se trabalhar com as variedades linguísticas nas aulas de língua materna (LM) e como o ensino de língua pode ser mais produtivo e reflexivo para os educandos a partir desse enfoque, uma vez que passam a ter domínio de variedades que não fazem parte de seu contexto sociocultural e adquiram a competência comunicativa. Será retratado também como a temática da variedade linguística é pouco abordada pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, não enfatizando a importância dessa discussão ao longo da reflexão de vários conteúdos. Assim, analisaremos livros didáticos de Língua Portuguesa para reforçar como se dá o trabalho com as variedades linguísticas nos manuais didáticos. Para isso, discutimos os conceitos de variedades linguísticas, de competência comunicativa e como as variedades são abordadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Para fundamentar as discussões, foram utilizados os pressupostos teóricos da Linguística, da Sociolinguística e de estudos sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa, valendo-se de importantes estudiosos do tema, como: Bagno (2009, 2015), Coracini (2011), Batista e Rojo (2003), dentre outros.

Palavras-chave:
Ensino. Língua materna. Livro Didático. Variedade linguística.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of working with language varieties in Mother Language (LM) classes and how language teaching can be more productive and reflective for learners from this focus, once they pass have mastery of varieties that are not part of their sociocultural context and acquire communicative competence. It will also be portrayed as the theme of linguistic variety is little addressed by Portuguese language textbooks, not emphasizing the importance of this discussion throughout the reflection of various contents. Thus, we will analyze Portuguese language textbooks to reinforce how happens the work with the linguistic varieties in the textbooks. For that, we discuss the concepts of linguistic varieties, communicative competence and how varieties are approached in Portuguese language textbooks. To support the discussions, we used the theoretical assumptions of Linguistics, Sociolinguistics and studies on

Portuguese language textbooks, drawing on important scholars such as: Bagno (2009; 2015), Coracini (2011), Batista and Rojo (2003), among others.

Keywords:
Teaching. Textbook. Mother language. Linguisct variety.

1. Considerações iniciais

No cenário educacional brasileiro, muitas mudanças já ocorreram no que tange às políticas linguísticas, buscando um ensino–aprendizagem de língua materna mais eficaz e produtivo. No entanto, isso ocorre de maneira muito lenta e, até mesmo em muitos momentos, insuficientemente.

Como exemplo desse contexto, abordaremos como o trabalho com as variedades linguísticas são importantes no ensino de língua, uma vez que proporciona que o educando amplie sua competência linguística, principal objetivo no ensino de língua materna. No entanto, esse trabalho em sala de aula com as variedades ainda ocorre de forma superficial e insuficiente, sendo sua abordagem realizada, na maioria das vezes, somente quando o livro didático o aborda, o que traz prejuízos para os alunos.

Dessa forma, cabe ao professor ter a consciência de como é importante trabalhar com as variedades linguísticas nas aulas de língua materna e que a abordagem do conteúdo vai muito além do que o material didático propõem, que é para ser trabalhado todas as vezes em que sentir a necessidade surgidas nas aulas e não apenas em uma pequena seção trazida pelo manual didático.

2. Variedade Linguística: manual de instrução

Nos estudos do campo da Linguística há muitas discussões a respeito da dicotomia língua e linguagem, que vem sido trabalhada desde a publicação da obra *Cours de linguistique générale*, de Saussure (1916). Tais concepções retratam, respectivamente, a língua como objeto de estudo da linguística, sendo percebida para além de um órgão físico articulador, mas também como um "produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 1916, p. 17), ou seja, a tem como o resultado dos fundamentos do ato comunicativo que foram aceitos entre emissores e receptores de maneira individual para a amplitude comunicativa. A linguagem de maneira indi-

vidual, sem comprometer sua necessidade, é

> multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade. (SAUSSURE, 1916, p.17)

Portanto, entende-se que é um arranjo repleto de possibilidades, pois ao mesmo tempo que é uma unidade, é distinta, heterogênea e manifesta-se de acordo com a necessidade comunicativa (seja corporal, artística, escrita, entre outros). Além disso, realiza-se pelo domínio individual (do receptor e emissor) ou social (interação entre os locutores).

Tais definições de língua e linguagem, trazidas são da escola teórica estruturalista (sistema que obedece a princípios da gramática tradicional), antecedem aos estudos textuais e funcionais da linguística. Mas são relevantes para o ensino aprendizagem das variedades linguísticas. Segundo Bagno (2009, p. 42), "Tudo que acontece numa língua viva, falada por seres humanos, têm uma razão de ser". De modo que, a Língua Portuguesa (LP) não se limita apenas à ideologia purista que fora empregada por causa da historicidade e elos econômicos nela envoltos. A língua é um complexo de contextos e não só pretextos. Está além da forma e regras empregadas. A estrutura é relevante, porém é necessário compreender quando será fundamental apresentá-la para não cair no preconceito linguístico.

3. Qual a importância do trabalho com a variação linguística no ensino de língua materna?

Valores oriundos dos estudos sobre a variação linguística necessitam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental. A conscientização sobre a língua e sua grande variedade pode ser um ponto de partida, iniciando do questionamento que a variação é inerente à própria comunidade linguística e que qualquer comunidade, seja qual for, apresenta variações na fala, ou seja, a língua não é homogênea, ela varia de acordo com diversos fatores que influenciam o seu funcionamento como: status social, profissão, grau de instrução, sexo, estilo pessoal, contexto, região de origem, entre outros. Assim, sendo ela é viva e dinâmica, está em constante movimento, em permanente transformação, compreendendo em sua essência princípios como, por exemplo, o de instrumento constitutivo de identidade individual e coletiva.

Contemplando orientações como essas, a prática pedagógica abordada em sala de aula não seria aquela voltada, exclusivamente, para o ensino de gramática tradicional, porém para a que busca atingir uma aprendizagem eficiente, intencionando ajudar o aluno a compreender a realidade por meio de suas variedades, refletindo sobre a estrutura de sua língua e seu funcionamento. Desta forma, contribui também para que o aluno receba uma educação linguística crítica e bem informada, que permita mostrar que todos os seres humanos são dotados das mesmas capacidades cognitivas e que todas as línguas e variedades linguísticas são instrumentos perfeitos para dar conta de expressar. Além de tudo, o conhecimento e a valorização à pluralidade cultural contribuem para que evite a propagação avançada de preconceitos linguísticos.

O preconceito linguístico é mais perverso do que se deixa entender no seu sentido superficial, muito mais do que desrespeito às diversas formas linguísticas, ao sotaque, ao modo de falar das pessoas ou ao prestígio de uma forma linguística em relação à outra. De acordo com Bagno (2015), não é difícil notar que o acesso a formas prestigiadas de falar é algo reservado a poucas pessoas, o que intervém razões como de ordem política, econômica, social e cultural e, que o mesmo ocorre quando se trata da alimentação, da saúde, da educação, do transporte e do acesso às novas tecnologias etc.

Assim, questões linguísticas estão inteiramente relacionadas a fatores como esses supracitados, e por isso, consequentemente, o preconceito linguístico está enraizado em questões como de ordem racial, socioeconômico e etc. Mais especificamente, ele está voltado, quando se observa mais a fundo, no olhar que o indivíduo tem em relação às formas linguísticas empregadas pelo outro a partir da observação de sua condição econômica e posição social situada. Dessa forma, mergulhar no campo da análise dos preconceitos linguísticos é levar o aluno a pensar e discutir várias questões importantíssimas no que se refere, por exemplo, ao respeito ao próximo.

Abordar a variação linguística no ensino de língua materna abre portas para uma aprendizagem mais reflexiva e também acolhedora, em que parte do princípio de abraçar as formas linguísticas inerentes de todo indivíduo, de cada aluno e, a partir disso, abrir portas para várias dimensões linguísticas, a fim de desenvolver alunos competentes linguisticamente que adquiram domínio da expressão oral e escrita nas diversas situações de uso, método diferente do ensino gramatical. Como afirma Bagno (2015, p. 156), o ensino tradicional em vez de incentivar o uso das

habilidades linguísticas do indivíduo, deixando ele se expressar livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva, cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência.

Portanto, o ensino abrangedor da variação linguística auxilia no processo de inclusão e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, devido trabalhar com as adequações de uso. Além de que, sendo um ensino dinâmico e reflexivo, colabora para que as aulas de língua portuguesa alcancem sucesso em seu objetivo principal. Pois como afirma Bagno (2015, p. 170): " 'Ensinar português' tem que ser, antes de mais nada, ensinar a ler e a escrever, onde a tarefa da educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos.".

A ciência da linguagem evolui assim como todas as ciências evoluem, mudanças ocorrem devido a várias questões e isso é inevitável, por isso, assim como as outras áreas de conhecimento, os estudos linguísticos também estão sujeitos a serem questionados e reformulados constantemente. Unindo esta perspectiva a posição de um professor cientista e investigador que busca produzir seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, que abandona a velha atitude repetidora e reprodutiva de uma doutrina gramatical contraditória contribui para a prática de um ensino de língua materna mais produtivo.

O desenvolvimento da competência comunicativa deve ser um dos objetivos priorizados no ensino de língua portuguesa, pois é a aprimoração do repertório que disponibiliza a utilização de recursos comunicativos para desempenhar diversos papéis sociais que lhe cabem. Em outras palavras, trata-se da capacidade de adequar sua fala a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, à situações comunicativas diversas.

Além disso, deve-se ter o reconhecimento de que há usos especializados da língua que estabelecem práticas sociais de letramento, bem como, usos especializados que são práticas da cultura de oralidade. Bortoni-Ricardo aponta que um exemplo desses usos especializados é um carpinteiro (não alfabetizado) explicando a um aprendiz a técnica de construção de uma cancela de madeira ou de um mata-burro, e o outro é o de um comandante de um avião explicando o plano de voo aos passageiros. Em outras palavras, há diferentes usos específicos que são ricos, cada um em suas particularidades, que devem ser observados com devida importância e estudados.

Historicamente, foi Dell Hymes quem incluiu a noção de *adequação* no âmbito da competência. Em 1966, o sociolinguista norte-americano deu origem ao conceito de competência comunicativa a partir de uma reformulação. De acordo com Bortoni-Ricardo (2018, p. 73), para Hymes, o maior problema com o conceito de competência linguística reside no fato de que esse conceito não dá conta das questões da variedade da língua. Então, este foi um fato contribuiu para que propusesse um novo conceito, o de competência comunicativa, que é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Este novo conceito tem uma relação estreita com as regularidades e as relações interpessoais. As pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. No entanto, a escola tem um papel muito importante no processo de aquisição de recursos, no processo de facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Antunes (2018, p. 108), ao discorrer a respeito de buscar a repensar o objeto de ensino de uma aula de português, propõe que questões referentes às definições das competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita, pode ser um objeto de aprendizagem, o que é envolvente. Visto que, em outras palavras, sugere que a competência comunicativa deve ser vista como o polo central de aprendizagem no ensino de língua, como um dos principais fins.

Para Antunes (2018), a escola não tem outro objetivo

> [...] senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas, língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma, desse ou daquele gênero. (ANTUNES, 2018, p. 109)

Assim, o objetivo da escola é aproximar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna da realidade dos educandos, para que possam perceber como nossa língua é viva, heterogênea e mutável e, a partir disso, refletir sobre os fenômenos linguísticos.

4. O livro didático

O surgimento do livro didático (LD) no Brasil ocorreu a partir da Revolução de 1930, surgindo em 1937 as primeiras proposições do Esta-

do Novo com objetivo de expandir obras diretamente ligadas a fins educacionais. Com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), pertencente ao MEC (Ministério da Educação), foi subdividido em outro órgão com o intuito de "planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição dos livros didáticos" (FREITAG, 1987, p. 6).

O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM – é a política do Ministério da Educação que tem como objetivo mínimo a aquisição e a distribuição gratuita dos livros didáticos nas escolas públicas do Ensino Médio, apoiando o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Ao longo das práticas docentes e acreditando ser a escola o melhor caminho para a educação da população, houve a necessidade de atualização do ensino de língua materna, sendo preciso partir de uma visão mais contextualizada e reflexiva no âmbito educacional, visando empreender e analisar as questões de abordagens dos livros didáticos, em especial o de Língua Portuguesa, verificando como este ensino se aplica nas escolas públicas.

Com intuito de garantir a qualidade dos livros didáticos proferidos ao ensino nas redes públicas, o Programa executa um processo de avaliação dessas obras. A cada três anos, o MEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, abre o edital em que determina os critérios pelos os quais os livros serão examinados, para então os editores interessados inscreverem suas obras.

É de extrema capacidade e importância que editores e autores desenvolvam ao longo da história da Educação brasileira, livros didáticos e conteúdos adaptados que se comuniquem com a realidade dos alunos e às mudanças de paradigmas, estando sempre conectados e atentos às alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas.

Para participar desse processo seletivo do Programa, os editores devem ficar antenados a alguns critérios, que dentre eles se destacam: evitar erros conceituais, publicidade e, principalmente, distanciar-se de qualquer tipo de preconceito seja à origem, raça, cor, gênero, idade, orientação sexual e linguagem.

O livro didático é consagrado em nossa cultura escolar. Por muita das vezes, tem ocupado um papel primário chegando até ser considerado

como a única ferramenta para auxiliar o trabalho na sala de aula no ensino de língua materna e entre os recursos didáticos, sendo utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico.

A presença massiva do LD nas escolas vem acarretado de uma política detentora de discurso de autoridade, que costumam cobrar dos professores a utilização diária do livro didático, reduzindo a possibilidade de trabalharem novos métodos. Duas são as razões desta presença massiva: primeira em virtude de ser, muita das vezes, o único recurso didático e de informação na escola, acabando adquirindo estabilidade e conformidade ao definir abordagens, proporção e sistematização de conteúdos.

Em questão relativa à liberdade do LD, segundo Coracini (1999, p. 12): O quê e como ensinar/aprender, é o que acaba paralisando o fazer pedagógico, que segundo a autora, a estrutura e as práticas, mesmo quando o LD não é utilizado, acaba se refletindo no material produzido pelo professor, comprovando internalização de formas consagradas pelo LD, nacional e internacional.

A segunda, deve-se em torno da escrita e especialidade do LD, que faz com que ele seja apenas uma fonte de saber pronto, estático e acabado, na qual implica o professor a adotar formas sistemáticas e exigindo do aluno apenas a assimilação e, em muitos casos, as respostas idênticas ao manual do professor sem instigar no aluno a reflexão e seu senso crítico de responder tais questões. As atividades do LD não dão abertura à novas interpretações, pois a interpretação já está pronta, esperando apenas para ser dita ou escrita, essas atividades não dão margens a erros muito menos a posicionamentos e questionamentos.

"O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-los" (GRIGOLETTO 1999, p. 70), os textos em algumas atividades toma o lugar de pretexto, que os alunos bastam transferir as respostas que estão em visão explícitas no texto ou senão às perguntas feitas exige apenas que o aluno decore as nomenclaturas gramaticais. Essa postura deixa à mostra a concepção da educação aí investigada, ou seja uma educação baseada na reprodução de conhecimentos.

Desde 1996, os livros didáticos vêm subindo de qualidade após a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que por meio deste, o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino das distintas disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. Por incrível que pareça, ainda não detinha avaliação dos livros direcionados ao ensino médio (EM). Foi em 2004 que teve

início ao processo de avaliação do livro didático do EM (PNLEM) que abrangeu somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Este processo de avaliação do livro didático tem movimentado grande quantidade de linguistas e educadores à contribuírem de forma positiva e relevante para a construção de uma verdadeira política linguística efetuada por meio do livro didático. O PNLD é privilegiado no que diz respeito aos resultados das pesquisas e estudos concedidos nas boas universidades é aplicada de maneira saudável e importante nas práticas pedagógicas. Mas, apesar de todo esse percurso e visibilidade que o PNLD proporciona ao livro didático e todo o impacto que esse material didático tem nas salas de aula, percebe-se que o tratamento da variação linguística dentro do LD não ocupa seu lugar devido e continua um tanto problemático.

Percebe-se, em diversas obras, a vontade exuberante dos autores de combater o preconceito linguístico que, infelizmente, privilegiam apenas algumas variedades da língua, que dentre elas observa-se por alta valorização a multiplicidade linguística do português brasileiro e a norma padrão. Assim, prejudicando muito o trabalho em torno dos fenômenos de variação e mudança.

Os principais problemas encontrados nos livros didáticos permanece em torno da tendência em que os autores têm de tratar a variação linguística em geral como sinônimo de variedade regionais, rurais, pessoas que não obtém um grau de escolaridade elevado ou, até mesmo, pessoas não escolarizadas, criando, assim, uma falsa suposição de que falantes urbanos e letrados utilizam da língua de modo mais "correto", mais adjuntos à norma culta, e que no seu uso funcional da língua não há variações. Um ponto a ser discutido sobre essa falsa caracterização da variação linguística é a apresentação do personagem Chico Bento nos materiais didáticos para discernir a variação linguística como variedade regional, que de certo modo é utilizada inadequadamente nos livros didáticos.

O personagem Chico Bento é problematizado nos livros didáticos, porque a forma na qual é apresentado aos alunos não tem nenhuma índole exclusiva em suas falas de variedade rural, apenas falhas na tentativas de reprodução do falar "caipira", ou seja, modificando nos exemplos dados no LD apenas a pronúncia, que é algo que evidentemente sofrem alterações por qualquer usuário da língua. Fica claro então, que esse meio de reproduções vastas é inadequada para um bom tratamento da variação linguística.

Outra prática muito frequente nos livros didáticos é a de propor nas atividades a reescrita da fala do Chico Bento, pedindo que o aluno "passe para a norma culta" que por vista é uma das práticas mais frequentes. Cabe ao professor ressaltar que a expressão "norma culta" é ambígua e problemática, mas, o maior problema não está aí. Se os materiais pedagógicos exigirem dos discentes que modifiquem a linguagem de Chico Bento para colocar "segundo a norma culta", ele simplesmente deixará de ser o Chico Bento e, principalmente, não estará informando aos alunos sobre as variações linguística e, muito menos, a variação rural.

A personalidade do personagem está principalmente no seu linguajar, na maneira de se expressar, na sua visão de mundo da cultura rural, no seu apreço pela vida no campo, dentre outros aspectos a serem destacados. Se há alguma função pedagógica interessante a ser desenvolvida em torno do personagem Chico Bento, é precisamente o de valorizar as diferenças socioculturais que o personagem transmite, que é algo bem próximo da realidade de alguns alunos. O professor deve se apropriar de forma adequada, e utilizando esse meio linguístico em suas aulas para mostrar e tratar com os alunos as diferentes formas de variações da língua.

A atividade que manda "passar para a norma culta", sendo preconceituosa no intuito de discriminar o personagem de Chico Bento por "falar errado", criando a falsa expectativa nos discentes de uma língua perfeita, sem ser sujeita a mudança, algo que é totalmente distinto da realidade da linguagem ampla existente. Essa deficiência ainda encontrada nos LD acaba desvalorizando todo processo desenvolvido pela sociolinguística.

Há a possibilidade também de se trabalhar no ambiente escolar o estudo de variações linguísticas, outros recursos que não sejam a já surrada de explorar as revistinhas do Chico Bento, o mais importante de tudo é preservar o respeito pelas diferenças linguísticas, demandando que elas não são "erros".

5. Metodologia

O livro didático de Língua Portuguesa intitulado como *Tecendo Linguagens*, do 6º ano do Ensino Fundamental, compõe o *corpus* de análise dessa pesquisa. A técnica utilizada é a de cunho bibliográfica, de ca-

ráter qualitativa, visto que foram realizadas pesquisas sobre a temática, selecionados materiais consistentes que contribuíram para que a análise fosse realizada. A seção selecionada do material didático foi a que aborda a temática variação linguística, correspondendo, dessa forma, às páginas 88-90.

6. Análise do livro didático

A parte em que o livro seleciona para tratar da variedade linguística corresponde a uma porção extremamente reduzida, pouco suficiente, visto a amplitude que se encontra nos estudos da variedade linguística. É insuficiente também o material trabalhado para discorrer sobre a temática, visto que o livro apresenta unicamente duas formas linguísticas, a formal e a informal, omitindo tantas outras.

A heterogeneidade está na própria língua e ela demonstra isso através da sistematização de diferentes variações (sociais, estilísticas) e isso acontece devido as gramáticas serem constituídas conforme as regras de funcionamento linguístico de cada comunidade, portanto, é extremamente particular e dinâmico às expressões linguísticas, podendo se alterar conforme as necessidades dos participantes. Ou seja, houve ausência de discussões sobre o que é variedade linguística nos tempos reais de estudo, sobre as dimensões pelas quais ela se desdobraram.

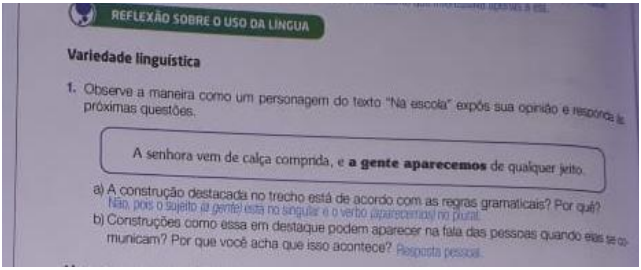
Cabe à escola introduzir essas importantes constatações no ensino de língua, quando se aborda acerca das variações linguísticas. No mais, o material didático aborda sobre a adequação linguística, porém também de uma maneira muito mínima e rasa, sem estímulos, não ampliando o assunto e não desenvolvendo no aluno essa habilidade tão necessária. Deve-se abordar um ensino contextualizado que se configura como aquele que aproveita dos conhecimentos adquiridos pela experiência vivida pelo aluno e o prepara, como demonstram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, a fim de saber agir diante das necessidades de uso em meio virtual.

Além disso, observou-se a ausência de textos explicativos, muito mais que isso, textos explicativos mais profundos que levem o aluno a refletir sobre esse fenômeno, bem como a falta de atividades e exemplos consistentes.

O livro, no canto esquerdo da página, propõe ao professor quais

assuntos deve trabalhar em determinada questão. No entanto, o que se espera que o aluno responda na questão, não foi abordado em nenhum momento anteriormente, sendo nesta questão, e certamente na hora da correção, o primeiro contato que os educandos teriam com considerações como noção de que também há pessoas que usam uma variedade da língua que nem sempre seguem às regras da norma-padrão, que o acesso à escolarização influencia na apropriação de determinados usos, visto que fora da escola, diminuem-se as oportunidades de conhecê-la e utilizá-la; que a língua é dinâmica e que por isso passa por processos naturais de mudança e que seu uso se modifica de acordo com a situação, variando conforme o tempo em que se vive, o lugar onde se mora, a idade, a circunstância em que a produzimos etc. Sobre a existência de normas urbanas de prestígio ou variedades urbanas de prestígio que correspondem aos usos da língua mais associados à escrita, à tradição e as instituições como o Estado, a escola, as igrejas e a imprensa; e que a norma-padrão é um modelo idealizado de língua correspondente a um conjunto de regras veiculadas, sobretudo, pela gramática normativa.

Além disso, pôde-se identificar também certo preconceito linguístico nas atividades, pois a todo momento utilizam-se unicamente dos usos da língua falada para "explicar" a variedade linguística, se esquecendo que as variações também podem ocorrer na escrita.



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Variedade linguística

1. Observe a maneira como um personagem do texto "Na escola" expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e **a gente aparecemos** de qualquer jeito.

a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?
Não, pois o sujeito *a gente* está no singular e o verbo (*aparecemos*) no plural.

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece? Resposta pessoal.

(ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018, p. 88)

Esse recorte da atividade de variação linguística apresentada no referido livro didático, nos permite observar certa abordagem tradicionalista do ensino de língua. A frase escolhida de forma isolada e descontextualizada discrimina as variações linguísticas existentes e contidas no uso da fala na oralidade. O uso de o "a gente" como uma irregularidade gramatical, não ensinam aos alunos as variedades, pois a expressão "a gente" nesse contexto foi empregada como "nós". O LD cobrando apenas a identificação dessa construção de acordo com a gramática, desconsidera

a gramática internalizada do falante e as variações sofridas no ato comunicativo no contexto de interação, sendo assim, totalmente falho no que diz respeito ao ensino das variações linguísticas.

7. Considerações finais

Sabemos que muitas discussões já estão em pauta no meio acadêmico e escolar sobre as variedades linguísticas, que os LD já abordam o tema. No entanto, tudo isso ocorre ainda de maneira muito superficial no chão da escola, devido a vários fatores, como: falta de conhecimento do assunto pelos professores; a precariedade de formação continuada para os mesmos e materiais didáticos que abordam o tema de maneira camuflada.

Assim, é de extrema importância que os educadores tenham consciência de como o trabalho como as variedades linguísticas é importante no processo de ensino–aprendizagem de língua materna, uma vez que proporciona que se alcance o principal objetivo o ensino de língua: a aquisição, por parte dos alunos, da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO; Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tania Amaral. *Tecendo linguagens: língua portuguesa*: 6º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes: 2011.

FREITAG, Bárbara *et al*. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel: Ática, 2004, p. 39-46.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 4. ed. São Paulo-SP: Cultrix, 1972.

O ENSINO DE LITERATURA EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA

Isaquia dos Santos Barros Franco (UFT)
isaquiasbf@gmail.com
Maria José de Pinho (UFT)
mjpgon@uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo é um recorte de capítulo de nossa Tese de Doutorado e propõe uma reflexão sobre a capacidade que tem a literatura em garantir a "integridade espiritual", sucumbida pelo advento da ciência moderna. A imersão teórica fundamentada em Moraes (2012, 2015), Morin (2000, 2003, 2002, 2004, etc.), Candido (2011), Cosson (2006), Compagnon (2009) e Todorov (2009) de um lado evidencia que o ensino de Literatura centradoem práticas reducionistas e fragmentadas em nada contribuem para a formação do leitor. De outro, práticas leitoras que concebem a literariedade dos textos, a atribuição de sentidos a partir das vivências do aluno e das condições oferecidas pelo professor trazem as marcas do modelo científico emergente, do pensamento complexo na educação.Os resultados preliminares sinalizamo letramento literário como a prática mais adequada para se introduzir a literatura nas escolas, podendo ser o fio condutor para as mudanças que se fazem necessárias ao trabalho com essa disciplina na escola.

Palavras-chave
Paradigmas. Letramento literário. Pensamento complexo

RESUMEN

Este artículo es un extracto del capítulo de nuestra Tesis Doctoral y propone una reflexión sobre la capacidad de la literatura para garantizar la "integridad espiritual", sucumbida por el advenimiento de la ciencia moderna. La inmersión teórico basado en Moraes (2012, 2015), Morin (2000, 2003, 2002, 2004, etc.), Cándido (2011) Cosson (2006), Compagnon (2009) y Todorov (2009) sobre los espectáculos que, por una parte enseñanza de la literatura centrada reduccionista y prácticas fragmentadas nada a la formación del lector contribuir. Por otro lado, las prácticas de lectura que conciben la literaridad de los textos, la atribución de significados basados en las experiencias del alumno y las condiciones ofrecidas por el profesor llevan las marcas del modelo científico emergente, del pensamiento complejo en la educación. Los resultados preliminares apuntan a la alfabetización literaria como la práctica más apropiada para introducir literatura en las escuelas, y pueden ser el hilo conductor para los cambios que son necesarios para trabajar con esta disciplina en la escuela.

Palabras clave
Paradigmas. Alfabetización literaria. Pensamiento complejo

1. Introdução

> "*[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza [...]*" (CANDIDO, 2011, p. 188)

O atual contexto brasileiro expressa o posicionamento de Antônio Candido, na medida em que vivemos em um mundo sujeito às várias emergências, no qual desigualdades sociais, violência, desafios ambientais, problemas de saúde, dentre inúmeros outros, afetam cotidianamente a nossa sociedade (MORAES, 2015). Apesar dessa pungente situação, acreditamos, assim como o renomado sociólogo e crítico literário, no papel humanizador da literatura ao assumir cada vez mais o status de "bem incompressível". Nesse viés, ao lado do alimento, da casa, da roupa (incumbidos pela garantia da integridade física), a literatura também tem a capacidade de garantir "integridade espiritual", sucumbidapelo advento da ciência moderna.

Assim, fazendo eco ao pensamento de Candido (2011), dirigimos a nossa atenção, neste trabalho, à necessidade de a Literatura ser compreendida como um bem imprescindível para o ser humano. Nesse sentido, convém destacarmos que a arte literária é um movimento de tradição e ruptura no qual o antigo e o contemporâneo coexistem, complementam-se, numa teia complexa de relações entre passado e presente, na tentativa ampla de humanizar o ser por meio da palavra. Como afiança Cosson (2006, p. 16), a "literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo". Assim, por meio dela podemos conhecer contextos distantes, independentemente do tempo e do espaço, reconhecer nossa própria realidade, bem como tentar modificá-la.

Percebemos, inclusive, que atualmente estamos vivenciando uma época de transformações fundamentais na visão da realidade. Conforme Coelho (2000, p. 16, grifos da autora), estamos vivendo "o processo de passagem do *mundo das certezas* de ontem para o *mundo das incertezas* de hoje". A autora refere-se ao fato de estarmos saindo do sistema clássico reducionista e mecanicista para entrarmos num sistema novo, emergente e complexo. Essas mudanças paradigmáticas no campo da ciência fomentam a necessidade de sistemas de ensino diferentes.

Na conjuntura do *paradigma tradicional*, do século XVII até início do século XX, as descobertas de Newton, Descartes, Copérnico, Bacon, entre outros, mostravam que para compreender um fenômeno é preciso fragmentá-lo, estudar suas partes isoladas e excluir qualquer associação com a subjetividade humana, passível de erros. Em função desse modelo de pensamento é que se sustentam determinadas práticas na escola. O ensino de Literatura realizado a partir de fragmentos de textos, recortes de obras adaptadas para o livro didático, bem como de outras ações para a escolarização do literário relacionam-se à concepção newtoniana-cartesiana, advinda do paradigma dominante.

Por outro lado, o*paradigma emergente*, surgido no século XX, caracterizado pela ideia de sistema, a partir das teorias de Capra e Bertalanffy e da noção de complexidade, teorizada por Morin, compreende os fatos em suas interações, não isoladamente, exigindo um olhar que contemple o todo, a rede de relações e a atuação do sujeito. Logo, um dos caminhos a se pensar para o trabalho com a Literatura em sala de aula inserido nessa proposta é realinhar o foco para a subjetividade e as outras dimensões que compõem o ser humano em sua totalidade.

Contudo, embora já se reconheça o paradigma emergente como o mais adequado no ensino de Literatura, ainda estão muito presentes certos postulados do paradigma tradicional que influenciaram a educação, com os desígnios de dividir, classificar e organizar. Nessa direção, acreditamos no letramento literário no sentido de tornar o aprender uma atividade significativa, pois trata-se de uma proposta que resgata o "sentido do conhecimento" (SANTOS, 2008, p. 76), perdido em razão da sua separação e descontextualização.

Desse modo, o presente trabalho, propõe uma reflexão sobre a capacidade que tem a literatura em garantir a "integridade espiritual", sucumbida pelo advento da ciência moderna. Para tanto, evidencia, de um lado, que o ensino de literatura centrado em práticas reducionistas e fragmentadas em nada contribuem para a formação do leitor. De outro, destacando que práticas leitoras que concebem a literariedade dos textos, a atribuição de sentidos a partir das vivências do aluno e das condições oferecidas pelo professor trazem as marcas do modelo científico emergente, do pensamento complexo na educação.

2. Sobre o papel humanizador da literatura

Ao refletir sobre "Direitos humanos e literatura", Antônio Candido (2011), pondera sobre o fato de termos chegado a um ponto de alto desenvolvimento e racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Tal fato permite, segundo a autor, imaginar a possibilidade de resolvermos grande números de problemas existentes. No entanto, a irracionalidade no comportamento humano atingiu também o seu máximo, dessa forma, os mesmos meios responsáveis pelo progresso provocam também a degradação da maioria.

Por essa concepção,resgatamos o paradigma cartesiano-newtoniano, apresentado por Cardoso (1995, p. 31) como responsável pelo "maravilhoso progresso científico-tecnológico", mas também pelas causas da crise multidimensional em que vivemos. Crise essa, descrita por Capra (1982) como complexa, cujas facetas afetam em todos os aspectos a vida do ser humano. Seja na saúde, no modo de vida, na qualidade do meio ambiente e das relações sociais, na economia, na tecnologia ou na política. Agravando-se ainda mais por suas "dimensões intelectuais, morais e espirituais" (CAPRA, 1982, p. 11). É, na verdade, como reflete o autor, uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade.

Diante dessas considerações, e emborareconhecendo osinúmeros avanços proporcionados à humanidade por meio do desenvolvimento da ciência moderna, compreendemos a inviabilidade de ignorarmos os danos oriundos de um paradigma capaz de colocar a razão e o homem acima de tudo, até mesmo da própria natureza. Nesse sentido, corroboramos com Moraes (2012) ao refletir sobre a visão racionalista ter provocado uma grande perda para a humanidade em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores, pois ao valorizar as qualidades primárias da matéria direcionou atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável.

Diante desse cenário, em que o mundo foi ficando cada vez mais "árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espirito" (MORAES, 2012, p. 39), defendemos, juntamente com Candido (2001), o papel humanizador da literatura com a sua capacidade de nos permitir perceber a realidade que nos cerca, atuando diretamente em nós de forma social, psicológica e, por conseguinte, contribuindo, sobremaneira para a nossa formação. Por sua capacidade de atuar em todas as áreas da nossa vida, a literatura nos "humaniza em sentido profundo, porque faz viver",

porque nos faz refletir sobre quem somos (CANDIDO, 2011, p. 178). Humanizar o homem, é sem dúvidas, segundo nos faz ver o autor, a função primordial da literatura.

> Entendo aqui por Humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p.)

O referido conceito de Humanização proposto por Candido, nosconduz à definição apresentada no dicionário Houaiss,como ação ou efeito de humanizar ou humanizar-se; tornar-se mais sociável, gentil ou amável. Nesse sentido, pensar o ensino de literatura humanizadora seria, ao nosso ver, semear nos homens esse lado humano proposto nesse conceito do dicionário. *Humanizar* seria, portanto, sensibilizar as pessoas para tornarem-se mais cordiais com o outro e até consigo mesmas. Nesse contexto, Morin (2003), defende a literatura com a sua capacidade de pôr à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo.

Ao ressaltar o valor da literatura como humanizadora, Morin (2003), destaca que quando o indivíduo pratica a leitura, experimenta, através do ficcional, vivências com realidades. Para o pai da teoria da complexidade, o milagre de um grande romance, consiste em revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. Ademais, o autor destaca que a poesia como parte da literatura leva-nos à dimensão poética da existência humana. Por isso defendemos a importância da literatura, capaz de dá forma aos nossos sentimentos, a nossa visão de mundo, nos organizando, nos libertando, de fato, nos humanizando.

Ao defender a literatura como uma das fontes de 'experiências de verdade', Morin (2003) afiança ainda que o estudo da linguagem, por meio das formas literárias, conduz o homem diretamente ao caráter mais original da condição humana. De acordo com suas palavras, é "na literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida" (MORIN, 2003, p. 49). Percebemos, pois, o valor concernente à literatura para a lapidação do espírito humano,com toda a sua riqueza, miséria, fantasia, ansiedade, esperança e incerteza.

Cabe esclarecermos que o conceito de literatura defendido em

nosso trabalho condiz com o apresentado por Candido (2011), pois compreende todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações. Concebida dessa maneira, a literatura, em sentido amplo, "parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 2011, p. 177). Enfatiza-se, portanto, que impedir alguém do acesso a esse bem corresponde a privá-la de um direito, visto ela ser tão indispensável para a nossa vida como outros bens fundamentais.

A argumentação de Candido (2011), com a qual concordamos, relaciona-se ao que ele chama de bens compressíveis e bens incompressíveis.Compressíveis são os bens supérfluos, como cosméticos, enfeites, roupas, ou seja, são dispensáveis, pois não satisfazem necessidades essenciais do ser humano. Já os incompressíveis correspondem às urgências básicas, ou seja, àqueles que não podem ser negados a ninguém, tais como o alimento, a casa, a roupa. Ao abordar esse ponto de vista, o autor faz referência a *Louis-foseph Lebret*, tido por ele como um "grande" sociólogo francês, fundador do movimento Economia e Humanismo, com quem conviveu.

Muito mais que apresentar a distinção entre esses bens, Candido (2011) acrescenta como incompressíveis não somente os que afiançam a sobrevivência física em níveis decente, mas também os que garantem a integridade espiritual. Nessa direção, o autor destaca como bens imprescindíveis, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., mas também o direito à crença, à opinião, ao lazer e à arte e à "literatura". Tal argumentação nos remete à letra da música "Comida", de Titãs, na qual os autoresapresentam o que é necessário, mas não o suficiente para assegurar uma vida digna. Dela destacamos as estrofes a seguir:

> Bebida é água!
> Comida é pasto!
> Você tem sede de quê?
> Você tem fome de quê?
>
> A gente não quer só comida,
> a gente quer comida, diversão e arte.
> A gente não quer só comida,
> a gente quer saída para qualquer parte.
> ( )

Os versos de Titãs, transcritos acima, coadunam com asnossas ideias, ao proporem uma reflexão sobre a subsistência humana do povo brasileiro. Na referida estrofe, tal análise é proposta a partir dos questionamentos "Você tem sede de quê? / Você tem fome de quê?", logorespondidos nos versos "A gente quer comida, diversão e arte". A ideia apresentada é a urgênciana valorização do ser humano, apresentando-o não comoalguém que sobrevive apenas com suas necessidades básicas satisfeitas. Assim, reiteramos a defesa de Candido (2011) em conceber a arte literária como uma possibilidade de garantia da integridade espiritual do sujeito, através de seu caráter humanizador.

Acreditamos nisso, porque, conforme ainda Candido (2011), quando o homem se apropria da poderosa força da palavra organizada, ordena melhor sua mente e seus sentimentos e, consequentemente, pode organizar melhor a visão de mundo que tem. Reforça-se, portanto, o fato de que a leitura literária é importante para a constituição como seres humanos, para a vida em sociedade e para o convívio com o outro. Nesse viés, Calvino (2007) pondera que a literatura é um subsídio para entender quem somos e aonde chegamos. Assim, o autor corrobora com a concepção do potencial de humanização presente na literatura a partir das questões, discussões e reflexões advindas dela.

Entendemos, desse modo, ser inegável o poder da literatura para avida do ser humano, pois confirma-se cada vez mais seu uso como "um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual" (CANDIDO, 2011, P. 188). Logo, além de sua função estética, revela-se também como formadora de consciência crítica e fortalecedora do espírito de solidariedade e de humanidade que deve haver entre os homens. Partindo desse pressuposto, concebemos a literatura como detentora do poder de compreender e transformar a vida do ser humano.

Nessa direção, Todorov (2009) defende de forma veemente a aceitaçãoda literatura como um "agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública" (TODOROV, 2009, p. 23-4). Desta forma, permite concluir que a formação do homem inicia com suas primeiras vivências e contato com os demais de sua espécie, porém se desenvolve por completo com a leitura, que conduz à reflexão da condição humana. Por esse viés, reitera-se a relevância em reconhecer sua considerável colaboração para a formação da personalidade dos sujeitos. Nesse sentido, o autor faz um depoimento contundente:

> Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-4)

Corroboramos com as afirmações manifestadas pelo autor, pois temos ciência de encontrarmosna arte literária textos com o poder de "reformar o nosso pensamento", assim como propõe Morin (2003). Essa reforma, como ratificou o autor, pode acontecer por meio da literatura, tamanho é o seu poder de oferecer abertura para outras formas de experiência humana, oportunizando entrarmos em contato com muitas outras formas de conhecimento. Consoante a visão do antropólogo, a arte da palavra pode modificar o ensino e, consequentemente, o conhecimento humano, pois nos permite inventar novas possibilidades, modificando nossa forma de pensar, ligando o que estava desligado e incluindo a incerteza, a complexidade.

Compagnon (2009) também nos conduz a pensar a literatura como exercendo importante função social na formação humanística. Esse autor nos leva a refletir sobre a funçãodela para a vida das pessoas, sobre quais valores ela pode criar e transmitir ao mundo atual, bem como nos leva a pensar em qual lugar ocupa no espaço público, e, finalmente, nos leva a refletir sobre a importância de defendermos a sua presença na escola. Ademais, a literatura possui, na visão do autor, uma "capacidade terapêutica", porque nos ensina melhor a sentir, a ampliar nossa percepção da vida, possibilitando que, a partir de uma educação da sensibilidade, atinjamos um conhecimento que é tão importante quanto o conhecimento científico.

Urge, portanto, como adverte o próprio Compagnon (2009), a obrigatoriedade de a literatura ser lida e estudada, pois como afiança o referido pensador, a leitura de textos literários e, por extensão o seu ensino, são extremamente necessários, sobretudo, por oferecerem representações coletivas e propiciarem uma educação capaz de tornar os alunos mais sensíveis e críticos em relação às questões da identidade e da alteridade. Nesse contexto, justificam-se as vozes daqueles que defendem sua presença na escola, pois entendem que o contato com esse bem cultural favorece ao aluno o reconhecimento da própria humanidade.

3. Escolarização da Literatura

Entendemos não ser possível abordarmos a importância da literatura para a formação do ser humano, sem uma análise da questão dessa vivência no âmbito escolar. A questão a ser enfrentada, segundo Cosson (2011), é de que maneira a escola deve escolarizar a literatura, para que de fato ela cumpra o seu papel humanizador, sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma. Nessa direção, o referido autor faz referência a Magda Soares (2001), que ao estabelecer considerações sobre a escolarização da leitura literária defende que ela não pode ser evitada, pois negá-la significa negar a própria escola.

Consoante Soares (2011), a escolarização da literatura não é necessariamente um problema, mas sim a falta de uma prática pedagógica que conduza essa escolarização, assim como uma concepção clara de literatura. Conforme a autora há dois tipos de escolarização do texto literário: uma adequadae outra inadequada.Ao fazer considerações sobre a escolarização da literatura, essa autora proporciona reflexões pertinentes para pensarmos sobre as implicações do ensino dessa disciplina na escola, independentemente do nível ou modalidade em que ocorra.

Franco e Silva (2018), citando Soares (2011), mencionam que a escolarização da literatura tem sido inadequada quando propõe leitura de fragmentos de textos nos livros didáticos, quando utiliza esse texto como pretexto para exercícios de gramática e ortografia. Dessa forma, perde-se inteiramente a interação lúdica que poderia produzir sentido, a percepção do poético e o gosto pela leitura. Por outro lado, adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Contudo, somos conscientes que no ensino literário, nas escolas brasileiras, há muito tempo tem sido conduzido por uma escolarização inadequada, esquecendo-se de suas peculiaridades, podendo, dessa forma, trazer consequências perigosas como a falta de amor pela disciplina, como advertiu Todorov (2009). Tal fato se dá porque a prática de leitura tem sido cada dia mais subvertida por outras que não tencionam a formação do leitor a partir dos textos literários, como, por exemplo, a sua contribuição ao ensino de língua materna. Outra problemática consiste, sem dúvidas, na apresentação das obras por meio de descrições fragmentadas, que de acordo com Cosson (2011) em nada contribuem para o aluno constituir-se um leitor proficiente.

Ao pensarmos nessa situação somos conduzidos novamente a Todorov (2009), quando da sua análise sobre o desgaste por qual a literatura tem passado afiança que a crise da literatura e, consequentemente, do seu ensino está pautada na forma como ela tem sido oferecida desde a escola primária até a faculdade. O teórico justifica essa tese explicando não haver escassez de bons poetas ou ficcionistas, nem muito menos esgotamento da produção ou da criação poética. Assim, a ameaça constante a qual sofre a literatura consistenela não ter poder algum, de não participar da formação cultural do indivíduo, ou seja, de não exercer, de fato, o seu papel humanizador.

Nessa direção, Morin (2003), ao defender uma reforma no ensino de literatura, diz que "é preciso restituir-lhe sua virtude plena" (MORIN, 2003, p. 43). O argumento do autor advém de sua reflexão sobre a reforma do ensino, na qual ele alega que em vez de corrigir os problemas advindos de um ensino pautado no tradicionalismo, nosso sistema de ensino obedece a ele. Exatamente por isso, nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS). Muitas dessas discussões estão voltadas para uma premente ruptura em metodologias tradicionais, isso porque a literatura continua em perigo quando não há renovação em seu trabalho, seja na escolha de textos ou na prática pedagógica dos professores.

Como pondera Morin (2003), a literatura não pode ser considerada apenas, nem principalmente, objeto de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas, sobretudo, "escolas de vida", em seus múltiplos sentidos (MORIN, 2003). Dessa maneira, o pesquisador compreende a leitura literária como uma forma de acesso às experiências de vida. É preciso, pois, que o texto literário desperte a emoção advinda de um saber não compreendido por regras gerais, mas por empatia, singularidades, desejo, para que a literatura exerça de fato esse caráter libertário.

Diante de tais considerações, podemos salientar a impossibilidade de existir uma sociedade justa e igualitária sem que os direitos humanos sejam respeitados, sem que todos tenham o direito aos bens incompressíveis. E a literatura é um direito inalienável, pois é "a materialidade das opiniões dos homens sobre tudo que existe" (TODOROV, 2009, p. 65), é uma arte e por isso não deve ser negada a ninguém. Nessa direção, reiteramos Cosson (2011) ao defender que a literatura possui uma função maior de tornar o mundo mais compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, e, exatamente, por isso ela precisa ter e manter um lugar especial

nas escolas.

Nessa direção, Compagnon (2009, p. 56) intervém que "é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo". De nossa parte, defendemos a presença da literatura na sala de aula, porque, como Candido (2011), acreditamos no poder da literatura no sentido de desenvolver nos alunos a quota de humanidade, na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. À luz desse pensamento, notamos a necessidade premente de valorizar seu ensino por meio da leitura do texto literário, como requisito indispensável à formação de leitores e à formação humana desses leitores.

Ressaltamos, contudo, que em termos de prática pedagógica com o texto literário,mais do que ensinar literatura, é necessário ensinar a ler literatura. Assim sendo, acreditamos no letramento literário como a prática mais adequada para se introduzir a literatura nas escolas, por configurar-se como um dos muitos usos sociais da escrita. Logo, esse tipo de prática se utiliza de uma linguagem específica, através do domínio da palavra a partir dela mesma, exigindo um processo educativo específico.

4. Letramento literário como postura pedagógica inserida no paradigma contemporâneo.

Ao falarmos do letramento literário, é necessário compreendermos a necessidade de considerarmos o texto literário como um ponto de partida da prática pedagógica, colocando-o como o motor do desenvolvimento da ação em sala de aula. Como defende Cosson (2011, p. 12), "o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio". Nesse panorama, o foco não é somente a aquisição de habilidades de leitura, mas principalmente o aprendizado da compreensão e da ressignificação dessas leituras, através da motivação de quem ensina e, consequentemente, de quem aprende.

Consiste aí a relevância da leitura literária na escola, pois, entendemos que a formação do leitor literário é uma construção que deve ter legitimidade na educação escolar. Portanto, cabe ao ensino de literatura "tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas"

(COSSON, 2011, p. 17). Contudo, isso só será possível a partir de uma pratica pedagógica capaz de oportunizar a formação de um leitor proficiente, apto a compreender, a avaliar e a manifestar opiniões seguras sobre os textos lidos, tanto na escola como fora dela.

É nessa direção que estudos recentes apontam para o letramento literário, "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO e COSSON, 2009, p.67). Diante desse conceito fica evidente que o termo letramento literário rompe com práticas educativas reducionistas e fragmentadas que veem os textos literários como meros representantes de estilos e escolas literárias, passando a ser concebido por uma visão mais complexa ao colocar o leitor em contato com o universo literário, transcendendo os limites do tempo e espaço.

Nesse sentido, Silva e Magalhães (2011), ao refletirem a respeito do ensino com o letramento literário, falam da exigência de uma didática da incerteza, da perseguição do indizível, do encontro das subjetividades. Por esse viés elas defendem uma didática prazerosa, que trabalhe a corporeidade dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de suas relações sensíveis com o mundo, capaz de desenvolver a emotividade e a imaginação. Além disso, ponderam que essa deve ser uma didática que propicie momentos plenos de respostas às esperas desses alunos, vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor.

Corroborando com as autoras, acreditamos que a leitura literária deva trabalhada através de uma prática pedagógica não mais assentada em paradigmas ultrapassados que em nada contribuem para a formação do aluno enquanto ser humano. "mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia" (MORIN, 2003). Nesse contexto, não há como fugir da categórica defesa de Cosson (2011) ao posicionar-se em relação à função da escola no que diz respeito ao letramento literário.

> É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2011, p. 30)

O autor destaca por que o letramento literário é tão relevante ao processo educativo ao enfatizar que a leitura literária, na escola, tem co-

mo propósito melhorar a qualidade da leitura e enriquecê-la, porque, acima de tudo, fornece ao leitor ferramentas de conhecimento para tornar-se proficiente no mundo da linguagem através da reflexão. Ele afirma, ainda, que "para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, [...] promovendo o letramento literário." (COSSON, 2007, p. 17). Para tanto, as aulas de literatura devem se apropriar de um método de ensino que rompa com ideias reducionistas, esvaziadas de motivação e passem a ser desencadeadas por uma prática mais complexa, problematizadora, que leve em consideração a formação do aluno-leitor e o potencial humanizador da literatura.

5. Conclusão

No presente trabalho tencionamos explicitar algumas reflexões sobre a relevância da literatura na educação do ser humano, no sentido de formar seres mais críticos e que rompam com a fragmentação imposta desde o paradigma da modernidade. Defendemos isso, porque acreditamos que para o aluno vivenciar plenamente sua humanidade é indispensável reestabelecer a natureza da qual se afastou, harmonizando-a com a cultura, equilíbrio esse possível de ser alcançado, exatamente, por meio da literatura.

Nesse sentido, entendemos que o estímulo à leitura de textos literários, através do letramento literário, culmina em um ensino de literatura capaz de despertar não simplesmente conhecimentos específicos, mas, sobretudo, o resgate da sensibilidade que possibilita o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade a que o ser humano é tantas vezes submetido. Sem o acesso a esse bem incompressível, como bem defendeu Candido (2011), tornamo-nos mais suscetíveis-de conformismo diante de situações insatisfatórias estabelecidas na sociedade. Compreendemos, pois, que a literatura tem esse poder de humanizar, propiciando o resgate da totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.). *Direitos humanos E…* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza*. São Paulo: Summus, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura*: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para que*? (trad) Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed, 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola* (Estratégias de ensino). São Paulo-SP: Parábola, 2013.

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Letramento literário no ensino médio pelo viés da semiótica: uma possibilidade de incentivo à leitura a partir do percurso gerativo de sentido. In SILVA, Antônio Adailton; SILVA, Gislãne Gonçalves; ALMEIDA, Núbia Régia de. *Literatura e Linguística*: um olhar reflexivo. Pará de Minas-MG: Virtual Books, 2018.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação*: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Práxis)

MORIN, Edgar, *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAULINO, Graça; Cosson, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. in: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, tania (orgs.). *Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, A. Comlexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: *Revista Brasileira de Educação*, V. 13, n. 37, p. 71-84, 2008.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da.; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Do reino da beleza à república do gosto: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos San-

tos; PINHO, Maria José de. (Org.). *Ensino de língua e literatura*: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). *Escolarização da leitura literária*: o jogo infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM UM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO

Maiane Machado Sá (UFRR)
machadojorge2918@gmail.com
Vanessa Ferreira Camilo (UFRR)
vanessaferreiracamilo@gmail.com

RESUMO

Ensinar PLE (Português Língua Estrangeira) assim como outras línguas não é fácil, visto que há ainda muitas questões que precisam ser analisadas e solucionadas nessa modalidade de ensino. O ensino de português como língua de acolhimento – PLAC é ainda uma função que requer um pouco mais de atenção e empenho. Ensinar e aprender uma nova língua em um contexto de imigração que é o cenário atual em Roraima, exige muito dos dois lados, pois para o professor é essencial que ele tenha um olhar diferenciado para o ensino nesse contexto. Essa pesquisa visa mostrar as experiências obtidas durante o ensino de PLAC na UFRR, com alunos venezuelanos. A importância dessa investigação no âmbito particular do português para fins específicos é devidoàs necessidades profissionais de um público adulto, nesse contexto, o público venezuelano, que visa aprender a LP unicamente para solucionar questões. Durante as aulas, as atividades desenvolvidas em sala foram baseadas principalmente na abordagem comunicativa para promover a interação entre os alunos e facilitar a aprendizagem da LP (MOROSOV; MARTINEZ, 2008; NOVAES, 1992). As principais atividades desenvolvidas eram em grupo e em dupla com dinâmicas, aulas diversificadas, pois de acordo com Almeida Filho (2007); Leffa (1988), o professor deve utilizar maneiras que facilitem o aprendizado do aluno, ou seja, a aprendizagem deve estar focada na comunicação e não na estrutura da língua (ALMEIDA FILHO, 2008).

Palavras-chave:
Ensino. PLAC. Abordagem comunicativa.

RÉSUMÉ

Enseigner PLE (Portugais Langue Étrangère) ainsi comme autres langues n'est pas facile, vu que il y a encore beaucoup de questions qui doivent être analysés et résolu dans cette modalité d'enseignement. L'enseignement de portugais comme langue d'accueil – PLAC est encore une fonction qui a besoin de plus d'attention et engagement. Enseigner et apprendre une nouvelle langue dans un contexte d'immigration qui est le cadre actuel en Roraima, exige beaucoup des deux côtés, car pour le professeur est essentiel qu'il ait un regard différencié pour l'enseignement dans ce contexte. Cette recherche vise montrer les expériencies obtenues pendant l'enseignement de PLAC dans l'UFRR, avec étudiants vénézuéliens. L'importance de cette investigation dans le cadre particulier du portugais pour fins spécifiques est en raison des besoins professionelles d'un public adulte, dans ce contexte, le public vénézuélien, que vise apprendre la LP uniquement pour résoudre des questions personnelles et sociales. Pendant les classes, les activités développée sens alle on tété basées principalement dans l'aproche communicative pour promouvoir l'interaction

entre les étudiants et faciliter l'apprentissage de la LP (MOROSOV; MARTINEZ, 2008; NOVAES, 1992). Les principales activités développées étaient en groupe et en double avec dynamiques, classes diversifiés, car d'après Almeida Filho (2007); Leffa (1988), le professeur doit utiliser moyen squi facilitent l'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire, que l'aprrentissage doit être centré dans la communication et non dans la structure de la langue. (ALMEIDA FILHO, 2008).

Mots-clés:
Enseignement. PLAC. Aproche Comunicative

1. Introdução

As sociedades contemporâneas em que vivemos são marcadas fortemente pelos fluxos migratórios e se destacam, entre outros aspectos, pela diversidade e pela heterogeneidade das relações. Nesse sentido, o estrangeiro tornou-se figura comum no cotidiano não somente da comunidade, mas também no cotidiano universitário. E de modo geral, as instituições de educação possuem o papel de atender a essa pluralidade de indivíduos que chegam com o objetivo de se estabelecer, mesmo diante de uma diversidade de desafios.

Dentre as diversas dificuldades que encontram, enquanto imigrantes, seja em questões do âmbito judicial, em que esses indivíduos advindos de outros países buscam pela regulamentação migratória, destaca-se também a questão linguística. Vale ressaltar que, dentro desse contexto migratório, a sociedade civil, seja através de organizações não governamentais, ou de caráter religioso, é que se manifestou para assumir a responsabilidade de acolhimento humanitário desses imigrantes, motivados a saírem de seu país de origem.

Diante deste cenário, passamos a considerar, neste trabalho, questões relacionadas ao ensino–aprendizagem de português para imigrantes oriundos de processo de deslocamento ocasionado por crise. É de comum acordo que uma das maiores dificuldades e necessidades que os imigrantes encontram está relacionada a comunicação dentro do país de acolhimento, ou seja, ao domínio do idioma. E o acesso a língua portuguesa como Língua de Acolhimento torna-se um desafio, levando-se em consideração a carência de oferta de tal formação nas redes públicas de ensino do Brasil, bem como certa omissão do Estado brasileiro no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas a imigrantes de crise que abranjam a questão do ensino de português.

Nesse sentido, promover o ensino–aprendizagem do português a

imigrantes, torna-se uma questão central, levando-se em conta a inclusão social, por considera-lo um dos fatores que mais contribui para a integração deste indivíduo a vida em sociedade. Além de ser um dos elementos que contribuem para a inserção e integração de imigrantes na sociedade, a Língua de Acolhimento é um elemento fundamental em uma cultura que para eles é nova, por não ter sido de livre escolha, em sua maioria, mas que tiveram que passar a conhecer, tornando esse elemento uma forma essencial de comunicação que permeia questões de sobrevivência como emprego, educação, moradia e acesso à saúde.

Considerando o contexto atual que o estado de Roraima se encontra, surgiu a necessidade em abordar esta temática, tendo em vista o trabalho que vem sendo realizado por algumas instituições de ensino, por igrejas e também pelos abrigos com a participação efetiva de voluntários. Logo, esse trabalho objetiva apresentar as experiências vivenciadas durante o projeto Acolher, realizado na Universidade Federal de Roraima.

2. Breve histórico

Antes de falarmos sobre o ensino de português como língua de acolhimento, é necessário contextualizar um pouco todo esse cenário. A Venezuela é um país localizado na América do Sul que tem como capital a cidade de Caracas, fazendo fronteira com Roraima, estado localizado no extremo norte do Brasil. Em 2013[243] possuía aproximadamente uma população de 30 milhões de habitantes, tendo como presidente Hugo Chávez. Com a morte de Chávez, o seu vice Nicolás Maduro assumiu então a presidência do país. A partir desse período, o país começou a entrar em uma crise econômica por conta de diversos fatores, entre eles, a desvalorização do petróleo.

Com a crise se propagando, o país passa a desenvolver diversos problemas, em meados de 2015, os habitantes começavam a deixar seus lares, famílias, bens, para tentar fugir da crise que assombrava o país e possivelmente encontrar um local mais seguro para viver. O estado de Roraima, que tem como capital Boa Vista, foi um dos lugares que recebeu mais esses imigrantes venezuelanos. Porém, somente a partir do final de 2016 até o presente ano, a crise se intensificou mais. Dessa maneira, grande parte da população desocupou suas moradias e saíram em busca

[243] Disponível em: < emexame.abril.com.br> acessado em: 19 de novembro de 2019.

de um local para sobreviver, visto que a situação estava caótica em seus diversos aspectos: político, econômico, educacional etc.

Com a chegada em massa de imigrantes venezuelanos ao Brasil, especificamente na cidade fronteiriça, Pacaraima e também na capital do estado, viu-se a necessidade dessas pessoas aprenderem de forma urgente a língua portuguesa com a finalidade de se comunicarem. É a partir daí que surge o projeto Acolher, como forma de ensinar o português como língua de acolhimento para uma determinada quantidade de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade, uma vez que não é possível atender a todos os imigrantes que adentram o país.

3. O ensino de PLAC – Projeto Acolher

É sabido que ao ensinar uma língua estrangeira é necessário levar em consideração vários fatores, da mesma forma é o ensino de PLAC. Nesse ensino requer ainda mais atenção, visto que os aprendentes da língua estão em uma situação vulnerável, ou seja, necessitam aprender a língua como forma de sobrevivência, e por isso é primordial que esse ensino esteja adequado a realidade do aluno. Ao abordar a nomenclatura *português como língua de acolhimento*, é importante conceituá-la para melhor compreensão. Barbosa e São Bernardo (2017) abordam que:

> Ao falarmos em língua de acolhimento referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 435)

Sendo assim, o ensino de PLAC está inteiramente relacionado com questões emocionais, visto que a situação em que esses alunos imigrantes se encontram é cheia de conflitos e dúvidas. Dessa maneira:

> Pressupõe, portanto, não apenas proteção, apoio e amparo, mas ações efetivas que concretizem a inserção da pessoa acolhida em todos os aspectos das relações sociais e materiais (assistência imediata, acesso à educação, à tradução de documentos, por exemplo). Ao propor esse conceito, retomamos o sentido mais amplo (res)guardado por toda língua-cultura como elemento fundamental para a inserção linguística, sociocultural e laboral de quem está na condição de aprendente. (p. 237)

Nesse sentido, é de suma importância que o aluno imigrante se sinta acolhido principalmente por intermédio da língua alvo, pois assim todas as demais questões serão trabalhadas de maneira mais simples.

O Projeto Acolher surgiu em meados de 2017 com a necessidade

de atender os imigrantes venezuelanos que deixaram seu país fugindo da crise para tentar uma vida melhor em Boa Vista.Dessa maneira, o projeto iniciou com doações de roupas, aulas ministradas por estudantes do curso de Relações Internacionais, em seguida, esse projeto começou a ser desenvolvido no NAPRI – Núcleo Amazônico de Pesquisas em Relações Internacionais na Universidade Federal de Roraima com a implementação de novas metodologias de ensino, capacitação de voluntários, regras de convivência, novos horários, material didático.

Como a procura pelo curso cresceu bastante, o ensino de português para acolhimento foi transferido para a Escola de Aplicação da UFRR – CAP em meados 2017 até o meio do ano de 2018 aproximadamente. No CAP, era possível atender uma quantidade maior de pessoas, visto que possuía mais salas disponíveis.

Como o projeto ganhou muita visibilidade, a Ericcson, empresa de tecnologia financiou o projeto por alguns meses. Dessa maneira, o ensino e aprendizagem se tornou mais acessível, visto que o projeto recebeu uma sala específica no centro de imigração com equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento dessas aulas. O projeto é composto por voluntários, principalmente, e formados na área de Letras.

4. Desenrolar das aulas

Levando em consideração o contexto que esses alunos estão inseridos, isto é, em situação de vulnerabilidade, é importante salientar que o ensino voltado para esse público precisa ser diferenciado. Considerando esse quadro, as atividades desenvolvidas com esses alunos baseiam-se na competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1992). As aulas eram voltadas para situações reais de fala (MOROSOV; MARTINEZ, 2008; NOVAES, 1992), ou seja, para que os alunos se sentissem mais à vontade e motivados a aprender, pois a maioria dos alunos chegavam cansados, visto que a moravam longe do local de estudo e muitos trabalhavam em lugares desconfortáveis. Dessa maneira, procurou-se aplicar atividades mais dinâmicas para que todos os alunos pudessem aprender e interagir de forma igual (ALMEIDA FILHO, 2007; LEFFA, 1988). A seguir serão descritas algumas das atividades realizadas com os alunos imigrantes:

- **Feira, praça, supermercado; consultório médico;**

Nessa atividade, foi proposto aos alunos que dramatizassem uma

das situações descritas acima. Os alunos foram divididos em grupos e montaram diálogos baseados no tema, em seguida, cada grupo fez a apresentação para os demais. Essa atividade teve como objetivo fixar o conteúdo estudado "pronomes interrogativos, números" e saber utilizar em contextos reais de fala.

• **Miniconcurso de poesia;**

Foi solicitado aos alunos que construíssem uma poesia com tema livre. A instrução inicial era que os alunos escolhessem sua palavra favorita, que foi denominada, *palavra principal*, e a partir dessa, verificar outras palavras relacionadas a ela, por fim usar conectivos para ligar essas palavras e formar a poesia. A premiação dos ganhadores aconteceu na última aula do módulo.

• **Atividade apresentada: elaboração de uma receita (podendo ser do país de origem ou do Brasil);**

Foi proposto aos alunos que elaborassem uma receita, podendo ser com pratos típicos do país de origem ou do país de acolhimento – Brasil.Os alunos montaram uma receita, elencando os ingredientes e o modo de fazer de cada cardápio escolhido. A atividade foi realizada com auxílio da internet para pesquisa e elaborada em dupla. Posteriormente, foi feita a apresentação para a turma da receita escolhida.

• **Festa Junina;**

Com relação a essa atividade, foi passado aos alunos um vídeo sobre festas juninase também entregue uma atividade para completar as frases ditas no vídeo, de forma que os alunos trabalhassem a audição e a escrita, ou seja, a compreensão que o aluno tem ao ouvir frases em português. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que pesquisassem as características da festa junina, como por exemplo, as comidas típicas, as brincadeiras, dentre outros aspectos que compõem a festa. E que comentassem sobre a pesquisa, de forma a trabalhar a oralidade.

5. Considerações

Diante do exposto, é sabido que ainda há muito o que explorar com relação ao que foi discorrido, visto que ainda é uma temática que está se expandindo e por isso, há muito o que se pesquisar. Foi perceptível que ao adotar uma metodologia mais dinâmica em sala de aula, ou seja, atividades mais voltadas para o contexto que os alunos

estavam inseridos trouxe resultados positivos, pois os alunos podiam expor suas opiniões sobre o que estava sendo trabalhado, logo, oportunizou-os um ensino–aprendizagem mais dinâmico. Portanto, é necessário que o professor que trabalha com o ensino de uma língua de acolhimento tenha consciência que esse processo exige um ensino com um olhar diferenciado, isto é, que busca inovar, modificar a maneira de trabalhar em suas aulas para que os alunos se sintam mais motivados em aprender a língua de acolhimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes; Arte Língua, 2007.

BARBOSA, Lucia Maria; SÃO BERNARDO, Mirelli Amaral. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L. *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: UnB, 2017.

MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. Panorama histórico dos principais métodos e abordagem no ensino de línguas estrangeiras. In: MARTINS, Juliana Zeggio; MORROSOV, Ivete. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibpex, 2008.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada*: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-36

NOVAES, Iris Costa; *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

Anexos

Formatura dos alunos

Encerramento de módulo

Encerramento

Poesia vencedora do miniconcurso
A Amizade e a Solidão (Manuel Ramirez)

A amizade é sentir que não estou sozinho porque tenho alguém pra compartilhar, é ter ouvidos para te escutar.
A amizade te dá oportunidade de crescer ao lado de alguém especial, ver com eles a vida passar e dela aprender.
Sempre vou precisar que me compreenda, por que vai me escutar e comigo não vai brigar, talvez às vezes chorar. Dela vou esperar o melhor conselho, as melhores palavras, o melhor trato, pra me ajudar a crescer.
Crescer em qualidades, porque me falara das coisas que tenho que evitar, das coisas que vou conservar, das metas que vou procurar e das coisas que me fazem mal.
Meu amigo me falara, sem mentir, sem ferir, falara pra mim só a verdade, não se importará com o que dizer, por que vai recordar que nossa amizade é importante, que o valor dela é mais do que qualquer outra coisa.
Deus nos fez com a necessidade de ter amigos, ele fez outras pessoas porque seu desejo foi compartilhar, é por isso que a amizade é uma necessidade, mais a solidão nos rouba toda oportunidade de ter, viver, sentir, rir e compartilhar.
Não vou ficar sozinho, vou ficar com quem quer me acompanhar, com minha amizade, adeus solidão.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NUMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DO CÁRCERE

Inácia Neta Brilhante de Sousa (UFT)
profinacia@hotmail.com
Valéria da Silva Medeiros (UFT)
medeiros.vs@hotmail.com

RESUMO

Considerando as diversas formas de experimentar práticas sociais letradas e múltiplos letramentos, ganha destaque o letramento literário enquanto perspectiva a ser contemplada no universo carcerário, uma vez que permite, pelo processo de leitura, ao apenado, tanto remir sua pena, quanto, e principalmente, construir novos sentidos para si e para o mundo. Nesse sentido, o presente artigo objetiva apresentar o letramento literário, utilizado na remição penal, como possibilidade de ressignificação das relações sociais pertinentes ao mundo dos apenados, considerando-os pessoas dignas de respeito, solidariedade, compaixão e direitos. Para o desenvolvimento deste trabalho, realiza-se uma abordagem descritiva, a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos que versam sobre a temática. Entende-se que a leitura é uma atividade que perpassa a condição humana, sendo uma habilidade desenvolvida de várias formas e em vários contextos. No cárcere, as práticas de letramento literário contribuem, sobremaneira, para a mudança de vida daqueles que encontram-se à margem da sociedade. O texto literário constitui-se de uma força humanizadora, pois possibilita tanto expressar o que o homem é, quanto opera na sua própria formação. A reflexão sobre essa temática consente uma maior compreensão quanto às relações sociais e às práticas educacionais nas prisões, bem como dilata a visão sobre a necessidade de existir políticas públicas afirmativas que possibilitem a ressocialização dos educandos privados de liberdade, oportunizando-lhes ressignificar o seu mundo.

Palavras-chave:
Humanização. Ressignificação. Letramento literário. Remição pela leitura.

ABSTRACT

Considering the various ways to experiment literate social practice and multiple literacies, highlights Literacy by literature as a perspective to be contemplated in the prison universe, one time that allows, through the reading process, to the prisoner, both to redeem your penalty and to build new meanings for yourself and the world. In this sense, this article aims to present the Literacy by literature, used in criminal redress, as possibility of resignification of social relations pertinent to the inmates' world, considering them people worthy of respect, solidarity, compassion, and rights. For the development of this work, a descriptive approach is taken, from the bibliographic survey in books and articles about the topic. Reading is understood to be an activity that permeates the human condition, is a skill developed in many ways and in various contexts. The chosen methodology for the development was a descriptive approach based on a bibliographical survey with books and articles about the subject. Reading is an activity that involves the human condition, a developed ability in various

ways and contexts. In jail, the practices of Literacy by literature add to the life change from those ones on the margins of society. The literary text represents a humanizing strength because it allows not only express what is the man but also it undertakes their formation. The considerations about this topic complies a bigger comprehension of social relations and educational practice in the prisons. As well as, it expands the vision of the affirmatives public politics lacking that enable rehabilitation of the learners out of freedom, given to them an opportunity of resignifying their world.

Keywords:
Humanizing. Resignification. Literacy by literature. Rescue by reading.

1. Introdução

A contemporaneidade reivindica a conexão entre o homem e a sociedade grafocêntrica, sendo necessário, para isso, ser letrado. Isso não significa, somente, a capacidade de ler e escrever ou de ser alfabetizado, porém, a tornar-se capaz de utilizar de maneira autônoma essas habilidades nas várias práticas sociais.

Nesse contexto, é pertinente enfatizar que, considerando as diversas formas de experimentar práticas sociais letradas, ganha destaque o letramento literário enquanto perspectiva a ser contemplada no universo carcerário, uma vez que permite, pelo processo de leitura, ao apenado, tanto remir sua pena, quanto, e principalmente, construir novos sentidos para si e para o mundo, capacitando-o para se inserir nessa sociedade grafocêntrica. Nesse entendimento, enfatiza-se o valor formativo a ser dado à Literatura quanto ao seu poder de viabilizar essa inserção.

A leitura é uma atividade que perpassa a condição humana, sendo uma habilidade desenvolvida de várias formas e em vários contextos. No cárcere, essas práticas contribuem para a mudança de vida daqueles que se encontram à margem da sociedade. O texto literário constitui-se de uma força humanizadora, pois possibilita tanto expressar o que o homem é, quanto opera na sua própria formação. É o Direito à Literatura defendido por Cândido (2004).

A reflexão sobre essa temática consente uma maior compreensão quanto às relações sociais e às práticas educacionais nas prisões, bem como dilata a visão sobre a necessidade de existir políticas públicas afirmativas que possibilitem a ressocialização dos educandos privados de liberdade, oportunizando-lhes ressignificar o seu mundo. O homem tem esse direito mesmo diante de uma situação controversa, qual seja: a detenção. Ao atrelar a atividade de leitura à remição da pena, bem como à redenção da culpa, tem-se o entendimento de punição, enquanto meca-

nismo de reconstituição do indivíduo; vislumbra-se a lapidação de sua alma em detrimento da dilapidação do corpo, em um processo de humanização.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva apresentar o letramento literário, utilizado na remição penal, como possibilidade de ressignificação das relações sociais pertinentes ao mundo dos apenados, considerando-os dignos de respeito, solidariedade, compaixão e direitos. Para o desenvolvimento deste trabalho, realiza-se uma abordagem descritiva, a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos que versam sobre a temática.

O primeiro tópico apresenta uma breve abordagem sobre o Letramento Literário e a Literatura, bem como a interação que eles estabelecem com o leitor, com fundamento que se baseia em Bakhtin (2003), Compagnon (2009), Roland Barthes (1980), Soares (2004), Ângela Kleiman (2008), Rojo (2009) e outros. O tópico seguinte contempla o leitura literária em contexto prisional no qual se estabelece uma conexão entre a leitura e os apenados a partir de uma política pública que estimula a leitura dentro das prisões. Dentre os autores utilizados para embasar essa abordagem destaca-se, além de documentos legais, Paulino (2001), Geraldi (2006) e Leffa (1996). Já no último tópico, Ressignificando o seu mundo além do cárcere, aborda-se a leitura literária para além da remição da pena, em busca da humanização a partir da experiência literária, a qual resulta de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento, tendo como embasamento as perspectivas de Cândido (2000; 2002; 2004) e de Todorov (2014).

2. O letramento literário

Considerado um mecanismo de linguagem para repensar o mundo e a existência humana, a Literatura constitui-se por palavras e é refletida em discursos que dão sensibilidade para ir além do puramente dado, a partir da experiência de liberdade que só a sua fruição estética consente.

> A Literatura, pois, é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca. (LAJOLO, 2001, p. 44-5)

A palavra, instrumento expressivo da língua, utilizada para dar

vida à literatura, seja em forma de texto oral ou escrito é o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, pois ela, "[...] penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 41) e é por meio da palavra que o homem se cria e se transforma, agindo sobre o outro e sobre o mundo que o cerca, modificando-o ou se reconhecendo nele.

Isso implica dizer que a palavra, expressividade da linguagem, assume papel central, ao viabilizar a produção e a reflexão acerca do que é historicamente construído, a fim de constituir o sujeito. Para Bakhtin, a palavra torna-se um artifício favorável à ação constitutiva dos sujeitos que, com uma atividade dialógica, constituem-se sócio culturalmente e, a partir das interações verbais de que participam, buscam atribuir sentidos ao que leem, ouvem e expressam. A palavra "[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte" (BAKHTIN, 1998, p. 116), tornando-se um território comum para ambos.

A partir desse viés, a palavra é contemplada como uma ferramenta de mediação simbólica, a qual permite ao sujeito tanto modificar a natureza, quando afeta o meio onde vive/atua, para atender às suas necessidades, quanto é, ao mesmo tempo, afetado, na trajetória histórica, pelo conhecimento abrolhado, do qual procurou tomar posse para apreendê-lo. Para Bakhtin "a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua e o diálogo, seja na expressão oral ou escrita, constitui o elemento da comunicação verbal" (1998, p. 123).

Esse diálogo é materializado pelo texto, pelo livro, bem como pela Literatura, a partir de discursos e de enunciados. Afinal, a comunicação verbal pode ser vislumbrada como "o ato de fala impresso" (BAKHTIN, 1998 [1979], p. 124), constituído por impressões individuais e coletivas, as quais representam discursos vivos, produtos de uma construção ideológica elaborada pelos sujeitos ao longo da história e não "[...] produtos mecânicos de aplicação de regras" (GERALDI, 2015, p. 106).

Nesse entendimento, enfatiza-se o valor formativo a ser dado à Literatura quanto ao seu poder argumentador. Para Compagnon (2009, p. 34), "a Literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a

submissão ao poder". Isso implica que ela tem um potencial questionador e denunciativo, aguçando, no ser humano, a formação de sua personalidade e de suas percepções.

Vale enfatizar que os discursos elaborados historicamente pelos sujeitos corporificam-se na Literatura. Roland Barthes (1980, p. 18), ao abordar a definição de Literatura, conjectura sobre sua força semiótica ao afirmar que ela não é "[...] um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática [...]". Ainda para o mesmo autor, ao contemplar o ensino humanista da Literatura, na qual ancoram-se os saberes diversos, "[...] todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura [...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso" (BARTHES, 1980, p. 18). Dessa feita, na Literatura, permeiam os saberes mais diversos, os quais despertam a emoção advinda tanto da empatia provocada nos leitores, bem como das singularidades que o texto literário apresenta, possibilitando-lhes que o texto exerça, de fato, seu caráter libertário.

Para o gramático Celso Pedro Luft (1985), ancorado nas concepções de Paulo Freire, é salutar e urgente um ensino libertador pela palavra, assim, será esse o grande objetivo a ser perseguido nas abordagens que versam sobre língua materna. Liberto e consciente de seus poderes de linguagem, o leitor poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade. Essa liberdade é viabilizada quando se propicia ao ser humano o acesso ao letramento, especificamente, ao literário.

Na tentativa de sobrepujar práticas de alfabetização configuradas a partir de ensino tradicional, que não estabelece uma relação dos conteúdos cotidianos dos indivíduos, abrolha, na década de 1980, o termo letramento, proveniente da tradução da palavra inglesa literacy, que, no Brasil, significa, para Soares (2004, p. 17), "[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências [...], cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la".

Aprender a usar a escrita não significa somente ser alfabetizado para lê-la. Para a referida autora, é possível não ser alfabetizado e possuir práticas de letramento, considerando que o homem é capaz de fazer um

uso social das práticas de leitura e escrita sem precisar decodificar os signos. Vale destacar aqui, Rojo e de Ângela Kleiman, duas ilustres teóricas que estudam acerca de letramento literário. Para Rojo (2009, p. 98), o termo letramento "busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural", contemplando, assim, as diversas áreas de conhecimento.

As práticas de letramento necessitam de percorrer os contextos sociais, tornando-se relevantes para os leitores que, inserido no meio social, vivenciam as obras literárias a partir da significação atribuída às leituras, ocorrendo, então, a concretização do letramento literário. Dessa feita, está assente que as perspectivas quanto ao letramento apresentadas por Rojo e Kleiman são amplas e incidem sobre todas as esferas da atividade humana. "O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita" (KLEIMAN, 2008, p. 20).

No contexto brasileiro, emerge uma problemática a ser discutida quanto ao letramento literário, pois ainda tem-se dificuldade de promover o uso da leitura e da escrita a partir de práticas sociais significativas. Conforme exposto por Soares (2004), há um número grande de pessoas alfabetizadas, mas a dificuldade de acessos aos livros e aos bens culturais, obsta as condições para o letramento. Essa dificuldade acentua-se ao considerar aqueles que estão à margem da sociedade, com destaque para os encarcerados, os quais têm a chance de, por meio do letramento literário, ressignificar sua vida a partir do poder humanizador da literatura, conforme será exposto mais adiante.

É pertinente trazer à baila as duas dimensões que versam sobre letramento, apresentadas por Soares (2004), segundo a qual o termo apresenta uma definição com multifaces e definir um conceito único para o letramento é uma missão complexa e impossível. Por esse motivo, a autora divide o termo letramento em duas dimensões: a individual e a social. A primeira envolve dois diferentes processos: a leitura e a escrita, consideradas elementos básicos do letramento com a mesma relevância, pois se completam. Entretanto, é pertinente questionar sobre quais as aptidões de leitura e escrita a serem desenvolvidas por um sujeito para que ele seja considerado letrado (SOARES, 2004). Já na segunda

dimensão de letramento, essa habilidade contempla um conjunto de práticas sociais, as quais perpassam pela leitura e pela escrita, oportunizando aos indivíduos mergulharem em seu contexto social, num processo de interação e convivência social (SOARES, 2004).

Assim sendo, em contexto prisional, essa atividade também é de responsabilidade da Educação, a qual precisa contribuir para a formação de leitores literários, os quais serão reinseridos na sociedade. Nesse contexto, então, o letramento literário, enquanto processo de práticas sociais, suplanta as paredes da escola, e porque não dos presídios, e trilha uma caminho em direção à vida, proporcionando ao apenado adentrar ao universo literário, dando novos sentidos para o mundo, para que, assim, ele torne-se autor de sua própria história.

3. A leitura literária no contexto de remição

Ao compreender o conceito de letramento abordado a partir dos teóricos já apresentados, apreende-se que o termo é utilizado nas diversas áreas do conhecimento e não seria diferente no campo literário. O letramento literário, aliado à leitura literária, é um importante agene para formação de um leitor crítico. Essa formação torna-se ainda, mais relevante para aqueles sujeitos privados, muitas vezes, não somente de sua liberdade física, mas sobretudo da liberdade intelectual e cognitiva que a leitura pode proporcionar. Contempla-se, aqui, os apenados que encontram-se em cárcere, mas, felizmente, inseridos em um programa de Remição Penal pela Leitura. Essa política pública será apresentada a seguir e tem como objetivo utilizar a leitura como mecanismo para diminuir o tempo de pena. Mas a discussão em tela vislumbra muito mais que isso, considerando a possibilidade de formação de um cidadão literariamente letrado, definido por Paulino (2001, p. 118) como "[...] aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler".

O letramento literário não se caracteriza apenas como uma leitura informativa, mas se relaciona com os aspectos sociais e sua recepção não é de ordem prática e sem rodeios. O leitor não apenas decodifica o texto, porém poderá compreender as questões culturais e estéticas que acompanham a leitura, além de inferir significados a partir de sua experiência de vida e do meio social a que pertence.

Hodiernamente, imperativo se faz uma política educacional que se ancore no estímulo à leitura literária, tendo em vista que ela possui uma infindável variabilidade linguística, além de uma representação estética pautada em um incomensurável universo cognitivo. Por isso, para Regina Zilberman & Ezequiel Silva (2008, p. 23), "a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário". Nesse mesmo entendimento, é plausível as considerações de Tereza Colomer (2007, p. 62) quando profere que a formação leitora a partir da Literatura precisa "[...] se dirigir, desde o começo, ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da Literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo".

Nessa perspectiva, o ato de ler não se limita ao mero ato de decodificar símbolos, mas torna-se um processo amplo que alcança a libertação, em uma via de mão dupla por meio do dialogismo empreendido entre o leitor/autor/texto em busca da compreensão e interpretação do mundo e da interação entre os indivíduos a partir da linguagem, conforme compreende Bakhtin (2003). Com a leitura, o indivíduo é conduzido a outros mundos. A cada palavra lida há o encontro com o vivido e experienciado e isso permite ao outro "a construção das compreensões do presente que se projetam com o futuro" (GERALDI, 2015, p. 32). Um presente que muitas vezes precisa ser esquecido e em busca de um futuro a ser trilhado por outros caminhos, essa é a realidade de muitos apenados que, pelas leituras, podem tornar-se um sujeito ativo, buscando significações para suas vidas nessas relações dialógicas.

Assim, o processo de leitura não se faz solitariamente, tendo em vista que incide num contexto em que leitor e autor, por meio do texto, concatenam-se num contexto específico e consideram determinadas intenções. Para Mendes (2008), ocorrem mudanças no texto quando lido, tanto na concepção de quem o escreve quanto de quem o lê, pois o ato de ler é "um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita" (GERALDI, 2006, p. 91).

Esse encontro ganha uma dimensão imensurável quando se trata de leitores em contexto de remição, tendo em vista os altos índices adversos em relação à prática de leitura no sistema penitenciário nacional (BRASIL, 2009). O estímulo a essa prática sobreleva a possibilidade de

um número significativo de indivíduos que estão à margem de uma "sociedade letrada", em particular os que se encontram encarcerados, tornarem-se sujeito de sua história e de seu futuro.

O contexto de remição tem uma trajetória significativa até chegar na remição de pena por leitura. Uma série de trabalhos promovidos por instituições governamentais e não-governamentais deram sustento à promulgação da lei de remição de pena pelo estudo. Isso se deu a partir de documentos que versavam acerca do assunto. O Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação nas Prisões Brasileiras (BRASIL, 2009) expõe recomendações a serem inseridas no sistema carcerário brasileiro, dentre elas destacam-se a lei da remição da pena por estudo e uma política de estímulo à leitura e à escrita dentro das prisões. Com o objetivo de dispor acerca da remição de uma fração de tempo referente à execução da pena por estudo ou por trabalho, nos anos seguintes, a Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011 modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal e possibilita ao apenado a cada 12 horas de estudo remir um dia de pena. Para tanto se faz necessário que ele esteja inserido em atividades pertinentes ao ensino fundamental, médio, profissionalizante, ou superior, ou também de requalificação profissional, a qual pode ser distribuída em três dias de aulas (BRASIL, 2011).

Quanto às ações referentes à política de estímulo à leitura propostas pelo referido relatório (BRASIL, 2009), o Ministério da Educação estabeleceu, no início de 2009, Planos de Ações articulados com 19 estados com o intuito de implantar bibliotecas nas unidades prisionais. Segundo o relatório, o convênio entre Estados e Ministério da Educação carece de uma complementação com a normatização nacional, na qual se institua regras voltadas à implantação e renovação de bibliotecas, bem como se aborde sobre a composição do acervo e de seu acesso, dentre outros elementos pertinentes ao uso da biblioteca como meio de acesso à leitura. Nesse contexto, "especial atenção deve ser dada a projetos e programas de estímulo e mediação de leitura nas unidades, [...]. Existem experiências importantes que devem ser analisadas e divulgadas como referência para todo o sistema prisional" (BRASIL, 2009, p. 95).

Em consonância com o relatório, emerge o projeto de remição pela leitura no âmbito das penitenciárias federais, a partir da Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, estabelecida pelo departamento penitenciário nacional (DEPEN). Segundo o art. 3º, a participação do preso "dar-se-á de forma voluntária, sendo disponibilizado ao participante 01 (um) exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre

outras, de acordo com as obras disponíveis na Unidade" (BRASIL, 2012). Isso possibilita ao apenado remir até quatro dias de sua pena a cada trinta dias, quando realizar a leitura da obra e posterior produção escrita e individual de resenhas ou relatórios.

Assim, é perceptível a relevância atribuída a leitura literária em contexto prisional, tendo em vista que essa prática contempla uma política pública que incentiva os apenados a lerem, a priori, com o intenção de diminuírem os seus dias na prisão, a busca pela liberdade conduz à leitura. Entretanto, concebe-se que a leitura não propiciará somente a liberdade física, mas, sobretudo, a liberdade da alma, a possibilidade de humanizar-se, tendo em vista que a Literatura atua no inconsciente e subconsciente, pois para Cândido (1995, p. 175), "[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo".

Entende-se, então, o poder da leitura literária em contexto de privação de liberdade, uma vez que a literatura aborda conceitos e temáticas, muitas vezes condizentes com a realidade do leitor, tendo em vista que, em conformidade com o mesmo autor, "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CÂNDIDO, 1995, p. 175), (re)produzindo sentidos diversos, manifestando sentimentos, visões de mundo, de indivíduos e de grupos.

Nessa perspectiva, a leitura propicia o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o leitor/apenado a apreender o sujeito refletido nos textos, por meio dos quais ele reflete sobre sua existência e a do outro. Com essa potencialidade, podem ser desenvolvidos nos apenados "[...] conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais" (BRASIL, 2013, p. 319).

Esse sujeito, considerado um ser singular, pode conferir à leitura um sentido, dentre os inúmeros possíveis, uma vez que cada um apresenta consigo uma bagagem cultural e ideológica distinta. Isso ocorre porque cada leitor possui um conhecimento de mundo específico que contribuirá no momento da compreensão e interpretação do texto lido. Para Leffa (1996), o processo de leitura contempla múltiplos aspectos, desde as pro-

priedades do texto e do contexto histórico de sua produção até as particularidades do leitor e do contexto social no qual o texto é lido. Com destaque para os leitores que fazem parte do projeto de Remição Penal pela Leitura, inseridos em um contexto no qual não há interação com um mundo exterior ao da prisão.

4. Ressignificando o seu mundo além do cárcere

Na era da globalização, é de importância salutar sensibilizar a sociedade quanto à necessidade de olhar o outro de modo mais humanizado para que a convivência no mundo torne-se melhor. Como contempla Morin (2000, p. 55), "[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana". Isso significa contribuir com o outro e para que ele desvirtue-se dos maus caminhos e atue positivamente no meio em que está inserido.

Nesse contexto, destaca-se a população carcerária constituída por pessoas dignas de respeito, de solidariedade, de compaixão e de direitos. Sabe-se que nos países ocidentais, até o século XVII, a expiação da culpa, numa perspectiva foucaultiana (2012), concretizava-se por meio do sofrimento e da mutilação do corpo, até a morte. Nos dias hodiernos, a pena, em muitos países, desloca-se para a "correção da alma", ao confiscar o que se compreende como um dos maiores bens do homem: a liberdade.

O homem tem o direito a ressignificar o seu mundo, mesmo diante de uma situação controversa, qual seja: a detenção, a qual é concebida como meio de punição da alma, que, no século XVIII, ultrapassa a forma de redenção, ao constituir a relação da punição com a probabilidade de transformação do indivíduo. Ao atrelar a atividade de leitura à remição da pena, bem como à redenção da culpa, tem-se o entendimento de punição, enquanto mecanismo de reconstituição do indivíduo, vislumbra-se a lapidação de sua alma em detrimento da dilapidação do corpo, em um processo de humanização.

Coaduna com essa perspectiva, a abordagem de Candido quando menciona a humanização enquanto "[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da

vida, [...]" (2004, p. 180).

Esses traços, de acordo com o mesmo autor, são contemplados pela literatura, a qual "[...] desenvolve no homem a quota de humanidade a medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2004, p. 180). Em uma contemplação artística, linguística e social, a literatura concentra-se em "discursos vivos", com um alcance que pode ultrapassar limites (TODOROV, 2014).

Vislumbra-se essa possibilidade quando, mesmo considerando o sentido de obrigatoriedade e de conexão da atividade de leitura à punição, a leitura literária é reconhecida, enquanto um direito. De acordo com Candido (2004, p. 240), é um bem "que não pode ser negado a ninguém", considerado um direito fundamental, vital para a sobrevivência em sociedade.

Nessa ancoragem, os Direitos Humanos aborda a existência de bens indispensáveis à vida humana, separando-os entre bens incompressíveis e bens compressíveis. Segundo Candido (2004), nestes enquadram-se as necessidades que não são imediatas à sobrevivência, sem urgência, portanto, dispensáveis. Já aqueles são considerados de necessidade imediata, como o alimento, roupa, moradia, que "[...] não só asseguram a sobrevivência física, mas que garantem a integridade espiritual" (CANDIDO, 2004, p. 176). Destaca-se, aqui, como bem incompressível, a Literatura.

Considerada um instrumento intelectual poderoso, a literatura contribui para formar a personalidade do indivíduo, a partir de uma coerência mental, a qual colocará em ordem o caos interior do leitor e contribui para que seus "[...] sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída" (CANDIDO, 2004, p. 246), ressignificando o homem e seu meio. Assim, é pertinente destacar que "[…] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos" (CANDIDO, 2004, p. 256).

Desse modo, a Literatura, segundo o referido autor (2004, p. 176), estaria na categoria bens compressíveis porque "[...] corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita", vislumbrando-a como direito e, porque como arte, torna-se "[...] manifestação universal de todo ser humano em todos os tempos"

(CANDIDO, 2004, p. 176). Isso significa dizer que a relação existente entre o homem e esse bem cultural, enseja àquele reconhecer sua humanidade consigo, com o outro e com o próprio mundo.

Dessa feita, é plausível conceber a leitura literária para além da remição da pena, em busca da humanização a partir da experiência literária, a qual resulta de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento, permitindo-lhe, conforme Candido (2004, p. 176), "[...] momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo independentemente da nossa vontade".

Esse universo fabuloso, no qual reside a riqueza do texto, evoca aos leitores a possibilidade de atribuir múltiplos sentidos ao que é lido.

Mesmo considerando os limites quanto aos processos de interpretação, não há como prever os sentidos dados ao texto a partir de sua circulação em sociedade. Nesse sentido, como afirma Todorov (2014, p. 23-24), "[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo", bem como "[...] abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente". Nesse sentido, a leitura literária sustenta todas as sociedades, sendo inegável seu potencial formativo. Candido indica que

> A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo. [...] Longe de ser apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2002, p. 83) (grifo do autor)

Ao repercutir na vida do homem, o texto literário constitui-se de uma força humanizadora de natureza dupla, pois possibilita tanto expressar o que o homem é, quanto opera na sua própria formação (CANDIDO, 2002). O que possibilita a ele a instauração de um novo processo de compreensão de si mesmo, quando se concebe o valor da literatura para além do espaço escolar. Para Todorov, (2014, p. 92), "[...] aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do humano". Com dificuldade de pensar sobre ele mesmo, sobre os outros, sobre os modos de organização social, o homem contempla o texto literário enquanto possibilidade de exercitar a reflexão.

Quanto ao valor formativo propiciado pela literatura, é pertinente trazer à baila as palavras de Compagnon (2009), que destaca o poder argumentador que a ela possui. Para ele, "a Literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder" (COMPAGNON, 2009, p. 34), por isso pode trazer a existência o lado questionador e denunciativo do ser humano, formando sua personalidade, bem como expandindo sua visão de mundo.

Coadunando com essa perspectiva denunciativa apresentada na literatura, considera-se que ela não traz consigo "[...] uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, "[...] ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções [...]" (CANDIDO, 2004, p. 178). Essa formação pode ser vista quando, ao adentrar ao texto literário, o homem se empodera de conhecimentos, os quais podem gerar conflitos.

A esse fato Compagnon (2009, p. 36) denomina de "sintoma e solução do mal-estar na civilização", pois, ao estar em contato com o texto literário, o ser humano constitui-se de "[...] uma visão que o leva além das restrições da vida cotidiana", a partir do momento em que o texto quebra a hegemonia do que lhe é colocado como imposição, para que o sujeito reflita e teça críticas acerca da realidade vivenciada.

Nas mãos do leitor encarcerado, o texto literário tem potencial para se tornar um veículo de libertação, transformando sentimentos, tornando os apenados autônomos para interpretar o mundo e organizá-lo, "dando forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descubramos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam" (TODOROV, 2014, p. 65). Assim, concebe-se a função social que permeia a literatura, estimada por Candido (2004) como a imagem e a transfiguração da vida.

Considerada como uma prática social de letramento, a literatura incide em situações cotidianas e diversas, subsidiada pela leitura. Sua relevância ratifica sua potencialidade formadora, tendo em vista que a subjetividade emerge a partir da atividade de interação entre leitor e obra. Nesse processo interativo, "ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo" (TODOROV, 2014, p. 78).

Assim, a liberdade dada ao leitor, diante do texto, possibilita à-

quele construir com este uma relação particular, que flui a partir de elementos de sua subjetividade, tendo em vista que ocorre, entre o leitor e o texto, um processo interacional autêntico, o qual extrapola tanto à decodificação quanto à compreensão dos sentidos. Para Kleiman (2008) e Soares (2004), dentre outros autores que abordam acerca da leitura, no ato de ler, mais que assimilar significados, realiza-se um percurso de imputação de sentidos que abarca não somente a linguística como, também, experiências subjetivas multiformes. Há, portanto, vivicidade na obra, a qual, no entendimento de Candido (2000, p. 68), "[...] não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito". O texto literário contribui para que o indivíduo se coloque diante de situações cotidianas diversas de modo a ser mais compreensivo e aberto tanto para a sociedade, para o seu semelhante, quanto para si mesmo, ressignificando sua existência, a qual não se limita aos muros da prisão.

5. Considerações finais

Diante do exposto, acredita-se que letramento literário não se limita somente a adquirir saberes que versam sobre a literatura ou sobre os textos literários, mas, muito mais que isso, é um experimento que oportuniza atribuir sentido ao mundo por meio de palavras, as quais falam de palavras, sobrepujando as fronteiras de tempo e espaço (COSSON; SOUZA, 2011). Dessa forma, o letramento literário não requer do leitor apenas uma renovação contínua frente ao mundo composto pela literatura, mas, também, uma experimentação estética que ultrapassa as fronteiras temporais e espaciais. É um olhar cuidadoso e atencioso para a leitura, a qual, fomentada pela Literatura, pode adentrar ao contexto prisional, oportunizando ao apenado vivenciar o universo literário, dando novos sentidos para o mundo e para que ele, assim, torne-se autor de sua própria história.

Além disso, evidencia-se que, mesmo lentamente, a educação torna-se uma inquietação em ambientes de ressocialização, particularmente em relação a práticas de leitura. Conjecturando essa realidade, a leitura em contexto de remição pode dar um novo sentido àqueles que estão privados de sua liberdade física, mas que podem conquistar sua liberdade intelectual e cognitiva, humanizando-se com e pela leitura, dando um novo significado a suas vidas.

Destarte, a leitura, enquanto atividade que perpassa a condição

humana, considerada um bem incompressível, constitui-se de uma habilidade desenvolvida de várias formas e em vários contextos. Assim, as práticas de letramento literário coadunam, sobremaneira, para a mudança de vida daqueles que encontram-se enclausurados e à margem da sociedade, ponderando o efeito humanizador que as obras lidas podem causar ao apenado, servindo não somente para remir a pena, mas de esteio para redimensionar sua narrativa pessoal enquanto sujeito, bem como ressignificar seu mundo além do cárcere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação*: Educação nas Prisões Brasileiras / Denise Carreira e Suelaine Carneiro - São Paulo: Plataforma DHESCA Brasil, 2009.

_____. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 13 de out de 2019.

_____. *Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso em 13 de out de 2019.

_____. *Portaria conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012*. Disciplina o projeto de remição pela leitura no Sistema Penitenciário Federal. Disponível em: http://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/POC_276_2012_DPE.pdf Acesso em 13 de out de 2019.

_____. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, Brasília, 2013.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

_____. A literatura e a formação do homem. In: ____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, Tereza. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; SOUZA, R. J. *Letramento literário*: uma proposta para a sala de aula. Acervo digital da UNESP. Agosto-2011. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

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

GERALDI, J. W. *A aula como aula acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

_____. Prática da leitura na escola. In: ____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da compreensão na leitura. In: *Cadernos do*

IL. Porto Alegre, V. 15, n. 15, 1996.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. O gigolô das palavras. Por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MENDES, Josué de Souza. *Formação do leitor de Literatura*: do hábito da leitura à Cultura literária. Brasília: UNB, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

PAULINO, M. G. Letramento literário: por vielas e alamedas. In: *Revista da FACED*, n. 5, 2001. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018. Acesso em 15 JUN 2019.

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

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 5. ed. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e Pedagogia*. Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas: Global/ALB, 2008.

O LETRAMENTO NAS QUESTÕES DE INGLÊS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

Kamilla da Costa Guilherme (UNIFSJ)
millacosta.gui@hotmail.com
Rozeane de Oliveira Lemos (UNIFSJ)
rozeanedeoliveira@gmail.com
Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFSJ e UENF)
sonifon1@gmail.com
Ezequiel Gonçalves de Paula (UNIFSJ)
depaula_ezequiel@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elianafff@gmail.com

RESUMO

Os estudos sobre letramento são amplamente discutidos no universo da educação, o qual pode ser definido como um aprendizado da leitura e da escrita mais eficiente, que leva em conta a prática social como resultado do uso. Sendo assim, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), o aluno precisa possuí-lo para interpretar situações do dia a dia. Com isso, é perceptível que, em muitas provas como concursos e vestibulares, há a presença de questões que exigem essa capacidade como um conhecimento básico para realizá-las de maneira correta. Sabe-se que o exame mais disputado para ingressar em uma faculdade no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e diante desse fato, notou-se nas questões de inglês a necessidade de o candidato possuir letramento para respondê-las de maneira certa. Este estudo tem por objetivo verificar como o letramento auxilia na resolução das três últimas provas de inglês do Enem. Logo, esta pesquisa se configura metodologicamente como um trabalho documental para analisar algumas questões da prova de língua inglesa, baseando-se ainda na pesquisa bibliográfica e pautando-se em teóricos e estudiosos da área como: Soares (1998), Kleiman (2005), Gee (2015), entre outros. Ao fazer as análises, constatou-se que quando o aluno possui habilidades de letramento, a probabilidade de obter o resultado esperado é maior, já que o exame trabalha com assuntos diversos. Portanto, é fundamental que o candidato, ao prestar o exame, seja letrado e saiba a sua importância para garantir bons resultados na disciplina de Língua Inglesa.

Palavras-chave:
Enem. Letramento. Língua Inglesa.

ABSTRACT

Literacy studies are widely discussed in the world of education, which can be defined as more efficient reading and writing learning, which is used in social practice as a result of use. Thus, as recommended in the National Common Curriculum Base (BNCC), (Brazil, 2018), students need to have it to interpret everyday situations. This

way, it is noticeable that in many tests such as competitions and entrance exams, there are the questions that require this ability as a basic knowledge to perform correctly. It is known that the most disputed exam to enter a college in Brazil is the National High School Exam (Enem), and in view of this fact, it was noted in English questions the need for the candidate to have literacy to answer them correctly. This study aims to verify how literacy helps in solving Enem's last three English tests. Thus, this research is methodologically configured as a documentary work to analyze some questions of the English language test, based on bibliographic research and based on theorists and scholars of the areaas: Soares (1998), Kleiman (2005), Gee (2015), among others. When doing the analysis, it was found that when the student has literacy skills, the probability of obtaining the expected result is greater, since the exam works with different subjects. Therefore, it is essential that the candidate, when taking the exam, be literate and know its importance to ensure good results in the English language course.

Keywords:
Enem. Literacy. English language.

1. Introdução

O letramento é considerado um aprendizado da leitura e da escrita mais eficiente, que leva em conta a prática social como resultado do uso. Utilizar ou ensinar essa habilidade nas salas de aula depende diretamente do professor, visto que a técnica é muito significativa para os discentes obterem um resultado eficaz da compreensão de diferentes assuntos, tanto que o letramento, além de contribuir no aprendizado, é fundamental para o aluno utilizar nas necessidades do cotidiano.

De forma geral, o letramento busca atrelar tanto a capacidade de ler e escrever, que o aluno deve possuir quanto utilizar essa habilidade ao ponto de praticar em diferentes situações. Sendo assim, como recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), o aluno precisa possuí-lo para saber interpretar ocasiões do dia a dia. Com isso, é perceptível que, em muitas provas como concursos e vestibulares, a presença de questões exige essa capacidade como uma necessidade básica para poder realizar as questões corretamente.

Assim, este trabalho se justifica pela reflexão que faz da importância do letramento na vida do estudante. Muito se discute a questão do letramento no processo de ensino e aprendizagem, inclusive novos estudos vêm sendo realizados nesse sentido insistindo na importância de fazer com que o aluno consiga interpretar melhor não só as atividades escolares, como também os diferentes eventos em que são expostos.

Logo, buscou-se reunir informações com o propósito de responder

ao seguinte problema de pesquisa: **até que ponto as últimas três provas de inglês do Enem têm exigido do aluno o letramento?** Para tanto, é preciso alcançar o objetivo geral da pesquisa que é verificar a necessidade de do letramento do aluno na resolução das três últimas provas de Inglês do Enem. Com os objetivos específicos, traçou-se estes: conceituar o letramento; apresentar os novos tipos de letramento; refletir sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem no Brasil.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica (baseada em publicações de livros e científicas da área do letramento) e uma pesquisa documental (desenvolvida através da análise de algumas questões retiradas da prova do Enem na disciplina da Língua inglesa nos anos de 2016, 2017 e 2018). A redação desse desenvolvimento se estrutura em três seções, a saber: letramento: considerações gerais; novos letramentos; Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

2. Letramento: considerações gerais

A origem da palavra letramento é inglesa, derivada do *literacy*, e significa a condição de ser letrado. O letramento vem ganhando destaque no mundo da educação. No decorrer dos anos, houve muitas discussões pela temática para se chegar a um consenso que se dá hoje, entretanto até se chegar a essas definições, passou por diversas etapas. Ele surgiu como uma proposta de desmembrar do termo alfabetização. Estudos indicam que o surgimento da palavra ocorreu em 1980, com a publicação do autor Brian Vincent Street, no seu livro, *Literacy in Theory and Practice*.

No Brasil, a primeira publicação sobre essa temática foi realizada no ano de 1986, com a obra titulada: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Kato. Kato (2002), afirma que o aluno obtém a língua culta, por consequência do letramento, pois mesmo que de forma indireta, é função da escola fazer o aluno desenvolver o domínio da linguagem falada aceita.

Em 1988 uma nova divulgação foi realizada a discutir o termo, sendo encontrada no livro: Adultos não Alfabetizados: o Avesso do Avesso, de Leda VerdianiTfouni, na qual aponta as diferenças entre alfabetização e letramento especificando o significado de uma forma técnica. Tfouni (1995) explica que a alfabetização trata-se da aquisição da escrita de um sujeito, enquanto letramento focaliza os aspectos sócio-histórico da aprendizagem de um sistema escrito por uma sociedade. Para

Soares (1998), a vertente foi inserida no mundo da educação após a publicação desta obra, no qual define a palavra letramento e analisa as diferenças entre Letramento e Alfabetização.

Conforme explicado acima é interessante, afirmar que alfabetização e o letramento são de suma importância para a formação crítica construtiva de um indivíduo. Mas há um fato que se sobrepõe ao letramento, para que uma pessoa seja letrada não significa necessariamente que ela precisa ser alfabetizada, contudo é importante uni-las para que se tenha um aprendizado eficaz. Mesmo assim, não parece haver razão para que confundam o significado de cada um na educação, pois elas se completam e ao mesmo tempo tem a sua singularidade.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares deixa clara as diferenças entre letramento e alfabetização, utilizando-se de diversos argumentos para diferenciá-los que, antes, ainda eram muito confundidos. Quanto ao letramento, a autora afirma ainda que "é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 1998). Fica evidente, diante dessa afirmação, que ser letrado é fundamental para o indivíduo, pois é capaz de transformá-lo em uma pessoa que não só decodifica palavras, mas as entende e as exerce.

Pode-se dizer que Soares aborda nessa obra, o letramento de uma forma especifica. Neste contexto, fica claro que Tfouni apresenta a temática do assunto de um modo mais amplo. O mais preocupante, contudo, é constatar que Soares relata com complexidade a questão histórica junto com as definições. Não é exagero afirmar que Soares desenvolveu um trabalho técnico respeitável sobre o assunto.

Conforme explicado acima, o letramento é uma habilidade que uma pessoa utiliza o conhecimento da leitura e da escrita para o seu contexto social, e para que o indivíduo possa se tornar letrado, a escola deve estimular diversas capacidades para que o aluno tenha eficácia na aprendizagem. Pode-se dizer que o objetivo do indivíduo ser letrado é usar os conhecimentos teóricos no ambiente onde habita. Quem é letrado tem grande potencial sobre o indivíduo que não é, por exemplo, pessoas que não são letradas apresentam diversas dificuldades em fazer ações consideradas simples como, interpretar uma carta, bula ou até um panfleto.

> O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitu-

> ra. Na escola, é possível: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos relevantes para a inserção e participação social [...] criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

A autora deixa claro na citação acima, que o letramento envolve diversas habilidades, no qual, a escola pode influenciar utilizando-se de atividades para o indivíduo possuir o letramento. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que trabalhar o letramento do aluno com o auxílio de atividades é relevante para que ele conquiste o letramento.

3. Novos Letramentos

O conceito dos Novos Letramentos (NL) surgiu para revolucionar o entendimento da abordagem. Os NL se divergiram à abordagem tradicional do letramento que antes, era vista como um fenômeno "mental" ou "cognitivo" e também era entendido que a capacidade do individuo de ser letrado dependia do procedimento mental individual (GEE, 2015).

Como bem nos afirmam Larson e Marsh (2005), o conceito dos Novos Letramentos surgiu no final dos anos 70 e início dos anos 80. A partir dos avanços dos estudos do letramento, pesquisadores descreveram as práticas de leitura e escrita como um processo que está ligado diretamente às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos. Contudo, outros autores de destaque nesses estudos, como Gee (2008) e Baynham e Prinsloo (2009) afirmam que os NL surgiram na década de 1990, devido a pesquisas realizadas em outras esferas do conhecimento (MATOS, 2014).

Os estudos dos Novos Letramentos defendem que é uma aprendizagem, na qual, as pessoas fazem em sociedade, não como algo particular como era visto anteriormente, chama a atenção também que depende de como o indivíduo está inserido nas atividades sociais e grupos culturais. Dessa forma, para que o indivíduo possua os letramentos "deve ser levada em consideração os "contextos e práticas, não apenas cognitivas, mas sociais, culturais, históricas e institucional também" (GEE, 2015). Assim, as pessoas conseguirão entender o significado da aprendizagem inserida nas aulas, bem como poderão associar os conhecimentos ao contexto social.

Conforme Larson e Marsh (2005), os NL são definidos como uma prática social complexa, que só há eficácia quando há interações sociais

em situações específicas. Os autores deixam claro que seria um erro, não levar em conta o contexto do leitor, assim reveste-se de particular importância lembrar essa realidade.

Os autores acima citados afirmam que os conceitos sobre os NL são importantes para o entendimento e aplicação de sua prática. É necessário que se entenda que desenvolvimento essa habilidade, depende do contexto social e cultural do indivíduo.

> Ler (ou escrever) é sempre ler algo em particular com entendimento. Diferentes tipos de texto requerem diferentes backgrounds e diferentes habilidades. Além disso, alguns textos podem ser lidos de formas diferentes, a partir das experiências de práticas nas quais esses textos ocorrem. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2) (tradução nossa)

Os autores deixam claro na citação acima que cada indivíduo interpreta um texto a partir das experiências culturais e sociais. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que, essa afirmação nos permite entender melhor o conceito. Ainda de acordo com os autores, a forma ideal de trabalhar o letramento de um aluno é trazer um texto conforme a sua realidade.

Nesse sentido, ao expor um texto para uma pessoa, é necessário entender o contexto no qual ela está inserida, pois isso afeta a forma como entenderá o texto. Gee (2015) destaca que o letramento é um fenômeno plural, ou seja, são letramentos, pois existem inúmeras práticas sociais e culturais diferentes que o incorporam. Desse modo, é devido a essas peculiaridades que existem inúmeros tipos de letramentos, por exemplo, letramento crítico, acadêmico, multiletramentos, funcional entre outros.

Os NL, além de apresentar uma visão diferenciada sobre o que era entendido sobre letramento, mostram novas concepções, como as práticas de letramento, nos quais defendem que estão inseridas como instrumento de estudo e unidade básica do fenômeno do letramento (SANTOS, 2009).

Nascimento (2009) define os eventos de letramento como a situação ou ocasião na qual o letramento tem um papel. Ou seja, os eventos estão associados a situação em que a pessoa está inserida e para isso é necessário usar as práticas de letramentos, que seriam os tipos de letramentos, e quer dizer que são as formas de usar a leitura e escrita em momentos específicos onde a escrita depende do contexto social da pessoa.

De acordo com Soares (1998), ao basear-se em Street (1995), as

práticas de letramento são definidas como comportamentos dos indivíduos, no qual, a concepção social que o indivíduo tem, influencia na interpretação e significado ao uso da leitura ou escrita na situação particular.

4. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

A prova do Enem tem mudado a realidade de muitos estudantes brasileiros. Aplicada pela primeira vez no ano de 1998, o Enem nasceu com o intuito de analisar o rendimento externo no sentido de obter informações sobre a qualidade do Ensino Médio no Brasil. Por mais de dez anos, o exame foi adotado apenas com o objetivo de avaliar as competências dos estudantes que concluíam o Ensino Médio, sem a finalidade de ser um meio de ingresso para o ensino superior.

Com o passar dos anos, a prova do Enem passou a ser utilizada como uma oportunidade para as pessoas ingressarem no ensino superior no Brasil, através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), também em algumas universidades no exterior. Com essa mudança, os organizadores das provas tornaram-se ainda mais criteriosos com os conteúdos do exame. Atualmente, a prova dispõe bolsa integral ou parcial em faculdade particulares por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) ou pelo financiamento por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Considerada o segundo maior exame de vestibular para o ensino superior do mundo, a prova conta com disciplinas como: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Todavia, foi no ano de 2010 que foi inserida a prova de línguas estrangeiras (inglês ou espanhol), no qual a opção pode ser escolhida pelos candidatos no momento da inscrição.

A prova de inglês no Enem possui apenas cinco questões dentre as 180 anualmente, ou seja, alguns alunos podem optar por escolher outras disciplinas com mais questões por pensar que as outras oferecem um maior peso para os resultados e opte em deixar a língua estrangeira em segundo plano. Contudo, a língua estrangeira apresenta um peso para a nota final do candidato, ou seja, é importante que o aluno se prepare antes, pois o exame estabelece como base a Teoria da Resposta ao Item (TRI), cuja nota final do estudante, não depende apenas de uma soma simples de acertos, mas sim por cada questão acertada e errada, o calculo

é estatístico e avalia item por item, pois cada questão apresenta um peso específico, ou seja, considera a consistência das respostas (OLIVEIRA, 2017).

Para Silva (2012) as questões do Enem apresentam para o participante um ambiente em que é exigida a reflexão e a decisão acima das questões. Defende ainda, que, para o candidato seja eficiente na prova, é necessário utilizar operações mentais, incluindo situações vivenciadas e aprendidas, não apenas em conteúdos escolares, mas extraescolares, ou seja, no dia a dia. Defende também que a prova busca trabalhar com diversos conceitos que abrem novas concepções da compreensão da realidade e um desses novos conceitos é o letramento. Dessa forma pode-se afirmar que para o aluno resolver as questões com eficácia é necessário que a questão faça sentido para o avaliando.

Vale destacar que orientações de grande importância para a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Orientação Curricular do Ensino Médio (OCEM) informam a importância de o estudante ser letrado para se tornar um cidadão crítico e reflexivo diante das situações do cotidiano. As OCEM destacam conceitos como letramento, letramento crítico e multiletramento para a formação do aluno.

5. Análise e discussão dos resultados

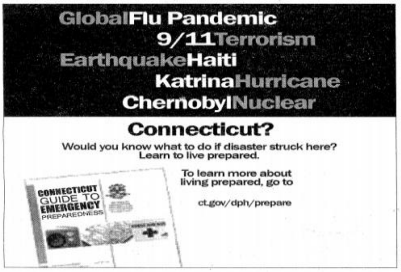
Esta pesquisa está ancorada metodologicamente em um estudo bibliográfico com análise documental em um viés qualitativo, visto que não há preocupação com a quantificação dos dados, e sim com o estudo do fenômeno, no qual Michel (2009, p. 36) ressalta que "a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo". Sendo assim, precisa de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos.

Apresentamos a análise de algumas questões das provas de inglês do Enem nas edições de 2016, 2017 e 2018 (caderno azul), no qual propomos verificar o nível de letramento exigido do aluno para compreender e resolver as questões corretamente. E, nessa composição o letramento é uma vertente bastante complexa. Vejamos a seguir:

Na questão de número 92 do ano de 2016, foi apresentada uma imagem com informações sobre datas que ocorreram acidentes marcantes para a população, adverte para uma possível futura catástrofe no estado

de Connecticut, localizado no nordeste dos Estados Unidos, e alerta aos leitores obterem informação em como sobreviver caso realmente aconteça uma tragédia.

QUESTÃO 92



Disponível em: www.ct.gov. Acesso em: 30 jul. 2012 (adaptado).

Orientações à população são encontradas também em *sites* oficiais. Ao clicar no endereço eletrônico mencionado no cartaz disponível na internet, o leitor tem acesso aos(às)

A) ações do governo local referentes a calamidades.
B) relatos de sobreviventes em tragédias marcantes.
C) tipos de desastres naturais possíveis de acontecer.
D) informações sobre acidentes ocorridos em Connecticut.
E) medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

O texto trata de um gênero de cartaz produzido pelo governo do estado de Connecticut, nos Estados Unidos, nele, além de haver informações de alertas úteis de sobrevivência para um possível desastre, é disponibilizado ao leitor um sitepor meio de um *link* para que ele se informe melhor sobre o assunto.

No cartaz, é apresentada uma figura da amostra de um guia para emergências e ainda, dispõe de palavras cognatas, como: *Global*, *terrorism*, *nuclear*, *prepared*, *emergency* que podem auxiliar na interpretação da questão do exame. Além do mais, ao mostrar as calamidades já ocorridas e publicadas na mídia, como o ataque de onze de setembro em Nova Iorque, o terremoto ocorrido no Haiti, o furacão Katrina e o acidente nuclear em Chernobyl, faz com que o candidato tenha um conhecimento prévio sobre o assunto, e mesmo que não tenha fluência no idioma, consiga interpretar e resolver de forma eficiente a questão com as habilidades de letramento.

Como bem nos assegura Brydon (2011), pode-se dizer que no mundo contemporâneo é necessário possuir habilidades de letramento. Neste contexto, fica claro que inclui a capacidade de pensar de forma crítica, utilizando a contextualização, tradução da informação, adaptação e análise sempre inteirando as pessoas dentro e além da comunidade.

Para responder essa questão de forma adequada, o candidato precisaria ter noções básicas sobre as habilidades de letramento para pôr em prática esses conhecimentos no exame. Portanto, a alternativa "e" preenche corretamente a frase do enunciado da questão.

Dando seguimento às análises, na questão de número 94 é apresentado um trecho de uma música, fazendo parte assim do gênero canção que tem sido utilizado com frequência nas últimas provas. O tema dessa canção relata um assunto pertinente para a sociedade: a discriminação racial.

QUESTÃO 94

Ebony and ivory

Ebony and ivory live together in perfect harmony
Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't we?
We all know that people are the same wherever we go
There is good and bad in ev'ryone,
We learn to live, we learn to give
Each other what we need to survive together alive

McCARTNEY, P. Disponível em: www.paulmccartney.com. Acesso em: 30 maio 2016.

Em diferentes épocas e lugares, compositores têm utilizado seu espaço de produção musical para expressar e problematizar perspectivas de mundo. Paul McCartney, na letra dessa canção, defende

A) o aprendizado compartilhado.
B) a necessidade de donativos.
C) as manifestações culturais.
D) o bem em relação ao mal.
E) o respeito étnico.

Como explicitado, a questão expõe o gênero textual canção. Composta na década de 80 por Paul McCartney e titulada como "*Ebony and Ivory"*, a música faz uma crítica quanto a discriminação e defende a harmonia racial para o convívio entre as pessoas, um assunto abordado com frequência tanto há décadas passadas quanto atualmente. Vale ressaltar, que o gênero canção utiliza de características metafóricas para atingir o público de forma diferenciada. Dessa forma, a palavra *Ebony e*

*Ivory*fazreferência a cor preta e branca.

Para responder a pergunta de forma adequada o candidato necessita conhecer as palavras *Ebony* e *Ivory*, e ainda, utilizar o seu conhecimento de mundo para notar a metáfora utilizada na música para passar a mensagem do assunto. Quando é utilizado na letra da canção teclas pretas e brancas, é necessário que o candidato, consiga interpretar o objetivo da canção. Desse modo, o estudante ao associar a metáfora do titulo e de toda a canção, entenderia o assunto. Trata-se de uma crítica ao preconceito racial, no qual a diferença entre cores não deveria fazer a sociedade entrar em conflito. Assim sendo, o candidato deveria marcar a alternativa "e" que fala justamente sobre o respeito étnico.

A vigente questão depende de habilidades relevantes que vão muito além de ler e traduzir as palavras de forma literal, pois necessita do uso do conhecimento de mundo e da maneira como interpretam as metáforas. A partir do momento que esse aluno utiliza o letramento aprendido em aulas, saberá interpretar músicas e ainda, utilizar dessas concepções para fazer um exame que exija tal habilidade.

Como corrobora a BNCC, uma das habilidades especificas em linguagens e suas tecnologias do ensino médio é que o aluno analise visões de mundo, os preconceitos e as ideologias em diferentes mídias para poder interpretar e ter um ponto de vista crítica da realidade (BRASIL, 2018).

Dando continuidade, na prova de 2017, a questão de número 4 expõe o gênero textual carta, contendo título, datas e informações pessoais. Trata-se de uma carta sobre uma tragédia que ocorreu na cidade de Burkesville, localizada no estado americano de Kentucky, enviada para o jornal *The New York Times*. O candidato ao se deparar com a questão tem a necessidade de visualizar as características do gênero e buscar palavras conhecidas para interpretá-las, ou seja, tornando mais uma vez importante possuir a habilidade de letramento para realizá-la.

QUESTÃO 04

Letters

Children and Guns
Published: May 7, 2013

To the Editor: Re "Girl's Death by Gunshot Is Rejected as Symbol" (news article, May 6):

I find it abhorrent that the people of Burkesville, Ky., are not willing to learn a lesson from the tragic shooting of a 2-year-old girl by her 5-year-old brother. I am not judging their lifestyle of introducing guns to children at a young age, but I do feel that it's irresponsible not to practice basic safety with anything potentially lethal — guns, knives, fire and so on. How can anyone justify leaving guns lying around, unlocked and possibly loaded, in a home with two young children? I wish the family of the victim comfort during this difficult time, but to dismiss this as a simple accident leaves open the potential for many more such "accidents" to occur. I hope this doesn't have to happen several more times for legislators to realize that something needs to be changed.

EMILY LOUBATON
Brooklyn, May 6, 2013

Disponível em: www.nytimes.com. Acesso em: 10 maio 2013.

No que diz respeito à tragédia ocorrida em Burkesville, a autora da carta enviada ao *The New York Times* busca

A) reconhecer o acidente noticiado como um fato isolado.
B) responsabilizar o irmão da vítima pelo incidente ocorrido.
C) apresentar versão diferente da notícia publicada pelo jornal.
D) expor sua indignação com a negligência de portadores de armas.
E) reforçar a necessidade de proibição do uso de armas por crianças.

Essa questão exige que o candidato entenda o vocabulário da língua inglesa e saiba utilizar desse conhecimento para interpretar a questão, ou seja, espera-se não somente a capacidade de traduzir palavras soltas, como também entender a mensagem que a autora passa aos leitores. Nela mostra a opinião da autora Emily Loubaton sobre um acidente de arma de fogo que envolve crianças. No título cuja tradução é *Children* (crianças) e *Guns* (armas), dá para se ter uma noção prévia do conteúdo da carta, mas para isso é necessário que o candidato saiba traduzir essas palavras.

Na carta há também a presença da gramática básica do ensino fundamental como nos recomenda a BNCC, como a presença do caso genitivo, presente simples na forma afirmativa e negativa, adjetivo possessivo, quantificadores, pronomes relativos (BRASIL, 2018). Desse modo, o aluno que sabe utilizar esses conhecimentos na prática, de fato, entenderia um pouco da mensagem. Cabe destacar também a presença do cognato "*accidents*" em aspas, no qual a autora do texto usa as aspas para ironizar um caso que poderia ser evitado, ou seja, para que o aluno respondesse de maneira eficaz deveria marcar a letra "d".

A BNCC (2018), Brasil (2018), ressalta que a ação pedagógica deve trabalhar o letramento ainda nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental junto com a alfabetização. Isso nos mostra como o aluno, principalmente do ensino médio, deve estar preparado em utilizar esses conhecimentos em diferentes eventos, principalmente em exames como o Enem, em que essas habilidades são cobradas.

Prosseguindo, no ano de 2018, o Enem apresentou uma questão que contém como gênero textual o cartum. Nela consta a presença de figuras verbais e não verbais e a fonte de onde foi tirada. Sabe-se que o gênero cartum tem como característica passar uma mensagem do cotidiano de uma personagem, com um tom humorístico e para que o leitor compreenda a mensagem, é necessário que a interprete corretamente.

QUESTÃO 02

GLASBERGEN, R. Disponível em: www.glasbergen.com. Acesso em: 3 jul. 2015 (adaptado).

No cartum, a crítica está no fato de a sociedade exigir do adolescente que

A) se aposente prematuramente.
B) amadureça precocemente.
C) estude aplicadamente.
D) se forme rapidamente.
E) ouça atentamente.

A questão de número 2 nos mostra que o aluno precisa ser letrado no que tange a aprendizagem dos tempos verbais de maneira satisfatória. Percebe-se que tempos verbais como presente (simples), passado (simples), futuro (simples), conhecimentos dos verbos irregulares, pronomes pessoais, pronomes do objeto estão presentes no texto. Esses conhecimentos gramaticais são muito significativos para o entendimento e interpretação do texto, quando um aluno domina esses conhecimentos e sabe utilizá-los em diferentes ambientes o torna capacitado a interpretar e, como nesse caso, responder a questão de maneira correta. Nesse caso, a opção que responde perfeitamente à pergunta é a letra "b".

Conforme verificado na BNCC, Brasil (2018), os conhecimentos sobre a língua inglesa e sua estrutura permite que o aluno compreenda o mundo no qual está inserido. Assim, reveste-se de particular importância o aluno saber a língua inglesa e sua estrutura para ampliar a capacidade discursiva. Vale salientar ainda, que aprender e saber empregar essas regras gramaticais está na BNCC (2018), ou seja, é primordial que o estudante saiba utilizar esses conhecimentos tanto na escola, como no dia a dia.

Portanto, quando o aluno possui o letramento, certamente, resolverá essa questão com eficiência já que terá conhecimento sobre a gramática e sua estrutura sabendo usar os seus conhecimentos para interpretar em diferentes contextos.

Já na questão de número 3 é apresentada o gênero textual poema. O poema tem como finalidade expressar os sentimentos e necessita de características especificas, como versos, estrofes, ritmos entre outras. Na pergunta, é nos informado a nacionalidade da poetisa Kamala Das, que é de origem idiana, informação essa pode ser útil na interpretação da questão. Vejamos a seguir:

QUESTÃO 03

Don't write in English, they said,
English is not your mother tongue...
...The language I speak
Becomes mine, its distortions, its queerness
All mine, mine alone, it is half English, half
Indian, funny perhaps, but it is honest,
It is as human as I am human...
...It voices my joys, my longings my
Hopes...
(Kamala Das, 1965:10)

GARGESH, R. South Asian Englishes. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. (Eds.). **The Handbook of World Englishes**. Singapore: Blackwell, 2006.

A poetisa Kamala Das, como muitos escritores indianos, escreve suas obras em inglês, apesar de essa não ser sua primeira língua. Nesses versos, ela

A) usa a língua inglesa com efeito humorístico.
B) recorre a vozes de vários escritores ingleses.
C) adverte sobre o uso distorcido da língua inglesa.
D) demonstra consciência de sua identidade linguística.
E) reconhece a incompreensão na sua maneira de falar inglês.

Essa questão nos mostra como é importante o aluno ter noções básicas da língua inglesa e ser letrado para poder utilizar os conhecimentos quando necessitar. Consta no poema pronomes, pronomes possessivos, verbos no presente simples e no passado simples, palavra cognata etc. Ao candidato reconhecer o vocabulário e a gramática presente, estará apto para resolver a questão de forma eficiente. Dentro das normas da BNCC

(2018) é recomendado o estudo desses conteúdos gramaticais, separados por anos. Por conseguinte, ao utilizar o letramento adquirido na escola para resolver essa questão da prova, certamente o candidato escolheria a opção correta letra "d", pois o poema de Kamala Das demonstra como a poetisa sofreu por escrever em inglês os seus poemas, e mesmo diante desse preconceito, ela insistiu em continuar, já que se sentia bem em escrever dessa forma e sabia que isso não atingiria sua nacionalidade.

Quando o aluno realiza a prova do Enem, ele vai se deparar com assuntos como preconceito racial, xenofobia, discriminação entre outros. Dessa forma, quando o candidato utiliza o letramento, estará preparado para entender e interpretar a questão de maneira eficaz utilizando conhecimentos básicos da língua inglesa e conhecimentos sobre assuntos em geral. Sendo assim, novamente pode-se observar a importância de o aluno ser letrado para realizar corretamente uma questão de inglês do Enem.

6. Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo mostra a importância do aluno ser letrado para resolver as questões de inglês do Enem de maneira eficaz. A partir de uma pesquisa documental, houve uma reflexão, também, acerca dos conceitos de letramento, os novos letramentos no mundo da educação e, além disso, também permitiu mostrar como surgiu o exame no Brasil e sua importância para o jovem brasileiro ingressar em uma faculdade.

Ao fazer as análises, percebe-se que de modo geral, as questões cobram do candidato traduções de palavras da língua inglesa e a capacidade de interpretá-las, utilizando o letramento. Há, também, a presença de diferentes gêneros textuais, certamente, para o aluno resolver as questões com os mais diversos formatos de textos. Cabe salientar, que estes conhecimentos se encontram no documento da BNCC, que, além de abordar esses assuntos, mostra que o aluno precisa ser letrado para poder utilizar esse aprendizado em diferentes eventos.

Dessa forma, constatou-se que quando o aluno possui habilidades de letramento, a probabilidade de obter o resultado esperado é maior, já que o exame trabalha com assuntos variados. Portanto, é fundamental que o candidato, ao prestar o exame, seja letrado e saiba a sua importância para garantir bons resultados na disciplina de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio-BNCC*. Brasília-DF, 2018.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas*: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco, 2011.

GEE, J. The new literacy studies from: the routledge handbook of literacy studies routledge. London, England, 2015. Disponível em: https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2. Acesso em: 15 set. 2019.

KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Preciso ensinar o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever?. Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. A new literacies sampler. V. 29. New York: Peter Lang, 2007.

LARSON, J.; MARSH, J. Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching. London: Sage Publication, 2005.

MATTOS, A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. In: *SIGNUM*: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 102-29, jun. 2014.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NASCIMENTO, C. *Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa*. Campina Grande, 2009. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp121796.pdf. Acesso em: 15 de set. 2015.

OLIVEIRA, A. *O Enem e a política linguística para o inglês no Brasil*: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino. Campinas: UNICAMP, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325369/1/Oliveira_AndreaBarrosCarvalhoDe_D.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

SILVA, F. As TICS e a prova do Enem: o desafio do letramento digital. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/

anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_131.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

O PARTICÍPIO FUTURO LATINO E SEUS RESQUÍCIOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Daniel de Assis Soares (UERJ)
das.brasil@yahoo.com.br
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Este artigo trata do seguinte tema: o particípio futuro latino e seus resquícios na língua portuguesa, que será abordado sob o viés do estudo diacrônico. *In primo loco*, apresentaremos as razões que legitimam e conduzem esta apreciação. Depois, versaremos acerca do particípio futuro ativo. Também, veremos, não só como pode ser construído, declinado, conjugado de maneira perifrástica, mas também atestaremos as possibilidades de tradução à língua portuguesa. Em seguida, apresentaremos o particípio futuro passivo ou gerundivo, sua respectiva função e seus tipos, a saber: gerundivo como predicativo do sujeito, gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo e gerundivo pró-gerúndio primeiro e segundo tipos. Além disso, abordaremos a estrutura de cada tipo de gerundivo e suas respectivas traduções. Por fim, desvelaremos os resquícios do particípio futuro, no vernáculo.

Palavras-chave:
Diacronia. Língua portuguesa. Particípio futuro

ABSTRACT

This short course deals with the following theme: the future latin participle and its remnants in the Portuguese language, which will be approached from the perspective of diachronic study. In the first place, we will present the reasons that justify and lead this assessment. Then we will talk about the active future participle. Also, we will see, not only how it can be constructed, declined, conjugated in a peripheral way, but also attest to the possibilities of translation into the Portuguese language. Next, we will present the future passive participle or gerundive, its respective function and its types, namely: gerundive as predicative of the subject, gerundive pro-gerund adjective complement and gerundive first and second pro-gerund types. In addition, we will address the structure of each type of gerundive and their translations. Finally, we will unveil the remnants of the future participle in the vernacular.

Keywords:
Diachrony. Future Participle. Portuguese languange.

1. Considerações iniciais

O escopo deste artigo é analisar o particípio futuro latino e seus resquícios na língua portuguesa, para cumprir tal intento, é necessário, primeiramente, demonstrar as razões que motivaram este trabalho.

A primeira delas é a ausência de estudos linguísticos e filológicos em relação ao particípio futuro latino e seus resquícios, nos idiomas neolatinos, de maneira específica e detalhada, o que existe são trabalhos que abordam o assunto de forma genérica, *in corpus* de outros temas. Em contrapartida, há muitos trabalhos acerca tanto do particípio passado quanto do presente e seus vestígios, nas línguas vernáculas.

Por fim, a segunda razão é a necessidade do preenchimento do vácuo histórico, no processo de evolução da língua portuguesa, mais precisamente entre o desaparecimento do particípio futuro, no latim, e o aparecimento de estruturas remanescentes dele, no vernáculo.

Este espaço de tempo, nunca antes tratado por um estudo específico, está imbuído de questões tais como: quais as circunstâncias do desaparecimento do particípio futuro? Que processos envolvem a dinâmica de transformação de sufixos, que antes eram declináveis, em sufixos indeclináveis? Qual a contribuição deste tempo verbal à formação do português?

Com a finalidade de esclarecer tais questionamentos, recorremos às seguintes fontes de estudo: a gramática histórica e a linguística histórica. A primeira estuda a origem e evolução do idioma, quer seja pela Lexiologia, quer seja pela Sintaxe, estando sujeita à Glotologia[244]. Já a segunda, de acordo com o autor Carlos Alberto Faraco,

> [...] ocupa-se, então, fundamentalmente com as transformações das línguas no tempo; e os linguistas que nela trabalham procuram surpreender, apresentar e compreender essas transformações, orientando-se, na execução dessas tarefas, por diferentes sistemas teóricos. (FARACO, 1950, p. 91)

Portanto, com bases nestas fontes e em outras, apresentaremos a diferença entre o particípio latino e o particípio, no português, e em seguida o percurso de tais sufixos do particípio futuro, desde a sua origem, na língua latina, até sua chegada à língua portuguesa.

[244] É a ciência que trata da origem e o desenvolvimento da linguagem. Esta denominação é oriunda da Itália, entretanto, os franceses preferem chamar de Linguística e os alemães Glótica. Todos estes termos são consagrados e conhecidos.

2. Dos particípios latinos

O particípio latino é uma das formas nominais[245] cujo significado é diferente daquele que conhecemos, na língua portuguesa. Além disso, é declinável sempre, concorda em gênero, número e caso com um pronome ou um nome, de forma semelhante a um adjetivo, conforme declaram os autores Mauri Furlan e Zilma Gesser Nunes:

> Um particípio é uma forma verbo-nominal, ou seja, é um adjetivo derivado de um verbo e participa da natureza de ambos [de pars e capio: tomar parte, participar]. (FURLAN; NUNES, 2013, p. 50)

Para uma melhor compreensão sobre a distinção do significado entre o particípio latino e o vernáculo recorreremos à tabela 1:

Tabela 1: Os particípios latinos.

OS PARTICÍPIOS LATINOS		
MODO	**SUFIXOS**	**TRADUÇÕES**
PARTICÍPIO PRESENTE	*ama**ns**, amant**is***	o que ama, amando, amante do que ama, do amante
PARTICÍPIO PASSADO	*amat**us**, amat**a**, amat**um***	amado, amada, amado
PARTICÍPIO FUTURO	*amat**urus**, anat**ura**, amatu-r**um** (ativo)* *aman**dus**, aman**da**, aman-**dum** (passivo)*	o / a / o que há de amar deve ser amado, deve ser amada, deve ser amado

Fonte: os autores

A tabela 1, de uma forma bem geral, mostra a existência de três tipos de particípio no latim: o particípio presente, o particípio passado e o particípio futuro. Destes, somente o particípio passado sobrevive, no português, quanto ao particípio presente e futuro, desapareceram deixando apenas vestígios, no léxico português. Este último, tema desta apreciação, é o que será tratado a seguir.

[245] Assim são denominadas não apenas por corresponder a verbos ou adjetivos, mas também, pelo fato de não possuírem desinências verbais, todavia, nominais. Elas são as seguintes: o supino, o gerundivo, o gerúndio, o infinitivo e os particípios.

3. Do particípio futuro

O particípio futuro latino, conforme a tabela 1, possui duas formas, uma para voz ativa e outra para a voz passiva. Veremos cada uma delas, de maneira mais detalhada, e suas respectivas implicações.

3.1. Do particípio futuro ativo

O particípio futuro ativo é construído com o radical do supino mais o sufixo -urus, -ura, -urum, conforme a tabela 2:

Tabela 2: A construção do particípio futuro ativo.

O PARTICÍPIO FUTURO ATIVO			
SUPINO	**RADICAL**	**SUFIXO**	**RADICAL + SUFIXO**
laudat*um*	***laudat***	***urus, a , um***	*Laudaturus, laudatura, laudaturum*
placit*um*	***placit***	***urus, a , um***	*Placiturus, placitura, placiturum*
convers*um*	***convers***	***urus, a , um***	*Conversurus, conversura, conversurum*
Scit*um*	***scit***	***urus, a , um***	*Sciturus, scitura, sciturum*

Fonte: RIBEIRO, 2017, p. 155-6.

Quanto à tradução do particípio futuro ativo, apresentada, na tabela 1, propositalmente, não contempla todas as possibilidades de tradução, pois tal abordagem, por ser mais específica, foi reservada para ser tratada, neste momento, mas para que isto seja realizado, utilizaremos as formas nominais, obtidas, na tabela 2, a saber:

a) *Laudaturus, laudatura, laudaturum*= o (a) que vai louvar, o (a) que há de louvar, o (a) que louvará, o (a) que está disposto a louvar, o (a) que está prestes a louvar, para louvar;[246]

b) *Placiturus, placitura, placiturum* = o (a) que vai agradar, o (a) que há de agradar, o (a) que agradará, o (a) que está disposto a agradar, o (a) que está prestes a agradar, para agradar;[247]

[246] RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha, *Gramática latina*. 2. ed**.** São Gonçalo: Márcio Moitinha, 2017, p.155-6.

[247] *Ibidem.*

c) *Conversurus, conversura, conversurum*= o (a) que vai converter, o (a) que há de converter, o (a) que converterá, o (a) que está disposto a converter, o (a) que está prestes a converter, para converter;

d) *Sciturus, scitura, sciturum* = o (a) que vai saber, o (a) que há de saber, o (a) que saberá o (a) que está disposto a saber, o (a) que está prestes a saber, para saber.[248]

Ainda, cabe observar que o particípio futuro ativo é declinado de maneira semelhante ao adjetivo de primeira classe, *bonus, a, um*, conforme os exemplos da tabela 3 e 4:

Tabela 3: Declinação do particípio futuro ativo singular.[249]

DECLINAÇÃO DO PARTICÍPIO FUTURO ATIVO SINGULAR				
CASO	**MASC**	**FEMI**	**NEUTRO**	**TRADUÇÃO**
Nominativo	*amatur**us***	*amatur**a***	*amatur**um***	o (a) que amará
Vocativo	*amatur**e***	*amatur**a***	*amatur**um***	oh (ah) que amará!
Acusativo	*amatur**um***	*amatur**am***	*amatur**um***	o que amará
Genitivo	*amatur**i***	*amatur**ae***	*amatur**i***	do que amará
Dativo	*amatur**o***	*amatur**ae***	*amatur**o***	para o que amará
Ablativo	*amatur**o***	*amatur**a***	*amatur**o***	pelo (a) que amará

Fonte: os autores.

Tabela 4: Declinação do particípio futuro ativo plural.

DECLINAÇÃO DO PARTICÍPIO FUTURO ATIVO PLURAL				
CASO	**MASC**	**FEMI**	**NEUTRO**	**TRADUÇÃO**
Nominativo	*amatur**i***	*amatur**ae***	*amatur**um***	os (as) que amarão
Vocativo	*amatur**i***	*amatur**ae***	*amatur**um***	oh os (as)que amarão!
Acusativo	*amatur**um***	*amatur**as***	*amatur**um***	os (as) que amarão
Genitivo	*amatur**orum***	*amatur**arum***	*amatur**orum***	dos (as) que amarão

[248] *Ibidem.*

[249] Existem outras possibilidades de tradução já mencionadas, entretanto, destaco, neste momento, esta possibilidade de tradução, visto que é a mais escolhida pelos autores.

Dativo	*amatur**is***	*amatur**is***	*amatur**is***	para os(as) que amarão
Ablativo	*amatur**is***	*amatur**is***	*amatur**is***	nos (as) que amarão

Fonte: os autores.

3.1.1. A conjugação perifrástica particípio futuro ativo

O particípio futuro ativo também pode ser construído de forma perifrástica, isto é, com o verbo auxliar **esse**, a fim de indicar intenção ou a realização da ação seguinte. Segue, abaixo, exemplos de tais construções:

*Librum lecturus **sum**.*
Eu tenho a intenção de ler o livro.[250]

*Flumine nataturus **erat.***
Ele ia nadar no rio.[251]

*Res scituri **sint**.*
Estariam[252] *dispostos a saber as circunstâncias.*

*De Venere scriptura **est**.*
De Vênus ela quer escrever.[253]

3.2. Do particípio futuro passivo ou gerundivo

O gerundivo ou particípio futuro passivo é considerado um adjetivo verbal e detentor de um significado passivo, cuja tradução denota uma realização futura e quase sempre de caráter obrigatório.

Outro detalhe é que este adjetivo verbal é dividido em três tipos, a saber: gerundivo como predicativo do sujeito, gerundivo pró-gerundio complemento de adjetivo, gerundivo pró-gerúndio tipo 1 e gerundivo pró-gerúndio tipo 2.

[250] Ou "eu quero ler o livro", ou "eu vou ler o livro".

[251] Ou "ele queria nadar no rio", ou "ele tinha a intenção de nadar no rio".

[252] O termo foi traduzido pelo futuro de pretérito, mas também poderia ser traduzido pelo presente do subjuntivo ("estivessem/ estejam").

[253] Também pode ser traduzido como: "ela tem a intenção de escrever" ou "ela está prestes a escrever" ou "ela vai escrever".

A estrutura do gerundivo é o radical do *infectum*, a vogal de temática, o sufixo *-nd-* e a terminação *-us, -a, -um*, como mostram as tabelas 5 e 6:

Tabela 5: A construção do particípio futuro passivo singular.

O PARTICÍPIO FUTURO PASSIVO SINGULAR				
RADICAL	**VT**	**SUFIXO**	**TER**	**TRADUÇÃO**
am	***a***	***nd***	*us, a, um*	*deve ser amadoa)*
plac	***e***	***nd***	*us, a, um*	*deve ser agradado (a)*
convert	***e (v.l)***	***nd***	*us, a, um*	*deve ser convertido (a)*
Sc	***i + e***	***nd***	*us, a, um*	*deve ser sabido (a)*

Fonte: os autores.

Tabela 6: A construção do particípio futuro passivo plural.

O PARTICÍPIO FUTURO PASSIVO PLURAL				
RADICAL	**VT**	**SUFIXO**	**TER**	**TRADUÇÃO**
am	***a***	***nd***	*i,ae,a*	devem ser louvados (as)
plac	***e***	***nd***	*i,ae,a*	devem ser agradados (as)
convert	***e (v.l)***	***nd***	*i,ae,a*	devem ser convertidos (as)
Sc	***i + e***	***nd***	*i,ae,a*	devem ser sabidos (as)

Cabe mencionar que a última linha das tabelas 5 e 6, na coluna vogal temática apresentam a formatação *i+e*, que significa vogal temática+ vogal de ligação, pois os verbos da quarta conjugação, em latim, possuem esta vogal de ligação ,*-e*, que se liga a vogal temática, *-i* para evitar cacofonia.

3.2.1. Do gerundivo como predicativo do sujeito

Quando exerce a função de predicativo do sujeito, o gerundivo expressa um dever ou uma necessidade, através da conjugação perifrástica, o que é corroborado pelos autores Maria Ana Almendra e José Nunes de Figueiredo quando dizem:

> Para traduzir a ideia de **obrigação** ou **necessidade,** recorre o latim a uma perífrase com o **gerundivo** e ao auxiliar **esse** (linguagem perifrástica passiva)". (ALMENDRA; NUNES, 2010, p. 106)

A ideia expressa pelos autores pode ser observada, nos seguintes os exemplos:

*Liber legendus **est** discipulo*[254].

O livro deve ser lido pelo discípulo.

*Virtus laudanda **est** amicae.*[255]

A virtude deve ser louvada pela amiga.

*Res sciendae **sunt** nobis.*

Os fatos devem ser conhecidos por nós.

*Celtae capiendi s**unt** Romanis.*

Os Celtas devem ser capturados pelos Romanos.

O particípio futuro passivo como predicativo do sujeito substitui a estrutura *debet / debent* com o infinito presente passivo, que também transmite a noção de obrigação ou necessidade, conforme revelam os exemplos, abaixo:

*Liber **legi debet** a discipulo*

*Liber **legendus est** discipulo.*

*O livro **deve ser lido** pelo discípulo.*

*Virtus **laudari debet** ab amica*

*Virtus **laudanda est** amicae.*

*A virtude **deve ser louvada** pela amiga.*

*Res **sciri debent** a nobis*

*Res **sciendae sunt** nobis.*

*Os fatos **devem ser conhecidos** por nós.*

Logo, como podemos observar, a língua latina dispõe de uma estrutura alternativa para manifestar o mesmo pensamento, isso também

[254] Lembrando que o complemento do gerundivo como predicativo do sujeito, na voz passiva, vai para o dativo de agente e, não, para o ablativo de agente da passiva, como deveria ser alocado.

[255] Outras traduções possíveis para o gerundivo é "devendo ser" no lugar de "deve ou devem ser", neste caso, a frase ficaria: *A virtude devendo ser louvada pela amiga.*

ocorre com o gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo, que trataremos adiante.

3.2.2. Do gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo

O gerundivo, no caso genitivo, desempenhando, no vernáculo, função de adjunto adnominal, também pode ser usado para substituir o gerúndio, seguido de um acusativo. Vejamos os exemplos a seguir:

Tempus ***discendi historiam***.

Tempus ***historiae discendae***.

Tempo de aprender história.

Sum cupidus ***legendi librum***

Sum cupidus ***libri legendi.***

Estou desejoso de ler o livro.

Gloria ***eundi Romam***.

Gloria ***Romae eundae***.

A glória de ir a Roma.

Tal substituição apresentada, nos exemplos acima, é muito bem descrita pelo autor Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, quando diz: "[...] o gerundivo sempre fica no genitivo ou pela primeira ou pela segunda declinação dependendo do gênero do substantivo" (RIBEIRO, 2017, p. 159).

Sendo assim, podemos perceber que a alteração do gerúndio pelo gerundivo, nesses exemplos citados, acima, não acarreta mudança de sentido.

3.2.3. Do gerundivo pró-gerúndio 1º e 2º tipo

Na ocorrência do aparecimento do termo "causa", via regra, a oração terá as seguintes características:

a) o verbo no genitivo do gerúndio;

b) o complemento do verbo no caso acusativo, desde que este seja transitivo direto.

Agora vejamos exemplos de gerúndio com substantivo **causa**:

Veni discendi línguam latinam **causa.**

Vim por causa de aprender a língua latina.[256]

Eo laudandi amicum ***causa.***

Vou por causa de louvar um amigo[257]

Venit videndi Venerem ***causa***.

(Ele) veio por causa de ver (a deusa) Vênus[258].

O gerundivo 1º tipo pode ser usado para substituir os casos, acima, do genitivo do gerúndio, para isto, basta à retirada do termo "causa", em seguida, declinar o substantivo e o gerundivo, no genitivo. Para demonstrar, faremos uso dos mesmos exemplos.

Veni ***discendae linguae latinae***.

Vim por causa de aprender a língua latina.

Eo ***laudandi amici.***

Vou por causa de louvar um amigo

Venit ***videndae Veneris.***

Veio por causa de ver (a deusa) Vênus

Outra opção estilística seria substituir os fragmentos, acima, pelo gerundivo pró-gerúndio 2º tipo. Neste caso, também retiramos a palavra "causa", põe-se a preposição latina "ad", e o verbo e o substantivo irão para o caso acusativo, respectivamente, obedecendo também as devidas concordâncias:

Veni ***ad discendam linguam latinam***.

Vim para aprender a língua latina.

[256] Ou seja, vim para aprender língua latina.

[257] Ou seja, "vou para louvar um amigo".

[258] Ou seja, "(ele) veio para ver (a deusa) Vênus".

Eo ***ad laudandum amicum.***

Vou para louvar um amigo

Venit ***ad videndam Venerem****.*

(Ele) veio para ver (a deusa) Vênus

Portanto, cabe ressaltar que o gerundivo 1º e 2º tipos não altera o significado da oração.

4. Dos resquícios do particípio futuro na língua portuguesa

4.1. Do desaparecimento do particípio futuro

Ainda que digamos que a conjugação latina se conservou na língua portuguesa, não podemos dizer o mesmo da declinação, que desapareceu, completamente.

Basta apenas comparar a conjugação de um idioma com a de outro, para que rapidamente cheguemos à seguinte conclusão: trata-se de inovações e não perdas.

Mesmo estando a maior parte dos tempos da conjugação latina conservados, na língua portuguesa, com o uso rigorosamente igual; outros desapareceram[259] conforme mostra a tabela 7:

Tabela 7: Tempos verbais latinos desaparecidos.

TEMPOS VERBAIS LATINOS DESAPARECIDOS
Futuro imperfeito do indicativo
Futuro do imperativo e Perfeito do infinitivo
Particípio presente e particípio futuro (ativo e passivo)

Fonte: Coutinho, 1976, p. 275.

[259] O desaparecimento dos tempos latinos gerou a necessidade de criação de novos tempos no lugar destes. Também há tempos latinos que se ampliaram a funções inovadoras.

4.2. Dos sufixos latinos do particípio futuro

Muitos dos sufixos existentes para a formação de novos verbetes, tais como os nomes (substantivos e adjetivos), na língua portuguesa vieram, em magna parte, do latim clássico.

Neste processo de criação de novas palavras, houve a combinação de sufixos, que na língua latina serviam para formar adjetivos, evoluírem para formar substantivos e adjetivos, no vernáculo. Este é o caso dos sufixos **doiro**, **durae, -ndo (a),** que veremos adiante.

4.2.1. Do sufixo -doiro[260]

O sufixo *doiro* acumula em si dois étimos, a saber: um é oriundo do sufixo *-ori-*, utilizado em latim para criar adjetivos; e o outro, da formação de particípio futuro ativo.

O primeiro vem da junção de *-ori- + o sufixo -us, -a, -um* combinados com os radicais do supino, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 8: Formação dos adjetivos a partir do radical do supino.

FORMAÇÃO DOS ADJETIVOS A PARTIR DOS RADICAIS DO SUPINO			
SUPINO	**RADICAL**	**SUFIXOS**	**ADJETIVOS**
Amatum	***amat***	***ori + us, a , um***	*amatorius, amatoria, amatorium*
mortum	***mort***	***ori + us, a , um***	*mortorius, mortoria, mortorium*
vomitum	***vomit***	***ori +us, a , um***	*vomitorius, vomitoria, vomitorium*
visum	***vis***	***ori +us, a , um***	*visorius, visoria, visorum*

Os adjetivos latinos exemplificados pela tabela 8 deram origem aos sufixos *doiro (douro*), e *tório*, na língua portuguesa tais como: amatória, mortório, vomitório, visório.

Quanto o surgimento do sufixo *tório*[261] é explicado pelo autor José Joaquim Nunes, quando diz:

[260] Forma inicial oriunda do século XIII ao XV que, mais tarde, foi alternada para "douro".

[261] toriu> tório e doiro (douro).

> [...] Ainda do sufixo to, combinado com outro oriu, ou seja, de toriu, que vem do latim produzia adjectivos, que por sua vez se tornavam substantivos, nasceu o português doiro, [...], e, junto aos três temas verbais, cria substantivos que, nos dois géneros indiferentemente,, exprimem lugar, meio e instrumento, e, quando pertencentes à língua culta, mantêm inalterado o primitivo sufixo, ex.: 1º mira-douro, sua-douro, lava-douro, baba-douro, duba-douro, cinge-douro, e etc.:2º, ora-tório, lava-tório, observa-tório, purga-tório, escri-tório, refeitório e etc. (NUNES, 1956, p. 369)

Cabe mencionar que a partir da fala deste autor, podemos depreender que o sufixo *-tório* surge, na língua culta, isto é erudita, via relatinização[262], movimento que segundo os autores Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Daniel de Assis Soares:

> [...] começa no século XVI, época do renascimento cultural na Europa, [...] que contou com a participação de gramáticos de grande prestígio e intelectuais. (RIBEIRO; SOARES, 2018, p. 412)

Já o segundo étimo do sufixo *doiro* é proveniente de nomes originados do particípio futuro ativo tais como: "futuro, nascituro, morituro"[263], vocábulos também relatinizados. Embora este tempo verbal tenha desaparecido na passagem do latim para língua portuguesa, seu sufixo trouxe em si o mesmo sentido latino de futuro na formação de novas palavras. Porquanto, na evolução do latim para o vernáculo a união destes sentidos, neste mesmo sufixo, possibilitou ao nascimento de vocábulos que possuíssem duplo sentido, ou em poucas e raras exceções, somente um deles.

Também, cabe acrescentar o que foi dito pelo autor supracitado, José Joaquim, em relação ao sufixo *tório*, que pode indicar:

> [...] possibilidade, lugar, objeto, ação, e servem para formar substantivos e adjetivos: suadouro, casadouro, ancoradouro, miradouro, vindouro, soverdouro, bebedouro; oratório, escritório, lavatório, loculório, refeitório. (COUTINHO, 1976, p. 170)

Essa ideia de possibilidade, expressa pelo autor Ismael de Lima, diz respeito ao futuro possível, desejado e esperado, que é expresso por este sufixo.

---

[262] Processo de criação de termos alatinados.

[263] Estas palavras do vocabulário erudito são raros registros do particípio futuro ativo que se encontram conservados.

Sendo assim, para demonstrar os sentidos coexistentes do sufixo *douro*, observemos a seguinte tabela:

Tabela 9: Os sentidos do sufixo doiro.

OS SENTIDOS DO SUFIXO DOIRO		
TERMO	**FUTURO**	**CLASSE**
abatedouro	que há de abater	substantivo
ancoradouro	que há de ancorar	substantivo
embarcadouro	que há de embarcar	substantivo
duradouro	que há de durar	adjetivo
lavadouro	que há de lavar	substantivo
morredouro	que há de morrer	Substantivo e adjetivo
vindouro	que há de vir	Substantivo e adjetivo

Fonte: Houaiss, 2009.

4.2.2. Do sufixo dura[264]

O sufixo *dura* que engendrava o particípio futuro ativo, já no português passou a formar substantivos e adjetivos, entretanto, sem o sentido do futuro.

Segundo Ismael de Lima Coutinho podem designar:

> [...] Qualidade, estado, instrumento, objeto, ação ou resultado dela, e, servem para formar substantivos: largura, grossura, doçura, brancura, frescura, atadura, mordedura, vestidura, armadura, [...],fechadura, ferradura, abotoadura; escritura, feitura, criatura. (COUTINHO, 1976, p. 171)

4.2.3. Do sufixo –ndo(a)

O sufixo -nd- utilizado, no latim, para formar o particípio futuro passivo ou gerundivo, foi vulgarizado, no vernáculo, isto é, passou a estruturar substantivos e adjetivos como podemos atestar, na tabela, abaixo:

Tabela 10: Termos vulgarizados.

TERMOS VULGARIZADOS
agenda
doutorando
educando
fazenda
graduando
infando (ou nefando)

[264] tura>tura e dura (-ura).

lenda
legenda
memorando
merenda
moenda
professorando

Fonte: os autores.

5. Conclusão

O particípio, na língua latina, é uma forma possuidora de duas naturezas: uma verbal e outra nominal, sendo capaz de configurar ambas ao mesmo tempo.

Diferentemente do português, em latim, existem três tipos de particípios: o presente, que corresponde ao nosso gerúndio ou a uma oração relativa, o passado, que é semelhante ao português, e o futuro que também corresponde a uma oração relativa.

A partir destas noções, tratamos mais especificamente do particípio futuro, tema de nossa abordagem. Este tempo verbal é dividido em duas formas: uma ativa e outra passiva.

A primeira, chamada de particípio futuro ativo, é formada pelo radical do supino combinado com os sufixos *urus, a, um*, é declinável como um adjetivo de primeira classe, indicando algo que há de se realizar, no futuro. Já a segunda forma é chamada particípio futuro passivo ou gerundivo, é formada, como vimos, pelo radical do *infectum*, combinado com a vogal temática, e a vogal de ligação quando for o caso, e o sufixo *nd* + as terminações *us, a um*, que também são declinadas, como adjetivos de primeira classe. A maioria das vezes expressa o sentido de dever, necessidade ou obrigatoriedade.

Ainda em relação ao gerundivo, abordamos seus tipos que são definidos de acordo com a função que ele exerce: 1º) Gerundivo como predicativo do sujeito, que pode ser usado no lugar do infinito presente passivo + o verbo *debet*; 2º) Mostramos também a função do gerundivo, como adjunto adnominal (gerúndio pró-gerúndio complemento de adjetivo), isto é, este fica, no caso genitivo, no lugar do gerúndio seguido de acusativo; 3º) Atestamos e destacamos outrossim o uso do gerundivo pró-gerúndio 1º e 2º tipos. Estes tipos de orações podem substituir estilisticamente o uso do gerúndio, no genitivo + substantivo, no acusativo, sempre que estiver presente o vocábulo "causa".

Lembremo-nos de que no gerundivo pró-gerúndio 1º tipo, o substantivo e o gerundivo são declinados, no genitivo, ao passo que, no 2º tipo, põe-se a preposição "ad" mais o verbo e o substantivo, no acusativo.

Logo, após discorrermos sobre o particípio futuro, apreciamos o seus resquícios, na língua portugueses, deixados por meio de seus sufixos, que, no vernáculo, passaram a ser formadores de novos verbetes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes. *Compêndio de gramática latina*. Porto: Porto Editora, 2003.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. 30. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.

BORREGANA, Antônio Afonso. *Gramática latina*. Lisboa: Lisboa Editora, 2006.

BOTELHO, José Mario. *Pequeno dicionário de latim–português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Botelho, 2014.

BAGNO, Marcos. *Gramática histórica*: do latim ao português brasileiro. Brasília: UNB, 2007. Disponível em: www.gpesd.com.br/baixar. php?file=100.

COUTINHO, Ismael. de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1977.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica*: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FARIA, Ernesto. *Dicionário latino-português*. Belo Horizonte: Garnier, 2003.

FURLAN, Mauri; NUNES, ZilmaGesser Nunes. *Língua latina II*. 2. ed. rev. LLV/CCE/UFSC, 2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. [S.l.]: Objetiva, 2009. Versão 3.0- 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *Gramática latina*. 2. ed. São Gonçalo: Márcio Moitinha, 2017.

_____; SOARES, Daniel de Assis. A relatinização da língua portuguesa. In: *Revista Philologus*, Ano 24, n. 72. Rio de Janeiro: CIFEFIL,

set./dez.2018.

NETO, Serafim da Silva. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

NUNES, José Joaquim. *Gramática histórica portuguesa*: fonética e morfolo 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica, 1977.

WILLIANS, Edwin Bucher. *Do latim ao português*: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Trad. de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

O PENSAMENTO LINGUÍSTICO DE CARL FR. PH. VON MARTIUS (1794–1868) E O IDIOMA NACIONAL NO BRASIL OITOCENTISTA

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) registrou, como filólogo, em suas diversas obras, a diversidade linguística no Brasil oitocentista, sobretudo em relação às línguas indígenas em contato com o idioma nacional, destacando-se os *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (1863), obra plurilíngue, publicada em português, alemão, latim sobre línguas indígenas no Brasil. Em relato biográfico, escrito por Ignaz Urban em latim científico, há o registro dos topônimos brasileiros referentes aos pontos de visita e de estadia de Carl Fr. Ph. von Martius no Brasil. Analisaremos, em nossa apresentação, o relato do ano de 1820 de sua expedição que percorreu o Brasil, quando visitou a região Norte do Brasil, evidenciando os topônimos de língua portuguesa que foram latinizados pelo naturalista alemão, na obra *Flora Brasiliensis* (1904). Por fim, debateremos o pensamento linguístico de Carl Fr. Ph. von Martius, à luz da Historiografia Linguística, a partir do princípio teórico de contextualização, como modelo proposto por Konrad Koerner, buscando evidenciar as influências de Martius nos círculos acadêmicos oitocentistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838.

Palavras-chave:
Filologia. Estudos Culturais. Historiografia Linguística. Carl Fr. Ph. von Martius.

ABSTRACT

Carl Fr. Ph. von Martius (1794–1868) recorded as a philologist in his works the linguistic diversity in nineteenth-century Brazil, especially in relation to indigenous languages in contact with the national language. He wrote the Glossaria Linguarum Brasiliensium (1863), a plurilingual work, published in Portuguese, German, Latin on indigenous languages in Brazil. In a biographical account, written by Ignaz Urban in scientific Latin, there is a record of Brazilian toponyms referring to Carl Fr. Ph. Von Martius' points of visit and stay in Brazil. I will analyze, in my paper, the 1820 account of his expedition that toured Brazil, when he visited the northern region of Brazil, the Amazon, highlighting the Portuguese speaking toponyms that were Latinized by the German naturalist in Flora Brasiliensis (1904). Finally, I will discuss the linguistic thought of Carl Fr. Ph. Von Martius, in the light of Linguistic Historiography, based on the theoretical principle of contextualization, as proposed by Konrad Koerner (1996), seeking to highlight the influences of Martius in the nineteenth century academic circles of the Historical and Geogrpahic Institute of Brazil (IHGB), founded in 1838.

Keywords:
Philology. Cultural Studies. Linguistic Historiography. Carl Fr. Ph. Von Martius.

1. Introdução: os princípios teóricos de Konrad Koerner para a Historiografia Linguística

Os principais modelos teóricos para a Historiografia Linguística (HL) são as obras de Pierre Swiggers e de Konrad Koerner, enquanto o campo teórico da História das Ideias Linguísticas (HIL) tem seu apoio no pensamento linguístico de Sylvain Auroux. No presente artigo, nos valemos do modelo teórico proposto por Konrad Koerner para a descrição e análise do pensamento linguístico de Carl Friedrich Phillip von Martius (1794-1868), que legou à posteridade obras filológicas sobre as línguas indígenas no Brasil, sendo a mais representativa o conjunto intitulado *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (Glossários das línguas brasileiras) de 1863. Analisamos a contextualização do pensamento linguístico de Carl von Martius.

Konrad Koerner apresenta os princípios de contextualização, imanência e adequação teórica como modelo de descrição e análise do pensamento linguístico. Os três princípios têm a função de organizar a análise de um determinado texto com reflexões metalinguísticas, o que pode se desenvolver na descrição de metatermos empregados pelo autor analisado. As obras de Carl von Martius sobre o Brasil oitocentista possuem reflexões metalinguísticas, sobre diversos aspectos, das línguas indígenas ao idioma nacional, à formação de linguistas no Brasil oitocentista, dada a formação filológica do autor e sua visão de mundo iluminista, desenvolvida em círculos acadêmicos germânicos oitocentistas, o que é tema central na contextualização de sua obra.

Em artigo publicado em 1996, o filólogo alemão Konrad Koerner elenca três princípios para a análise historiográfica: contextualização, imanência e adequação teórica. Articulados entre si, esses três princípios podem nortear a pesquisa na HL, que objetiva o desenvolvimento de uma narrativa meta-historiográfica para a descrição e análise do pensamento linguístico. Por serem princípios norteadores, não se desenvolvem como conceitos delimitados e servem como orientação para a narrativa meta-historiográfica (KOERNER, 1996; DINIZ; DINIZ, 2017).

O 'princípio de contextualização'está relacionado ao conceito de 'clima intelectual' (*climate of opinion*), isto é, ao próprio contexto em que determinado texto foi produzido e circulou. O contexto histórico é um dado descrito em perspectiva interdisciplinar, em que elementos como a análise cultural e social se fazem importantes para situar o documento analisado. Informações como o histórico da edição, o lugar e data

em que um determinado texto foi transmitido, são dados importantes para contextualizar a obra, assim como se faz necessária na etapa de contextualização uma análise de seu prefácio, sumário e outros elementos de referência. O conceito de autoria é interessante no sentido de se buscar analisar o pensamento linguístico de determinada época.

Já o 'princípio de imanência' é a própria interpretação crítica do documento em seu contexto de produção. Dessa forma, o trabalho historiográfico busca aquilatar e evidenciar, em uma perspectiva hermenêutica, o sentido do texto relacionando-o à sua época. O trabalho historiográfico é muito próximo ao da exegese filológica, no sentido de restaurar a imanência da obra em sua época, averiguando, por exemplo, se determinado texto teve impacto no pensamento linguístico de sua época, se foi uma obra marginal ou como influiu no desenvolvimento científico. O fenômeno a ser observado na HL é sempre o fato linguístico, e o princípio de imanência tem por finalidade a descrição e análise do pensamento linguístico em uma reflexão metalinguística.

Por fim, o princípio de 'adequação teórica' é o trabalho de reconstituição do texto a fim de o tornar compreensível ao leitor contemporâneo. Nesse aspecto, abarca a prática filológica, desde a transcrição, a tradução, a ecdótica, a crítica textual e o processo de reedição, para que o texto se reinsira nos Estudos de Linguagem, como objeto da HL. A adequação teórica também se organiza pela análise de metatermos, estabelecimento de glossários e índices para análise das obras investigadas. O processo de trazer textos históricoscom reflexões metalinguísticas ao debate contemporâneo é objetivo da HL, na medida em que a disciplina permite descrever e analisar o pensamento linguístico de épocas diversas, o que nos auxilia a reflexões metalinguísticas sobre a função dos Estudos de Linguagem na época atual, dentro do desenvolvimento da ciência desde a sua origem.

O círculo acadêmico em que se desenvolveu o pensamento linguístico de Carl Friedrich Phillip von Martius é aquele relativo à produção científica do mundo de língua alemã do início a meados do século XIX, época da fundação da Universidade Humboldt de Berlim, das obras de Grimm e dos irmãos Humboldt. O círculo intelectual a que Martius pertencia estava relacionado à Academia de Ciências da Baviera. Ainda que sua formação fosse de médico, com especialidade em botânica, possuía formação filológica e produziu obras no campo das línguas indígenas do Brasil. Consta que possuía vínculos de amizade com Jakob Grimm e Goethe, além de manter contato com círculos intelectuais do

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), desde 1838, ano de fundação do instituto. A principal obra com reflexões metalinguísticas de Martius é, certamente, o conjunto de glossários de línguas indígenas reunidos sob o título de *Glossaria Linguarum Brasiliensium* (1863).

2. Reise in Brasilien, a partida de Trieste em 1817: o império multicultural dos Habsburgos

O relato de Carl von Martius, na obra *Reise in Brasilien* (1823), antes de sua partida da Europa para o Brasil, em 1817, é interessante do ponto de vista da contextualização de seu pensamento linguístico, pelo fato de apresentar suas observações e impressões em diversas culturas, o que poderia guiar a sua percepção e obsevação da sociedade brasileira oitocentista. Tendo embarcado em Trieste, porto do multicultural Império Austríaco, administrado pelos Habsburgos, o naturalista bávaro relata suas impressões sobre uma sociedade europeia calcada pela diversidade étnica, em que gregos, itálicos, sobretudo venezianos e alemães convivem. Outro fator relevante é notar a importância dos portos para o desenvolvimento do comércio, tendo em vista que relata Trieste como uma das principais áreas de trocas comerciais com as sociedades do Levante, no também chamado oriente próximo.

Essa visão de uma sociedade multicultural, a partir de uma descrição do Império Austríaco, sob os Habsburgos no século XIX, poderia ter influído na visão que Martius teria sobre o Brasil, entre 1817 e 1820. Inclusive as relações interculturais estabelecidas entre Brasil, Portugal e Áustria, com o casamento entre D. Leopoldina de Habsburgo e D. Pedro de Alcântara, poderiam ter influído também na constituição de uma sociedade multicultural no Brasil oitocentista, o que Martius registraria em outras obras, além da *Reise in Brasilien*. Uma sociedade multicultural só poderia se estabelecer como plurilíngue, e nesse aspecto podemos compreender a motivação que levou Martius a optar pelo metatermo ‘línguas brasileiras’ ao se referir às línguas que atualmente são classificadas como indígenas.

O Brasil oitocentista tem como principal marco inicial a transferência da corte e a ‘abertura dos portos às nações amigas’ em 1808, o que insere uma sociedade antes colonial abruptamente em um processo de interações culturais e linguísticas. Além da influência portuguesa e inglesa, devido às navegações e ao cenário político europeu, a chegada de D. Leopoldina de Habsburgo ao Brasil marca o estreitamento de relações entre

o Brasil e a Europa, principalmente a de língua alemã, após o Congresso de Viena de 1815. Dessa forma, não se pode falar em processo de descolonização do Brasil, na época de Carl von Martius, tendo em vista que o Brasil integrava o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, ainda absolutista, até a Independência de 1822 e a transição para uma monarquia constitucional parlamentar, com a Constituição de 1824.

Vejamos o breve relato de Martius, anteriormente à sua partida, escrito ainda em Trieste, à época território austríaco, sob administração dos Habsburgos, no relato nos interessa a visão de uma Europa multicultural:

> *Triest, die Hauptstadt Illyriens, ist, durch seine Lage am adriatischen Meerbusen, eine der wichtigsten italienischen Seestädte für den levantischen Handel. Die alte Stadt ist längs des Abhanges eines Berges, worauf das Castell steht, die neue am Ufer des Meeres gebaut; letztere besteht aus einigen schönen Strassen mit grossen Häusern zunächst einem Canal, auf welchem die Kaufmannsgüter bequem vom Meere bis ins Innerste der Stadt geführt werden. Die Einwohner sind von griechischer, illyrischer, italienischer, gröstentheils aber von deutscher Abkunft. Der Markt, reich an den trefflichsten Südfrüchten, so wie an den sonderbarsten Erzeugnissen des Meeres, beurkundet durch den Zusammenfluss der Producte des Südens und des Nordens die glückliche Lage dieser Stadt. Obgleich sich nahe an ihr, und zwar gegen Norden, ein hoher Berg erhebt, ist doch der Hafen nicht hinreichend vor Winden gesichert, und die Kälte bisweilen empfindlich. Der warme Sirocco, welcher manchmal von Africa herweht, ist sehr betäubend und nicht selten Ursache von Krankheiten. Zur Zeit unserer Ankunft war die Vegetation beinahe noch erstarrt, und kaum fand man auf dem kahlen Boden ausser Helleborus hyemailis, Crocus reticulatus, Primula acaulis eine Spur des herannahenden Frühlings. Das Meer bot jedoch eine reichere Ausbeute an Thieren und Seepflanzen dar, welche, nebst den auf der bisherigen Reise gemachten Sammlungen und den hier von Kennern erhaltenen Insecten, nach München an das Naturalienkabinet abgesendet wurde. In dem Gasthofe, wo wir abgestiegen waren, ergriff uns schmerzlich die Nachricht, welche wir nach den ersten Tagen unseres Aufenthaltes vernahmen, dass das von uns bewohnte Zimmer dasselbe sey, in welchem WINKELMANN einst seinen Tod fand. Wir waren hier Nachbarn des Commandanten beider Fregatten, NICOLA DE PASQUALIGO, Nobile di Venezia, eines eben so sehr durch allgemeine Bildung und nautische Kenntnisse als durch Muth und Entschlossenheit, die er im letzten Kriege bewährt hatte, ausgezeichneten Seemannes. Er führte uns sogleich in unseren kunstigen Wohnort, die Fregatte Austria, welche nebst der Augusta im Arsenal von Venedig erbaut und ausgerüstet, nach den Befehlen des k. k. österreichischen Hofes die Bestimmung hatte, den grössten Theil der Grossbothschaft und der Gesandtschaft am brasilianischen Hofe, die Mitglieder der naturforschenden Expedition und einige Abgeordnete für den, mit Brasilien zu eröffnenden, Handelsverkehr aufzunehmen, so wie die für Ietzteren Zweck herbeigeschafften österreichischen Handelsartikel zu laden. Die Officiere und*

Mannschaft waren zum Theil Deutschemeistens aber Venezianer (SPIX & MARTIUS, 1823, p. 10-11).

Tradução

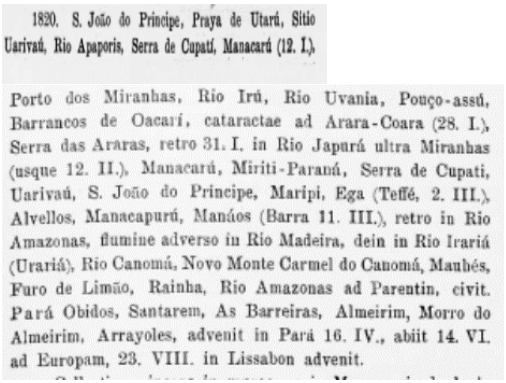
Trieste, a capital da Ilíria, devido à sua localização no mar Adriático, é uma das cidades marítimas italianas mais importantes para o comércio na região do Levante. A antiga cidade fica ao longo da encosta de uma montanha, onde fica o castelo, já a cidade nova foi construída às margens do mar. Esta última consiste em algumas ruas bonitas, com casas grandes, de onde se vê primeiro um canal, pelo qual as mercadorias dos comerciantes são convenientemente conduzidas do mar para a parte central da cidade. Seus habitantes são gregos, ilírios, italianos, mas, sobretudo, encontram-se os de origem alemã. O mercado, enriquecido pelas melhores frutas tropicais, bem como pelos mais exóticos frutos do mar, testemunha a posição privilegiada desta cidade, através da confluência dos produtos do sul e do norte. Embora uma montanha alta se erga perto dela, e em direção ao norte, o porto não é adequadamente protegido dos ventos, assim o frio às vezes é intenso. O quente vento *Sirocco*, que às vezes sopra, vindo da África, tem um efeito bem anestesiante e raramente é causa de doenças. No momento da nossa chegada, a vegetação estava quase congelada e dificilmente era possível encontrar um rastro de primavera, se aproximando do solo árido, exceto pela presença de algumas plantas como *Helleborus hyemailis*, *Crocus reticulatus*, *Primula acaulis*. O mar, no entanto, oferecia uma diversidade mais rica de animais e plantas marinhas, que, além das coleções feitas na viagem anterior e dos insetos preservados aqui pelos conhecedores, foram enviadas a Munique para o Gabinete de História Natural. Na pousada, onde repousamos, fomos dolorosamente apreendidos pelas notícias, que ouvimos após os primeiros dias de nossa estadia, de que o quarto habitado por nós era o mesmo em que Winkelmann conheceu sua morte. Éramos vizinhos do comandante das duas fragatas, Nicola de Pasqualigo, *Nobile di Venezia*, distinto navegante, tanto por sua educação geral e conhecimento náutico, como por sua coragem e determinação, que ele provara na última guerra. Ele imediatamente nos levou à nossa elegante residência, a fragata Áustria, que, além da Augusta, foi construída e equipada no arsenal de Veneza, de acordo com as ordens do governo imperial. O objetivo da corte austríaca era conduzir a maior parte de sua embaixada e legação para a corte brasileira, os membros da expedição e alguns representantes para negociar com o Brasil, bem como mercadorias austríacas foram trazidas para esse fim. Os oficiais e a tripulação eram em parte alemães, mas havia principalmente navegadores venezianos.

O relato situa também o capitão da fragata como um daqueles que lutou nas guerras napoleônicas, ao lado dos austríacos. O contexto da missão austro-alemã, de que Carl von Martius tomou parte, era aquele oriundo do reequilíbrio de poder no Congresso de Viena em 1815. A partir desse reequilíbrio de poder, a corte portuguesa, que havia se transferido

para o Brasil, em 1808, passaria a ter um novo vínculo com o Império Austríaco, uma das potências da época, a partir do casamento real entre D. Leopoldina de Habsburgo e D. Pedro de Alcântara. Os eventos que culminariam com a Independência em 1822 estavam vinculados à conjuntura política da Europa continental e as relações com o Reino Unido no século XIX, período em que a corrente de pensamento do iluminismo também embasava o cientificismo dos naturalistas, que desbravam o território do Brasil.

3. Expedição na Amazônia em 1820: relatos de topônimos brasileiros latinizados

A visitação de Carl von Martius ao território da Amazônia foi o ápice de sua expedição, o que facultou ao naturalista e filólogo o contato linguístico com comunidades indígenas, de que registrou diversas 'línguas brasileiras'. No relato biográfico de Martius na *Flora Brasiliensis*, temos o registro dos pontos de parada de sua expedição à região norte do Brasil oitocentista. A fim de contextualizar sua expedição, que no ano de 1820 se concentra na região, faremos uma transcrição e tradução do relato, analisando em seguida os topônimos latinizados, pelos quais o naturalista passou.



1820. S. João do Principe, Praya de Utarú, Sitio Uarivaú, Rio Apaporis, Serra de Cupatí, Manacarú (12. I.).

Porto dos Miranhas, Rio Irú, Rio Uvania, Pouço-assú, Barrancos de Oacarí, cataractae ad Arara-Coara (28. I.), Serra das Araras, retro 31. I. in Rio Japurá ultra Miranhas (usque 12. II.), Manacarú, Miriti-Paraná, Serra de Cupati, Uarivaú, S. João do Principe, Maripi, Ega (Teffé, 2. III.), Alvellos, Manacapurú, Manáos (Barra 11. III.), retro in Rio Amazonas, flumine adverso in Rio Madeira, dein in Rio Irariá (Urariá), Rio Canomá, Novo Monte Carmel do Canomá, Maubés, Furo de Limão, Rainha, Rio Amazonas ad Parentin, civit. Pará Obidos, Santarem, As Barreiras, Almeirim, Morro do Almeirim, Arrayoles, advenit in Pará 16. IV., abiit 14. VI. ad Europam, 23. VIII. in Lissabon advenit.

URBAN, 1906, p. 60-1.

1820. São João do Príncipe, praia de Utarú, sítio Uarivaú, rio Apoporis, serra de Cupatí, Manacarú (12.01).

> Porto dos Miranhas, rio Irú, rio Uvania, poço Açú, barrancos de Oacarí, cataratas em direção a Arara-coara (28.01), Serra das Araras, de volta em 31.01 para o rio Japurá além de Miranhas (até 12.02). Manacarú, Miriti-Paraná, Serra de Cupati, Uarivaú, S. João do Príncipe, Maripi, Ega (Tefé, 02.03), Alvellos, Manacapurú, Manaus (Barra, 11.03), de volta ao rio Amazonas, rio adverso ao rio Madeira, daí em direção ao rio Irariá (Urariá), rio Canomá, Novo Monte Carmel do Canomá, Manhés, Furo de Limão, Rainha, rio Amazonas até Parintins, na província do Pará, a cidade de Óbidos, Santarém, as Barreiras, Almeirim, morro do Almeirim, Arrayoles, Martius chegou ao Pará em 16.04 e saiu aos 14.06, em direção à Europa, em 23.08.1820, chegou a Lisboa.

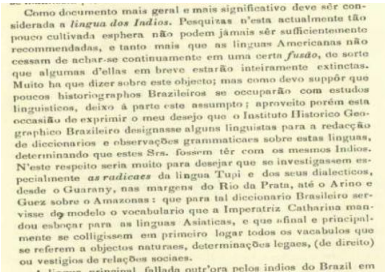
A sequência de topônimos, narrada em latim por Igantius Urban, nos dá uma percepção dos pontos de parada e dos caminhos seguidos por Martius em sua expedição, no último ano de 1820, que encerra um ciclo de observações no Brasil, às vésperas da Independência. As dificuldades da viagem não impediram o naturalista e filólogo de tomar notas sobre costumes e 'línguas brasileiras', o que consta em sua bibliografia científica, publicada no retorno à Europa em diversas obras. Para analisar as 'línguas brasileiras' e travar contato com comunidades indígenas, a obra de Martius é marcada pela interdisciplinaridade entre as Ciências Naturais e a Filologia, antecipando uma perspectiva que só seria debatida, posteriormente, pela Ecolinguística, a relação entre língua e meio ambiente.

A principal obra de Martius, a *Flora Brasiliensis*, tratado de botânica sobre a flora do Brasil foi um trabalho de cooperação internacional que levou décadas para ser desenvolvido. O fascículo de número 130 da obra, o fascículo final, intitulado *Vitae itineraque collectorum botanicorum, notae collaboratorum biographicae* (Vidas e itinerários dos botânicos coletores, notas biográficas dos colaboradores), escrito por Ignaz Urban, contém uma descrição das biografias e itinerários dos botânicos e colaboradores envolvidos na edição da obra *Flora Brasiliensis*. Os cientistas citados demonstram a rede de colaboração acadêmica da época. Há um total de 136 biografias e itinerários de pesquisadores descritos como coletores para a pesquisa, de 18 nacionalidades diferentes, em maioria europeus. São 30 pesquisadores alemães e 25 brasileiros. Em relação aos colaboradores, o total de pesquisadores envolvidos foi de 65 cientistas, sendo 37 alemães. Grande maioria dos cientistas citados são botânicos, alguns com pesquisas no campo de etnografia e linguística.

4. O pensamento linguístico de Martius e as línguas indígenas no Brasil

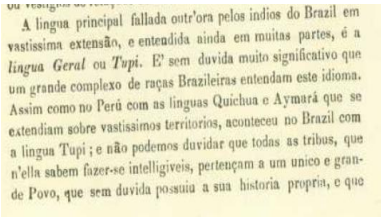
Carl von Martius registra o que acreditava ser a tarefa dos linguistas no Brasil em monografia intitulada *Como se deve escrever a história do Brasil*, publicada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1845. Para o naturalista bávaro, os linguistas no Brasil oitocentista deveriam se concentrar no estudo das 'línguas brasileiras' (indígenas) e na análise dos documentos coloniais. Martius sugere que o IHGB oriente linguistas a desenvolverem gramáticas e dicionários das línguas indígenas, recomendando que, em seguida, visitem os territórios indígenas para descrever e analisar as línguas.

Da mesma forma, Martius sugere o estudo da língua geral ou Tupi, da época de colonização, como uma forma de se documentar a história linguística do Brasil, e, posteriormente descrever as demais línguas indígenas. Como modelo para esse trabalho linguístico, Martius cita o dicionário de Catarina, imperatriz da Rússia, para línguas asiáticas. A obra, em questão, editada em São Petersburgo, de 1789, continha o seguinte título latino: *Linguarum totius orbis vocabularia comparativa* (DEBOWIAK, 2014). Um trabalho de intertextualidade entre os glossários de Martius e a obra russa seriam interessantes para demonstrar métodos e organização da descrição do naturalista bávaro sobre as 'línguas brasileiras'. Apresentamos abaixo excerto da monografia de 1845, sobre a tarefa do linguista no Brasil oitocentista, que serve de ilustração ao pensamento linguístico de Martius.



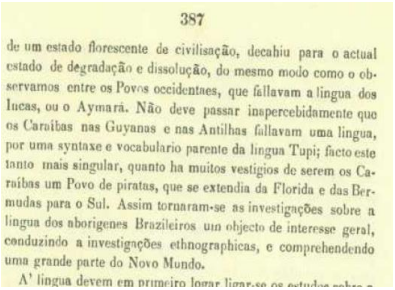
Como documento mais geral e mais significativo deve sêr considerada a *lingua dos Indios*. Pesquizas n'esta actualmente tão pouco cultivada esphera não podem jámais sêr suficientemente recommendadas, e tanto mais que as linguas Americanas não cessam de achar-se continuamente em uma certa *fusão*, de sorte que algumas d'ellas em breve estarão inteiramente extinctas. Muito ha que dizer sobre este objecto; mas como devo suppôr que poucos historiographos Brazileiros se occuparão com estudos linguisticos, deixo á parte este assumpto; aproveito porém esta occasião de exprimir o meu desejo que o Instituto Historico Geographico Brazileiro designasse alguns linguistas para a redacção de diccionarios e observações grammaticaes sobre estas linguas, determinando que estes Srs. fossem têr com os mesmos Indios. N'este respeito seria muito para desejar que se investigassem especialmente *as radicaes* da lingua Tupi e dos seus dialectticos, desde o Guarany, nas margens do Rio da Prata, até o Arino e Guez sobre o Amazonas: que para tal diccionario Brasileiro servisse de modelo o vocabulario que a Imperatriz Catharina mandou esboçar para as linguas Asiaticas, e que «final e principalmente se colligissem em primeiro logar todos os vocabulos que se referem a objectos naturaes, determinações legaes, (de direito) ou vestigios de relações sociaes.

MARTIUS, 1845, p. 386.



A lingua principal fallada outr'ora pelos indios do Brazil em vastissima extensão, e entendida ainda em muitas partes, é a *lingua Geral* ou *Tupi*. E' sem duvida muito significativo que um grande complexo de raças Brazileiras entendam este idioma. Assim como no Perú com as linguas Quichua e Aymará que se extendiam sobre vastissimos territorios, aconteceu no Brazil com a lingua Tupi; e não podemos duvidar que todas as tribus, que n'ella sabem fazer-se intelligiveis, pertençam a um unico e grande Povo, que sem duvida possuiu a sua historia propria, e que

MARTIUS, 1845, p. 386.



387

de um estado florescente de civilisação, decahiu para o actual estado de degradação e dissolução, do mesmo modo como o observamos entre os Povos occidentaes, que fallavam a lingua dos Incas, ou o Aymará. Não deve passar inapercebidamente que os Caraibas nas Guyanas e nas Antilhas fallavam uma lingua, por uma syntaxe e vocabulario parente da lingua Tupi; facto este tanto mais singular, quanto ha muitos vestigios de serem os Caraibas um Povo de piratas, que se extendia da Florida e das Bermudas para o Sul. Assim tornaram-se as investigações sobre a lingua dos aborigenes Brazileiros um objecto de interesse geral, conduzindo a investigações ethnographicas, e comprehendendo uma grande parte do Novo Mundo.

A' lingua devem em primeiro logar ligar-se os estudos sobre a

MARTIUS, 1845, p. 387.

A formação de linguistas no Brasil oitocentista teria como objetivo o estudo das línguas indígenas no pensamento linguístico de Martius. Como a obra sugerida por Martius não foi desenvolvida pelo IHGB, o naturalista bávaro organiza ele mesmo os *Glossaria Linguarum Brasiliensium*, publicados em 1863, um marco para o desenvolvimento do pensamento linguístico no Brasil oitocentista. As 'línguas brasileiras', dessa forma também integrariam o debate sobre o idioma nacional, constituindo-se como participantes da identidade plurilíngue e multicultural no Brasil, como herança do período colonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSA FREIRE, José Ribamar; ROSA, Maria Carlota (Eds). *Línguas Gerais*. Política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

DEBOWIAK, Przemysław. A língua portuguesa na transcrição cirílica num dicionário do século XVIII. In: RZEPKA, Anna Rzepka; CZOPEK, Natalia. *Studia Iberystyczne*. Cracóvia: Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, p. 343-55.

DINIZ, João Henrique Aquiles; DINIZ, Shirley Aquiles. Uma introdução aos princípios da Historiografia Linguística. In: SILVA, José Pereira da *et al*. *A historiografia linguística de Ismael Coutinho*: observações a partir das gramáticas de Eduardo Carlos Pereira e de Evanildo Bechara. Niterói: Impetus, 2017. p. 27-36

KALTNER, Leonardo Ferreira. *Textos novilatinos do Brasil*: estudos culturais sobre Carl F. P. von Martius. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KOERNER, Konrad. Questões de persistem em historiografia linguística. In: *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 47-70, 1996.

MARTIUS, Carl Friedich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, T. 6, n. 24, p. 381-403, 1845.

RODRIGUES, Aryon. *Línguas Brasileiras*. Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1994.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. *Reise in Brasilien – Ester Theil*. Münhchen: M. Lindauer, 1823.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. In: *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 44/45, p. 39-59, 2013.

URBAN, I. 1906. *Vitae itineraque collectorum botanicorum, Notae collaboratorum biographicae*. In: MARTIUS, C. F. P. von *et al*. *Flora Brasiliensis ratio edendi chronologica, Systema, Index Familiarum*. München e Leipzig: R. Oldenbourg, 1906, p. 1-268.

O PERCURSO DO(S) SENTIDO(S) EM "FELICIDADE CLANDESTINA", DE CLARICE LISPECTOR

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UFMS)
dagmarvns@hotmail.com

RESUMO

Compreender e decifrar o sentido de um texto vai além de sua leitura e da intepretação das escolhas linguísticas apresentadas pelo enunciador na composição textual. É necessário atentar-se para os detalhes e as relações sintático-semânticas contempladas por essas escolhas em níveis de análise distintos. Dessa forma, neste artigo, busca-se verificar, à luz da teoria da semiótica discursiva, como o modelo do percurso gerativo contribui para a construção do sentido, revelando as estratégias discursivas envolvidas nas composições dos conteúdos temáticos e figurativos dos atores, espaços e tempos. Diante dessa perspectiva, objetiva-se, no presente estudo, realizar uma análise do texto, examinando os três níveis mensurados pelo percurso gerativo – fundamental, narrativo e discursivo, e observando-o sob diferentes aspectos internos e externos, desde as estruturas profundas até as superficiais. O suporte textual eleito para essa imbricação entre a semiótica e a literatura é o conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (1998). Como fundamentação teórica, buscam-se esclarecimentos nas obras de Bertrand (2003), Greimas (2002), Benveniste (1989), Nunes (1995), Barros (1990; 2002), entre outros autores, precursores e contemporâneos dessa ciência da linguagem.

Palavras-chave:
Conto. Figurativização. Semiótica. Sentido. Discurso literário.

ABSTRACT

Understanding and deciphering the meaning of a text goes beyond its reading and the interpretation of the linguistic choices presented by the enunciator in the textual composition. Attention should be paid to the details and syntactic-semantic relations contemplated by these choices at different levels of analysis. Thus, this article seeks to verify, in the light of the discursive semiotics theory, how the generative path model contributes to the construction of meaning, revealing the discursive strategies involved in the composition of the thematic and figurative contents of the actors, spaces and times. Given this perspective, the aim of this study is to perform an analysis of the text, examining the three levels measured by the generative path – fundamental, narrative and discursive, and observing it from different internal and external aspects, from deep structures to superficial. The textual support chosen for this inter twining between semiotics and literature is Clarice Lispector's short story "Felicidade Clandestina" (1998). As theoretical basis, we seek clarification in the works of Bertrand (2003), Greimas (2002), Benveniste (1989), Nunes (1995), Barros (1990; 2002), among other authors, precursors and contemporaries of this language science.

Keywords:
Figurativization. Tale. Semiotics. Sense. Literary discourse.

1. Introdução

A compreensão do mundo, nas diversas áreas do saber, se dá por meio da língua e através da linguagem, concretizada na fala dos sujeitos. Desse modo, o registro da linguagem e de seus distintos acontecimentos linguísticos constitui-se como um *corpus* representativo dessa faculdade, essencialmente humana, de se comunicar por meio de códigos, desdobrados a partir de suas percepções sensoriais, levando à interação e expressão de ideias e pensamentos.

Destarte, concebe-se a língua, conjunto abstrato de signos linguísticos, e a linguagem, "expressão humana de movimentos interiores da alma e da visão de mundo que os acompanha" (HEIDEGGER, 2003, p. 14), como elementos indispensáveis de construção do mundo e ferramenta de interação social, respectivamente, postos em uso por meio do mecanismo da fala.

Ferdinand Saussure, importante precursor dos estudos linguísticos, estabeleceu, em seu *Curso de linguística geral* (1913), a diferença entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Posteriormente, Benveniste (1989) mostrou que a língua, outrora definida por Saussure, é processada na fala, em um ato individual e concreto, sintetizando, dessa forma, que "a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (1989, p. 82). O registro desse sistema converte-se em composições verbais formadoras dos textos, manifestação de um ou mais discursos, fruto do saber pensado, construído e/ou transformado pelo homem, com diferentes finalidades e necessidades.

Para uma abordagem mais direcionada ao propósito deste artigo, apontam-se algumas concepções de textos que aqui interessam:

> A primeira concepção de texto, entendido como *objeto de significação*, faz com que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um "todo de sentido". A esse tipo de descrição tem-se atribuído o nome de *analise interna ou estrutural do texto*. Diferentes teorias voltam-se para essa análise do texto, a partir de princípios e com métodos e técnicas diferentes. A semiótica é uma delas.
>
> A segunda caracterização do texto não mais o toma como *objeto de significação*, mas como *objeto de comunicação* entre dois sujeitos. Assim concebido, o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. (BARROS, 1990, p. 7) (grifos da autora)

Essas concepções revelam o caráter social, intersubjetivo e dialógico dos textos, e dentre eles, encontra-se o texto literário, que "não nas-

ce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes". A literatura é, assim, um vasto campo do saber representativo e das experiências sensoriais e estéticas, campo que "nos enriquece infinitamente" (TODOROV 2009, p. 22).

Lembra-se ainda que a literatura é "um lugar privilegiado para a investigação a respeito do universo de sentidos nos quais, cotidianamente, os indivíduos se veem imersos" (MARTINS, 2017, p. 97), ou seja, os textos literários são, uma ampla seara para estudos e reflexões a respeito das relações humanas.

Mas como compreender os textos, em especial os literários, suas proposições e sentidos? Como a linguagem se organiza e se estrutura na tessitura textual, na representação dos "discursos vividos"?

Tais indagações fomentam o estudo e a compreensão dessa faculdade humana, representativa das experiências sensoriais, estéticas, sociais e discursivas entre os falantes. E, na esteira dos estudos discursivos, encontra-se a semiótica, ciência da significação, fundamentada em conceitos propostos por Saussure e Hjelmslev, que se fundamenta em fontes linguísticas, antropológicas e filosóficas, para analisar os efeitos decorrentes das escolhas da instância da enunciação e, assim, (re)construir o sentido do texto.

Por essa perspectiva, tal ciência instiga o leitor do objeto discursivo (o texto) a exercitar olhares mais atentos e cuidadosos às escolhas dos elementos linguísticos que o compõem, observando, à luz do modelo semiótico, as manifestações temáticas e figurativas, além dos efeitos de sentidos instaurados a partir dessas escolhas.Nas palavras de Diana Luz Pessoa de Barros (2002, p. 13), a semiótica "não toma a língua como um sistema de signos e sim como um sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação".

Dessa forma, ela permite a (re)construção dos sentidos por meio da observação das relações sintático-semânticas que sustentam e organizam os textos. Barros, ainda observa que o "texto para ser explicado, precisa ser desbastado dos efeitos de sentido aparentes. Sob a aparência, busca-se a imanência do discurso; sob a máscara, as leis que o produzem" (2002, p. 14). Assim sendo, conclui que a construção do sentido vai da imanência à aparência, apontando o que foi categorizado pelo semioticista lituano, radicado na França, Algirdas JulienGreimas, como percur-

so gerativo de sentido.

Greimas, leitor atento dos textos literários, analisa esses objetos discursivos, valorizando sua beleza e grandiosidade e descrevendo-os em níveis distintos, do mais profundo ao superficial e vice-versa. Nessa análise, instiga a sensibilidade do interlocutor do texto, por meio dos sentidos, radicados na visão, audição, olfato e sensações táteis e gustativas que constituem a experiência humana.

Com base nos postulados greimasianos relacionados à produção de sentido e em estudos dos referenciais teórico-metodológico de autores como Benveniste (1989), Nunes (1995) e Martins (2017), entre outros, envolvendo as categorias figurativas, neste artigo, são efetuadas breves análises discursivas, com reflexões sobre o parecer do sentido, tendo como suporte literário "Felicidade clandestina", conto de Clarice Lispector.

Diante disso, buscando amparar o leitor em relação ao objeto analisado e tornar mais claras as observações sobre a figuratividade do tempo, do espaço e dos atores no conto, além das figuras que irão revestir os temas, apresenta-se, no próximo tópico, uma breve síntese da narrativa de Lispector.

2. "Felicidade clandestina" em foco

"Felicidade clandestina" é um conto publicado em 1971, com mais vinte e cinco outras narrativas de Clarice Lispector, no livro de mesmo nome. Narrada em primeira pessoa, a história coloca em cena duas meninas e um objeto literário, o livro "As reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato, em um palco familiar à autora da obra, a cidade de Recife.

A narradora-protagonista (doravante denominada NP) busca, sucessivamente, emprestar um livro de uma colega, filha do dono da livraria. Porém, mesmo não tendo lido e nem desejando ler a obra, a dona do livro não atende ao pedido, dizendo que o livro encontra-se emprestado, e ainda brinca com os sentimentos da NP, por meio de sucessivas promessas de um futuro empréstimo.

O conflito só é solucionado quando a mãe da antagonista percebe a presença da NP diariamente à sua porta, e toma conhecimento da razão de suas visitas. Atende, então, a seu pedido, revelando ainda que o livro sempre estivera de posse de sua filha.

Sem nomear os personagens no conto, favorece o enriquecimento do enredo a presença de elementos que apontam para a aproximação da enunciação com o espaço doenunciado – a cidade de Recife – e as possíveis experiências ali vivenciadas, em um tempo outrora, o que, no desfecho da história, sugere uma espécie de recordação da NP.

3. Algumas considerações teórico-metodológicas sobre a produção do sentido

O percurso gerativo de sentido é um modelo semiótico de análise do discurso, concebido em diferentes níveis, estruturados por componentes semânticos e sintáticos, que visa a apreciar o texto e suas interdependências. Diante dessa concepção, os semioticistas observam o texto buscando depreender a construção do sentido, estabelecido por suas estruturas composicionais.

Para Denis Bertrand, a semiótica discursiva se "interessa-se pelo 'parecer do sentido', que se apreende por meio das formas da linguagem, mais concretamente, dos discursos que o manifestam, tornando-o comunicável e partilhável, ainda que parcialmente" (2003, p. 11). Assim, pode-se dizer que ela não se preocupa com o sentido em si, mas sim com o modo como ele é construído no discurso.

José Luiz Fiorin, estudioso da semiótica no Brasil, afirma que o percurso gerativo do sentido "é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido" (2002, p. 17). Por essa ótica, compreende-se que o leitor deve fazer, diante do texto, abstrações que o conduzamà compreensão desse objeto discursivo.

Em Barros (2002), ratifica-se a noção de percurso gerativo como fundamental para a teoria semiótica, e salienta-se que o processo de construção de sentido e da concepção do discurso resulta de uma escolha de um percurso determinado, e não de outro. Desse modo, percebe-se o quão importante é o exame das escolhas efetuadas na instância da enunciação, e o quanto essas escolhas incidem na construção do sentido do texto e no processo de significação das relações sintático-semânticas.

A autora, de forma didática, explica ainda o modelo do percurso gerativo do sentido, descrevendo suas etapas por meio de conceitos vinculados ao que ela denomina como estruturas:

> O nível semiótico comporta três etapas julgadas necessárias para a clareza da explicação do percurso: a das estruturas fundamentais, instância mais profunda, em que são determinadas as estruturas elementares do discurso, a das estruturas narrativas, nível sintático-semântico intermediário, e a das estruturas discursivas, mais próximas da manifestação textual. São lugares diferentes de articulação do sentido, que pedem a construção, no interior da gramática semiótica, de três gramáticas – fundamental, narrativa e discursiva –, cada qual com dois componentes, ou seja, uma sintaxe e uma semântica. (BARROS, 2001, p. 15)

A construção do sentido é, com base nessas concepções, uma forma de enxergar o texto, organizado e estruturado pelos elementos constituintes do texto narrativo que se configuram na enunciação discursiva, por meio da figurativização e da tematização. Todos esses conceitos envolvem e estão diretamente ligados à língua e a linguagem, suas representações e englobam a construção a construção do sentido.

Para além dessas concepções teóricas relacionadas ao exame semiótico do texto, vale considerar algumas observações sobre o parecer do sentido, amparadas em razões outras que se valem das experiências sensoriais e de acontecimentos em que se revela o sentido do sentido.

Considerando uma questão organizacional para este artigo, pontuam-se os níveis pensados por Greimas, no modelo do percurso gerativo do sentido, em *Felicidade clandestina*.

4. O nível fundamental

A análise do discurso no nível denominado por Greimas, como fundamental, considera as oposições semânticas e, nesse conto, "Felicidade clandestina", elas orbitam em torno da categoria identidade *versus* alteridade. As diferentes acepções das significações dessa oposição semântica é assinalada pelo lexicógrafo Caldas Aulete (versão *on-line*) da seguinte forma:

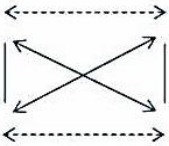
> (i.den.ti. *da*. de) sf.
> 4. Conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento [...]
> (al.te.ri.da.de) sf.
> 1. Qualidade ou natureza do que é outro, diferente.

O quadrado semiótico[265] em "Felicidade Clandestina" é edificado

[265] ***Quadrado semiótico****:* modelo lógico de representação da estrutura elementar, que a torna operatória. No quadrado representa-se a relação de contrariedade ou de oposição entre

em razão da oposição semântica identidade *versus* alteridade, definidas conforme Aulete (versão *on-line*). Dessa forma, configura-se a seguinte disposição para tais termos semanticamente opostos:

(conjunção)	(disjunção)
Identidade/identificação	Alteridade/diferenciação



(não disjunção)	(não conjução)
não alteridade/assimilação	não identidade/singularização

Esse quadrado semiótico evidencia as ideias contraditórias pertinentes as significações dos termos identidade *vs* alteridade, por meio dos seus respectivos traços semânticos específicos, apontados, na imagem, por setas transversais. Esses traços vão se revestir no decorrer do texto em euforia[266] (valores positivos) e disforia[267] (valores negativos) e serão identificados de acordo com os elementos do nível profundo.

Diante desses conceitos, observa-se que essa oposição semântica, manifestada de várias formas no conto, é desenvolvida com base no que se concebe como padrões de beleza, que valoriza o corpo magro, esguio, cabelos lisos, etc., como em: "Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados [...] / nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres"[...], sugerindo

os termos e, a partir dela, as relações de contradição e de complementaridade. (BARROS, 1990, p. 84-5) (grifo da autora).

[266]***Euforia****:* um dos termos da categoria tímica *euforia vs. disforia,* categoria que determina as categorias semânticas. A euforia estabelece a relação de conformidade do ser vivo com os conteúdos representados. (BARROS, 1990, p. 87) (grifo da autora)

[267]***Disforia***: um dos termos da categoria tímica euforia vs. disforia, categoria que modifica as categorias semânticas. A disforia marca a relação de desconformidade do ser vivo com os conteúdos representados. (BARROS, 1990, p. 87) (grifo da autora)

a de ideia pessoas inocentes e outras diabólicas: "O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico." [...], ou ainda, relacionados à condição econômica, *status* social: "Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa", consolidando a construção do sentido evidenciada nas descrições figurativas dos sujeitos e espaços da narrativa.

Esses elementos são categorizados no primeiro patamar do percurso gerativo do sentido, o das estruturas profundas, onde se encontram as camadas subjacentes ao enunciado, ligadas aos procedimentos sintático-semânticos da narrativa que conduzem ao processo de significação.

No próximo item, observam-se as estruturas sintático-semânticas do nível narrativo, patamar em que as transformações são orientadas pelas ações dos sujeitos no desenrolar do percurso narrativo.

5. O nível narrativo

Para melhor compreensão do modelo gerativo, a primeira distinção a ser feita sobre o eixo narrativo é que o termo narrativo não deve ser confundido com o termo narratividade, pois o primeiro caracteriza um tipo textual, já o segundo se faz presente em todos os textos. A narratividade, então, está diretamente ligada ao plano do discurso.

Já, o nível narrativo, no percurso gerativo do sentido, compreende uma sintaxe caracterizada por conjunções e disjunções entre sujeitos e objetos.

Em "Felicidade clandestina", considera-se um sujeito, denominado nesse nível como actante, que, diante de uma relação fundamentada inicialmente na confiança, acredita que irá receber o objeto desejado daquele que, no conto, atuará como antissujeito, compreendido como antagonista, que não se sente obrigado a atender o desejo da NP:

> O sujeito do estado pensa poder contar com o sujeito do fazer para realizar suas esperanças ou direitos, ou seja, atribui ao sujeito do fazer um /dever-fazer/. Não se trata, na maior parte das vezes, de contrato verdadeiro e sim de contrato de confiança, um pseudocontrato ou contrato imaginário. Dessa forma, o sujeito do fazer não se sente obrigado a fazer, já que sua modalização deôntica não passa de produto da imaginação do sujeito do estado. (BARROS, 2002, p. 63)

A expectativa do sujeito de estado, reconhecido no nível narrativo como de natureza actancial – a NP, é quebrada, o que demonstra certa inocência desse sujeito, por acreditar na possibilidade do empréstimo, es-

tabelecendo, ainda que no imaginário, um contrato fundamentado na confiança com o sujeito de fazer actancial – a antagonista.

As ações entre sujeito de estado e sujeito de fazer conduzem um programa narrativo, no que Barros (1990, p. 23) classifica em dois tipos fundamentais, o programa de *competência* e o de *perfórmance*:

critérios	(a)	(b)	(c)	(d)
competência	aquisição	Programa de uso	Valor modal	Sujeito do fazer e sujeito do estado realizados por atores diferentes
perfórmance	aquisição	Programa de base	Valor descritivo	Sujeito do fazer e sujeito do estado realizado pelo mesmo ator

Em "Felicidade clandestina", aconteceo estado de disjunção e conjunção com a NP em relação ao objeto-valor, livro, fruto das transformações operadas pelo antissujeito e pela própria NP. Ao manipular o sujeito de estado, o antissujeito realiza seu plano, fazendo com que a NP acredite em seu discurso e realize a *performance* de ir atrás do objeto-valor; afinal, ela é dotada de uma competência modal, ou seja, pode executar a ação prevista pelo antissujeito.

O desfechodo conto acontece quando a mãe do antissujeitoaparece e atende ao desejo da NP, provocando a conjunção/felicidade desse sujeito, após longa espera.

Diante desse evento, passa-se de um sujeito decepcionado a um sujeito feliz. A conjunção entre o sujeito de estado e o objeto, livro, fora concretizada, provocando a felicidade clandestina.

Dentre as definições do termo clandestino[268], a que melhor se aproxima da construção do sentido proposta pelo conto é a primeira, "que se faz ou realiza ocultamente" (AULETE, versão on-line), pois a NP projeta esse sentido no seguinte discurso:

[268] (clan.des.*ti*.no) a.1**.** Que se faz ou realiza ocultamente, em segredo, ger. com caráter ilícito encontro clandestino; aborto clandestino) (AULETE versão *on-line*).

> Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. (LISPECTOR, 1998, p. 10)

Ao esconder o livro de si mesma, para achá-lo após algum tempo, ela prolonga a felicidade dessa conjunção. O acontecimento de, finalmente, conseguir emprestado o livro provoca um sentimento de estesia, verificado na passagem: "Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo", ou seja, um acontecimento extraordinário realiza-se, depois de um longo período de sofrimento. A NP, nesse sentido, constrói uma espécie de paradoxo, "a espera do inesperado", uma expressão refletida na obra de *Da imperfeição*, de Greimas (2002), ou seja, a NP constrói um momento de estesia, uma condição emanada pelo sentir capturado diante do objeto-valor.

O encadeamento das ações dos sujeitos,compreendidos no nível intermediário, perfaz o programa narrativo, evidenciando as transformações dos sujeitos/actantes no percurso. A seguir, observa-se o último nível do percurso, em que as figuras revestem os temas dessa camada superficial do texto.

6. O nível discursivo

A última etapa do percurso gerativo de sentido analisa camadas discursivas, como a figurativização e a tematização. Esse componente está ligado ao modo como o leitor experiencia à presença das categorias – pessoa, espaço e tempo – por meio dos sentidos. Dessa forma, apoia-se na capacidade que os elementos figurativos têm de aguçar seu sistema sensorial.

Nesse nível das estruturas discursivas, os sujeitos, outrora tratados como actantes no nível narrativo, são recobertos por uma nova roupagem – atores. Conforme Barros (1990, p. 11) "As estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e comunicação do discurso, e o texto-enunciado". Para tanto, é necessário observar as figuras que recobrem os temas e a própria construção figurativas dos atores.

Para Bertrand, a dimensão figurativa do discurso é representada na literatura por meio de relações que o leitor consegue estabelecer em razão de semelhança e de correspondência. Salienta esse autor ser a *mimesis* essa dimensão,

> [...] que se interessa pela maneira como se inscreve o sensível na linguagem e no discurso, ou seja, basicamente a percepção e as formas da sensorialidade. Essa dimensão figurativa da significação, a mais superficial e rica, a do imediato acesso ao sentido, é tecida no texto por isotopias semânticas, e recobre com toda sua variedade cintilante de imagens as outras dimensões, mais abstratas e profundas. Ela dá ao leitor, assim como ao expectador de um quadro ou de um filme, um mundo a ver, a sentir, a experimentar. (BERTAND, 2003, p. 29)

Dessa forma, vê-se tal dimensão como uma recriação da realidade, por meio da construção da ilusão referencial, que introduz o leitor na narrativa, por meio de suas experiências sensoriais suscitadas, pelas escolhas dos elementos linguísticos discursivos.

Destaca-se, no conto em análise, diante dessa compreensão, a figurativização dos atores, do tempo e do espaço, através das observações nos seguintes trechos em destaque:

> Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. (LISPECTOR, 1998, p. 9)

> Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres [...]

> [...] enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. [...]

> [...] a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. [...] (LISPECTOR, 1998, p. 9)

Pelo enunciado, percebe-se que a NP evidencia as características físicas negativas da antagonista, contrapondo-as à sua própria beleza, de acordo com certo padrão estético, evidenciando uma crueldade vingativa nessas descrições, e buscando atenuar a desvantagem relacionada à sua condição social. De forma gradativa, a NP pontua termos que revelam uma relação de embatecom a antagonista.Observa-se também que a figurativização da NP remete a indícios de uma pessoa invejosa que, diante da cobiça de ter em mãos oobjeto de desejo, o livro “As reinações de Narizinho”, não poupa juízosde valores depreciativos da possuidora do ob-

jeto desejado.

A respeito dessa figurativização dos atores, ou seja, dos componentes figurativos, considera-se oportuno salientar o que o Greimas afirma em *Da imperfeição*;

> Todo parecer é imperfeito: oculta o ser; é a partir dele que se constroem um querer-ser e um dever-ser, o que já é um desvio do sentido. Somente o parecer, enquanto o que pode ser – a possibilidade –, é, visível.
>
> Dito isso, o parecer constitui, apesar de tudo, nossa condição de humana. É ele então manejável, perfectível? E no final das contas, esta veladura de fumaça pode dissipar-se um pouco e entreabrir-se sobre a vida ou a morte – que importa? (GREIMAS, 2002, p. 19)

Com base nessa proposição, pode-se considerar que os elementos figurativos que revestem os atores, percebidos nas análises das estruturas discursivas, corroboram para um parecer de um sentidosentido. Assim, essa enunciadora, busca defini-la pelas diferenças, projetando relações semânticas de significação entre o ser e o não ser.

Muitas vezes, a figurativização dos atores encontra-se como uma retomada de temas. Barros, ao tratar da tematização, explica:

> Os temas espalham-se pelo texto e são recobertos pelas figuras. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso denominam-se isotopia. A isotopia assegura, graças à ideia de recorrência, a linha sintagmática do discurso e sua coerência semântica. (BARROS, 2002, p. 67)

Dessa forma, a escolha dos termos no conto ajuda a construir uma isotopia figurativa[269] em que alguns vão se alinhar à identidade e outros, à alteridade, não só como oposição semântica, relativa ao nível fundamental, mas também como eixo temático figurativo.

Além desses elementos figurativos que evidenciam e confirmam a oposição semântica, outros elementos corroboram para a construção da figuratividade do tempo e do espaço no conto.

A noção de espaço no conto se dá por meio de ambientes pouco detalhados: a escola, a casa da NP, a casa da filha do dono da livraria, e as ruas de Recife, cidade em que se revela como bastante conhecido pelo ator protagonista do texto. É possível perceber os espaços em passagens

[269] *Isotopia figurativa:* caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas e correlacionadas a um tema, o que atribui ao discurso uma imagem organizada da realidade. (BARROS, 1990 p. 83)

como as que se seguem:

> Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. [...]
>
> Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. [...] (LISPECTOR, 1998, p. 9)

Fica evidente nesses excertos que a NP conhecia muito bem algumas ruas de Recife, tão minuciosamente, aliás, nos trajetos que percorria até a escola e, depois da promessa, até a casa da filha do dono da livraria. A experiência do saber é evidenciada por expressões como "andava pulando" ou "não caí nenhuma vez", ou seja, só quem conhece bem um trajeto ousa percorrê-lo com certa desenvoltura e sem prudência.

Mensurado, muitas vezes, a partir das ações dos personagens, o tempo é um elemento textual que, comumente, é percebido nas narrativas no nível cronológico ou psicológico, porém, o elemento temporal pode ainda ser analisado no nível linguístico, que está diretamente ligado ao discurso e ao momento da fala por seu enunciador.

O tempo cronológico é o tempo dos acontecimentos. Ele corre de forma linear e difere do tempo psicológico ou das experiências, marcado pela subjetividade, observado a partir da "permanente descoincidência com medidas temporais objetivas. Uma hora pode parecer-nos tão curta quanto um minuto se vivemos intensamente; um minuto pode parecer-nos tão longo quanto uma hora se nos entediamos" (NUNES, 1995, p. 18), um tempo que os sentimentos de euforia ou disforia parecem não conseguir mensurar.

No conto, o tempo é breve e marcado cronologicamente, ainda que haja nenhuma data específica e que, em alguns momentos, a subjetividade faça-se presente: "os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava [...]" (LISPECTOR, 1998). No entanto, o elemento temporal é observado por meio de elementos que remetem à ideia de algumas semanas:

> Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados. (LISPECTOR, 1998, p. 9-10)

Se o texto é de caráter narrativo, essa junção de tempo e enunciação se efetua por meio dos atores, na etapa discursiva. Assim, considera-se o tempo linguístico como reconhecidamente o tempo do discurso, concretizado pelo enunciador. As marcas temporais como "ontem", "de amanhã" presentes no discurso organizam e interligam as coordenadas do tempo linguístico, percebendo-se o tempo de quem enuncia, mas que não é necessariamente o mesmo tempo de quem o recebe pelo enunciado.

As observações relacionadas à figurativização e à tematização dos elementos do último nível do percurso gerativo do sentido ratificam outros sentidos alcançados com base nos exames das estruturas sintáticas e semânticas percebidas nos dois outros níveis do percurso. Assim, consideram-se os diferentes níveis como patamares importantes para construção do sentido do texto.

7. ***Considerações finais***

A semiótica é uma ciência que tem por objeto o texto, buscando descrever e explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz. Deste modo, analisar o texto por meio de um olhar semiótico é desnudar esse *corpus* discursivo em níveis de análise que extrapolam o próprio objeto textual, estabelecendo conexões outras com experiências sensoriais e de mundo.

O texto literário, em especial, é um rico e privilegiado campo para estudos semióticos. Ele "é de todas as formas do discurso social, a que em nossas culturas fixa, isola e valoriza identidades, tipos e percursos passionais" (BERTRAND, 2003, p. 28-9). Assim, permite não só o aprimoramento intelectual, como também o desenvolvimento da capacidade de reconhecer-se no outro.

A proposta deste estudo buscou desenvolver uma análise preliminar do texto literário sob a ótica dos estudos semióticos e algumas questões do parecer do sentido, considerando os níveis de análise fundamental, narrativo e discursivo. E, nesse último nível, as categorias de pessoa, espaço e tempo, recobertas por temas, evidenciando a oposição semântica entre identidade e alteridade, entre outras questões existencialistase subjetivas,próprias das reflexões de Lispector em suas produções textuais.

Consideram-se que outras análises, mais detalhadas dos conceitos teórico-metodológicos, por meio do percurso gerativo do sentido, possam

ser feitas, ampliando a compreensão do conto "Felicidade clandestina", unindo teoria e prática, em busca da construção do sentido. Contudo, almeja-se que os estudos apresentados neste artigo sejam um diálogo semiótico frutífero aos estudiosos das linguagens, em virtude das representações estéticas e sensoriais percebidas nesse objeto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário *Caldas Aulete*, vs *on-line*, acessado em 10 de outubro de 2019.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Teoria do discurso*: Fundamentos semióticos. São Paulo: Ática, 2002.

BENVENISTE, E. (1965). A linguagem e a experiência humana. In: ____. *Problemas de Linguística geral II*. Campinas-SP: Pontes, 1989. p. 68-80

_____. O aparelho formal da enunciação. In: ____. *Problemas de linguística geral II*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EdUSC, 2003.

FIORIN, José Luís. *Elementos de análise do discurso.* São Paulo: Contexto, 2000.

GREIMAS, A. J. *Da imperfeição.* São Paulo: Hacker, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem.* São Paulo: Vozes, 2003.

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

MARTINS, G. (2017). O último Greimas e o elogio da literatura. In: *Estudos Semióticos*, 13(2), 96-101. https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2017.141612.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 22-24. http://trabalhodepassagens.blogspot.com/2010/03/todorov-e-o-meu-amor-pela-literatura.html.

O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO DA CRÔNICA: UM OLHAR SOBRE A CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

Williane de Sá Marques (UENF)
ullimarques@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

Para a Semiótica Discursiva, os textos possuem um sentido que pode ser interpretado por meio de um processo chamado *percurso gerativo de sentido* que se desdobra em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Com base nessa teoria – desenvolvida por Greimas (1979) e interpretada por autores como Fiorin (2016), Barros (2003) e Gregolin (1995) –, este artigo tenciona analisar a crônica "Cidade Alegre", de autoria do escritor nascido em Campos dos Goytacazes, Waldir Pinto de Carvalho. Tal análise busca compreender o olhar sobre a cidade e as transformações pelas quais passou a partir de um texto literário com elementos factuais.Considerando ainda as particularidades do gênero textual crônica e a efervescência da produção literária e jornalística no município em questão, depreendeu-se que, para o narrador, a cidade de Campos deixou de ser alegre quando a urbanização extinguiu as manifestações culturais nas ruas.

Palavras-chave:
Crônica. Jornalismo. Literatura. Campos dos Goytacazes.
Percurso gerativo de sentido.

ABSTRACT

Texts for Discursive Semiotics have a meaning that can be interpreted through a process called *Generative Sense path* that unfolds on three levels: the fundamental, the narrative and the discursive. Based on this theory – developed by Greimas (1979) and interpreted by authors such as Fiorin (2016), Barros (2003) and Gregolin (1995). This article intends to analyze the chronicle "Cidade Alegre", written by the campista writer Waldir Pinto de Carvalho. This analysis seeks to understand the view of the city and the transformations went through from a literary text with factual elements. Considering also the particularities of the chronic textual genre and the effervescence of literary and journalistic production in the municipality in question, it emerged that, for the narrator, thecity of Campos dos Goytacazes stopped being happy when urbanization extinguished the cultural manifestations in the streets.

Keywords:
Chronicle. Journalism. Literature. Campos dos Goytacazes.
Generative path of meaning.

1. Considerações iniciais

É sabido que os meandros das cidades inspiram escritores e ofer-

tam pautasaos jornalistas desde os primórdios da literatura e da imprensa. Contar o lugar de origem ou de morada é um dos papéis dos que criamhistórias, e narrar os episódios ocorridos neste espaço é compromisso daqueles que se dedicam à atividade da informação. Quando se trata da crônica, gênero que se desloca entre a abstração e o registro, é também comum encontrar as cidades e suas peculiaridades como objeto de observação.

Considerando, então,a cidade como uma espécie de texto e espaço de enunciação (MOURA, 2012), este artigo busca os sentidos abstratos e concretos de uma crônica que discorre sobre Campos dos Goytacazes, município que desperta o interesse de parte de seus cidadãos voltados às letras.

A crônica em questão é "Cidade Alegre", de autoria do escritor campista Waldir Pinto de Carvalho, que dedicou a carreira às características e personalidades de sua terra natal. Esse texto foi publicado inicialmente no jornal "A Cidade" em 1975 e, posteriormente, no livro "O Espetáculo" (2005). Neste artigo, a crônica é investigada por meio do *percurso gerativo de sentido* (GREIMAS, 1985) da Semiótica Discursiva. Assim, busca-se percorrer os níveis fundamental, narrativo e discursivo do texto a fim de encontrar seus sentidos abstratos e concretosatravés de mecanismos sintáticos e semânticos.

Este artigo organiza-se em quatro seções: na primeira, faz-se uma breve contextualização de Campos e sua propulsão à literatura e ao jornalismo; na segunda, examina-se o gênero textual crônica; a terceira constitui-se na explicação das bases teóricas que levaram à criação da Semiótica Discursiva; e na quarta expõe-se o contexto de produção da crônica "Cidade Alegre" e, por fim, a aplicação dos conceitos no texto.

Esclarece-se que não há a intenção neste artigo de esgotar as possibilidades de análise da crônica, tampouco as considerações a respeito da cidade de Campos, mas de contribuir para o desenvolvido de novos trabalhos que tenham como viés a literatura e o jornalismo proveniente desse lugar.

2. A Campos jornalística e literária do passado

Campos dos Goytacazes, no que tange à produção literojornalística,émarcada por forte engajamento por parte de seus atores sociais ao longo de sua história. Em 1935, Horácio Sousa (2014, p. 401)

qualificou o município como a "capital do intelectualismo fluminense", uma vez que foi a primeira vila ou povoação provincial a possuir imprensa. Antes dele, Múcio da Paixão (1924, p. 15-17) lembrou que foi por intermédio da atividade jornalística que se caracterizou a "propulsão em favor das letras em Campos" e que a imprensa foi a responsável pelas "primeiras manifestações intelectuais dos que pensavam, sentiam e tinham necessidade de transmitir ao papel impresso as suas opiniões, no louvável intento de espalhar ideias".

No século 20, eram dos jornais locais e, mais tarde, nas revistas literárias que os escritores se valiam para a publicação de suas obras. Tal fato não ocorria por acaso. O professor Sérgio Arruda de Moura (2012, p. 59) no artigo intitulado "Literatura, imprensa e cidade: a constituição do campo literário no Brasil" lembra que "imprensa, escritor-jornalista e aparelhos formam o tripé básico da instituição literária". Logo, fica claraa importância que os jornais tiveram para os literatas campistas ao longo da história e, com o passar dos anos, não foi diferente.

Exemplos da efervescência jornalística e literária de Campos estão o jornalista e poeta romântico José Alexandre Teixeira de Melo (1833-1907); o também jornalista e escritor abolicionista José do Patrocínio (1853–1905), além do presidente da Repúblicanascido na Planície Goytacá, Nilo Procópio Peçanha (1867–1924) que, do mesmo modo,exerceu atividades literárias (SIQUEIRA, 1986). Um dos mais lembrados autores campistas do século 20, José Cândido de Carvalho, também iniciou sua carreira em jornais de Campos a partir da década de 1920, quando atuou como redator e revisor, antes de se firmar como romancista e contista.

Outro importante escritor do município que usufruiu da imprensa para a propagação de sua obra foi Waldir Pinto de Carvalho. Entre a década de 1940 até o ano de 2003, este publicava nos jornais "A Cidade" e "Monitor Campista" as histórias que, antes, contava nas emissoras de rádio e, no decorrer desse período, também nos livros.Aliás, é deste último autor a crônica a ser analisadanas próximas seções do presente artigo. Antes, faz-se necessário conceituar o gênero textual ao qual pertence o objeto dessa análise.

3. O lugar da crônica

"Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas

e também nas suas formas mais fantásticas". As palavras de Antonio Candido registradas no texto "A vida ao rés-do-chão" (2003, p. 89) referem-se à crônica, gênero textual que possui características móveis e flutuantes a ponto de haver certa dificuldade em traçar um padrão pré-moldado a ser seguido por aqueles que se aventuram a escrevê-lo. Quando o assunto é a narrativa cronística, não há moldes. Seus atributos confundem-se com os de gêneros literários canônicos, como o conto e/ou a poesia, e até com gêneros jornalísticos, como o artigo de opinião. Todavia há alguns preceitos que os estudiosos da área indicam como pontos determinantes para designar um texto como crônica.

Aspectos memorialísticos e factuais, por exemplo, estão ligados à etimologia da palavra *crônica*. O escritor e crítico literário brasileiro, Davi Arrigucci Júnior (1985) lembra que o termo tem origem no grego *krónos*, que significa *tempo*. Esse sentido expressa a condição desse gênero textual como um relato associado à temporalidade, isto é, ànarração de um episódio registrado em certo espaço temporal. A publicação desses textos em jornais também contribui para a conceituação da crônica. Aliás, no Brasil, o estabelecimento do gênero em questão teria ocorrido por intermédio da imprensa em meados do século XIX (REDMOND, 2010).

Nada obstante, seja qual for a origem do gênero, alguns traços estilísticos também contribuem para a sua definição. Massaud Moisés (1989) ressalta o estilo marcado pela oralidade e pela temática, comumente situadaem relatos de episódios cotidianos ou à ordem do dia do jornal. Antonio Candido (2003, p. 89-99) concorda ao afirmar que as crônicas têm uma "composição solta", assumem um "ar de coisa sem necessidade" e se ajustam "à sensibilidade de todo o dia". Outro autor, Afrânio Coutinho (2003), reitera essas peculiaridades ao afirmar que o gênero possui marcas de flexibilidade, de mobilidade e até mesmo de irregularidade.

Híbrida entre o jornalismo e a literatura, a crônica explora a função poética da linguagem, mobilizando recursos estéticos, ao abordar devaneios memorialísticos, reflexões quanto à condição humana e conjecturas diversas. O jornalista e professor Marcelo Coelho (2002, p. 156) concluiu que a crônica "se apresenta como um texto literário dentro do jornal, e que sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia".

Apoiando-se nos panoramas expostos, infere-se que a produção de uma crônica está atrelada à memória, à factualidade e à liberdade argu-

mentativa textual. Percebe-se que o cronista, sendo um sagaz observador do ambiente em que está inserido, um saudosista por excelência e um profissional da palavra, expõe em texto a leitura que faz do mundo, a expressão de suas recordações e os caminhos que percorre e que o levam a manifestá-los.

4. O campista Waldir Pinto de Carvalho e sua obra

Antes de discorrer sobre as bases teóricas de análise, faz-se relevante tecer breves comentários a respeito do texto-objeto deste artigo, bem como do autor que o escreveu. Trata-se da crônica "Cidade Alegre", do escritor Waldir Pinto de Carvalho, nascido e criado na Baixada Campista. A trajetória de Waldir na literatura começou ainda na década de 1940, quando trabalhava como redator-produtor da Rádio Cultura de Campos. Lá, ele escrevia para o quadro humorístico intitulado "Jornal de Ontem" peças dramáticas e uma série de radionovelas, inclusive radionovelas-históricas, criação dele, que focalizavam heróis campistas. Na década seguinte, o escritor transpôs suas criações do rádio para os jornais impressos, especificamente para o "A Cidade" e para o "Monitor Campista", nos quais ele passou a exercer a função de articulista até o ano de 2003, quando encerrou sua participação no "Monitor".

A produção genuinamente literária de Waldir iniciou em meio à imprensa. De início, o escritor compilou parte do material oriundo das emissoras de rádio e mídias impressas em livros de publicação artesanal. Somente anos depois, Waldir lançou outras obras por intermédio de editoras. Ao todo, foram 24 livros publicados: os romances, a partir de radionovelas; os de cunho histórico, de pesquisas independentes; e aqueles em que são contatos casos pitorescos da Baixada Fluminense, de origem autobiográfica. Em geral, a obra de Waldir Pinto de Carvalho traz um apanhado de histórias ficcionais e ainda relatos e estudos referentes à sua cidade natal, Campos dos Goytacazes, como é o caso da rádio reportagem histórica "Nossa Terra, Nossa Gente", da Rádio Difusora, e das trilogias "Gente que é nome de rua" (1985; 1988; 2001); "Na terra do Heréos" (1987; 1996; 1999); e "Campos depois do centenário" (1991; 1995; 2000).

Waldir, que nasceu em 27 de julho de 1923 e faleceu em 31 de dezembro de 2007, escreveu durante 50 anos consecutivos e a sua dedicação às letras foi reconhecida pelosseus conterrâneos. Na década de 1950, Waldir foi homenageado pela Câmara de Vereadores em virtude de

uma de suas radionovelas-históricas, "A Epopeia de Patrocínio", a qual passou a integrar a programação oficial da municipalidade no centenário de nascimento de José do Patrocínio (CARVALHO, 1985).

Décadas depois, em 28 de dezembro de 2010, foi sancionada a Lei nº 8.203 que deu o nome de Waldir Pinto de Carvalho ao Arquivo Público Municipal da cidade. E, em 2017, ano que se completaram 10 anos de falecimento do escritor, este foi o autor homenageado na 9ª Bienal do Livro de Campos dos Goytacazes. Em vida, Carvalho ainda fez parte de diversas instituições culturais, tendo presidido a Academia Campista de Letras, a Academia Pedralva de Letras e Artes e o Instituto Histórico e Geográfico de Campos.

A crônica analisada neste artigo foi publicada inicialmente no jornal "A Cidade", em 1975, e, anos mais tarde, em 2005, incluída no livro *O Espetáculo*. Valendo-se da memória dos tempos de adolescência em Campos, Waldir, em posição de narrador, coloca no texto algumas referências da cidade na década de 1930, como as cantorias populares, os pregões, o antigo costume dos vendedores de entoar versos para atrair clientes e o teatro de rua. Ao final da crônica, o narrador contrapõe essa memória às características do mesmo espaço quarenta anos depois, quando o som que se ouve nas ruas, ao invés das músicas e dos versos, é dos canos de descarga dos veículos. Assim, ele expõe seu juízo de valor acerca das transformações pelas quais a cidade passou ao longo dos anos.

5. Breve contextualização da Semiótica Discursiva

Para analisar o texto apresentado na seção anterior, optou-se por utilizar a perspectiva teórica inicialmente intitulada *Semântica Estrutural*. Este campo de estudos foi desenvolvido na década de 1960 pelo linguista lituano Algirdas Julius Greimas (1917–1992). Fundamentando-se no Estruturalismo e nas correntes semanticistas já em andamento à época, este autor tirou proveito, sobretudo, da teoria do signo linguístico, a princípio postulada por Ferdinand de Saussure (1857–1913), e dos pressupostos conceituais do linguista dinamarquês Louis Hjelmslev (1899–1965), que apontou a função semiótica do texto, isto é, a relação intrínseca e indissociável entre os planos da expressão (significante) e do conteúdo (significado) (MENDES, 2011, p. 180). Ancorado nessas ideias e ampliando-as, Greimas (1975, p. 15) inferiu que o sentido "não significa apenas o que as palavras queriam nos dizer", mas também"uma intencionalidade e uma finalidade".

Após se dar conta de que não seria viável a sistematização das palavrasa partir de traços distintivos de significação – projeto conhecido como *análise sêmica*, que se valia do modelo fonológico para definir regras e criar matrizes semânticas a fim de descrever as unidades lexicais (FIORIN, 2016) –, Greimas estabelece as bases para a constituição da Semiótica. Isso se dá a partir da reflexão de que seria mais plausível compreender a construção dos sentidos em unidades maiores do que a palavra. Foi então que o estudioso passou a considerar o texto – seja verbal, visual, auditivo, sincrético, etc. Para ele, essa unidade complexa possui uma estruturação semântica definida, sendo possível descrever e explicar os mecanismos que engendram os seus sentidos (MENDES, 2011).

Nasce, então, o projeto que, mais tarde, passa a ser denominado *Semiótica Discursiva* (ou Greimasiana). Este objetiva, segundo Diana Luz Pessoa de Barros (2003, p. 7), "descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz". Acontece que, nesse processo de estabelecimento da semiótica, Greimas, inspirado no modelo morfológico e funcional criado por Vladmir Propp (1895–1970) para identificar os elementos narrativos dos contos maravilhosos russos, cria uma teoria gerativa, sintagmática e geral que contribui para a interpretação dos textos, o chamado *percurso gerativo de sentido* (FIORIN, 2016).

6. O percurso gerativo de sentido da crônica "Cidade alegre"

Tal percurso conceitua-se como uma sucessão de estágios a serem apreciados para a identificação da significação ampla do texto, desde o estado mais simples e abstrato até o mais complexo e concreto. Em síntese, estabelece-se três níveis (FIORIN, 2016): o fundamental (ou profundo), o narrativo, e o discursivo, e, para cada um desses, há um componente sintático e um componente semântico, caracterizados pelo encadeamento/ordenação (sintaxe) dos conteúdos (semântica). José Luiz Fiorin (2016, p. 44) esclarece que esse percurso "é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado", permitindo "ler um texto com mais eficácia". Abaixo, segue a interpretação da crônica "Cidade alegre" segundo os preceitos do percurso gerativo de sentido em cada um de seus níveis.

6.1. Nível fundamental

O primeiro nível do percurso, denominado fundamental ou profundo, encontra-se na base de construção de um texto e estabelece-se a

partir da "relação de oposição ou de diferença entre dois termos, dentro de um universo semântico" (GREGOLIN, 1995, p. 15). De acordo com Fiorin (2016), o texto possui uma categoria semântica fundamentada em dois termos semelhantes e, a partir deles, é designada uma diferença. Em outras palavras, busca-se, aqui, encontrar as relações de contrariedade e de contraditoriedade que dão sentido ao texto.

Ao aplicar esta ideia à crônica "Cidade alegre", nota-se, já no título, que o texto se fundamenta na relação entre os termos opostos *alegria* e *não alegria*, inseridos na mesma categoria semântica. "Campos, na verdade, não é uma comunidade triste, mas já foi uma cidade alegre", escreve o autor, e, por meio dessa síntese, pode-se inferir, nesta primeira etapa, que há uma contraditoriedade entre a*alegria* do passado e a *não-alegria*do presente. Fiorin (2016) explica que os termos que mantém essa relação de contraditoriedade são definidos seja pela presença, seja pela ausência de um dado aspecto.

Ainda segundo Fiorin (2016, p. 22) "cada um dos contraditórios implica o termo contrário daquele de que é o contraditório" e "os termos que estão em relação de contraditoriedade definem-se pela presença e ausência de um dado traço". Ou seja, ainda que o narrador diga que a Campos não é uma cidade triste, mas também não é alegre, a análise no nível fundamental demonstra que a tristeza é definida pela ausência da alegria.

Há ainda a qualificação semântica de cada um desses termos, que podem ser *eufóricos* (de valor positivo) ou *disfóricos* (de valor negativo); essa classificação depende do que está inscrito no texto. No que tange à crônica em questão, para o narrador, a Campos do passado, marcada pela música, poesia e teatro de rua, é eufórica, enquanto a condição da Campos do presente, em que ocorre a poluição sonora dos veículos automotores, é disfórica.

A sintaxe do nível fundamental abrange as operações de *negação* e de *asserção*, e ambas podem ocorrer na continuidade do texto. No que se refere à crônica em questão, há a afirmação da alegria, quando o narrador recorda a Campos de 1930, e a negação da alegria, no momento em que os sons das músicas, das poesias e das apresentações teatrais são substituídos pelo barulho dos veículos.

Em resumo, a semântica e a sintaxe do nível fundamental "procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso" (FIORIN, 2016, p. 24). As próximas etapas refinam as ideias expostas nesse primeiro nível.

6.2. Nível narrativo

O segundo nível, o narrativo, dá conta da narratividade, isto é, da transformação que ocorre entre dois estados, o inicial e o final, que são, portanto, sucessivos e diferentes. Nesse sentido, a análise de um texto a partir do nível narrativo acontece através dos papeisdesempenhados pelas posições de sujeito e objeto – mais especificamente da primeira em relação à segunda. Na crônica "Cidade alegre", o sujeito da narratividade, àquele que sofre a ação, é a cidade de Campos e o objeto, a urbanização que, por sua vez, ocasionaa não-alegria/tristeza.

A intenção, nesse patamar de análise, é buscar o esquema narrativo que ocorre no texto considerando os dois tipos de enunciados elementares: de *estado (ou de ser)*, que estabelecem uma relação de junção, disjunção ou conjunção entre um sujeito e um objetivo; e de *fazer*, que corresponde à transformação de um enunciado de estado para outro (de disjunção para conjunção, por exemplo).

Dentro dessa perspectiva, existem dois tipos de narrativas mínimas que podem estar presentes em um texto: a narrativa de *privação*, quando passa-se de um estado inicial conjunto para um estado final disjunto; e de *liquidação*, em que ocorre o contrário, de disjunto, passa-se a conjunto.

Nota-se que a crônica aqui analisada é constituída por uma narrativa de privação, uma vez que o texto se refere à transformação (enunciado de estado) da Campos interiorana, em que ocorriam manifestações culturais nas ruas (estado inicial conjunto), para a Campos urbana, repleta de carros, motocicletas e caminhões, mas sem a música, o teatro e a poesia (estado final disjunto), como pode ser observado no seguinte trecho: "Campos, não é triste, mas foi uma cidade muito alegre. E a música de hoje? Descargas abertas, dos carros envenenados, dos caminhões trucados, das motos disparadas" (CARVALHO, 2005, p. 68).

Essa organização da narrativa dá-se ainda por uma sequência canônica de fases (FIORIN, 2016). A primeira fase é a *manipulação*, que acontece quando um sujeito leva o outro a querer ou a dever fazer algo, o que pode ocorrer por *tentação*, por *sedução*, por *provocação* e por *intimidação*. No caso da crônica Cidade Alegre, é difícil descrever esse nível, posto que o gênero crônica não possui padrões narrativos bem fundamentados, como dito nas seções anteriores, e parte do texto trata de um resgate memorialístico da Campos da década de 1930.

Isto posto, recorre-se a Fiorin (2016) que lembra que essa sequência, embora canônica, não é estanque. O autor afirma que, muitas vezes, as fases podem estar ocultas, as narrativas podem não se realizar completamente e ainda podem relatar apenas uma das fases, por exemplo. Logo, acredita-se que a manipulação no texto aqui analisado está oculta. Uma vez que essa fase não está clara, pode-se deduzir que Campos foi *tentada*pela possibilidade de tornar-se uma cidade grande a abrir mão de sua gênese cultural e regionalista e, assim, deixou de ser alegre.

A segunda fase é a da *competência,* processo em que um sujeito atribui a outro sujeito ou a si mesmo um *saber* e/ou um *poder fazer*; ou seja, para que o sujeito execute determinada ação, ele precisa ser competente (saber e poder fazer). Logo, a cidade possui a competência de crescer, deixar para trás as características que a qualificavam como um lugar do interior.

A*performance* é a terceira fase, em que ocorre a mudança de um estado a outro na narrativa. Campos, manipulada pela ideia de se tornar uma grande cidade, deixa de ser uma cidade alegre. A quarta e última fase é *sanção*, na qual se constata se o sujeito realizou, de fato, a transformação descrita na fase da *performance*. Com base no que já foi dito, conclui-se que sim, a transformação ocorreu, ainda que de maneira não positiva (de alegre, passou a não-alegre).

Quanto à semântica narrativa, Barros (2003) esclarece que esta é o local em que se realizam os valores inscritos nos objetos. Em um texto, há dois tipos de objetos: os *modais* (o querer, o dever, o saber e o poder fazer), necessários para a realização da *performance*, e os *de valor*, a concretização da conjunção ou da disjunção; e os modais são necessários para que o sujeito da narrativa obtenha os objetos de valor.

Na crônica, o objeto modal da cidade é o "poder fazer" a urbanização e o objeto de valor é a não-alegria, concretização da disjunção. Assim sendo, na transposição do nível fundamental para o nível narrativo, "os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos" (BARROS, 2003, p. 11).

6.3. Nível discursivo

Por fim, há o nível discursivo, queé a etapa mais superficial e complexa de análise, e mais próxima da manifestação textual, já que é

aqui que ocorrea concretude das formas abstratas do nível narrativo. Conforme Maria do Rosário Valencise Gregolin (1995), as estruturas narrativas expostas neste patamar são convertidas em discurso quando o sujeito da enunciação assume sua posição a partir de escolhas,ou seja,o sujeito se manifesta no reconhecimento de um determinado ponto de vista.

A sintaxe discursiva decorre da projeção das categorias dêiticas de pessoa, espaço e de tempo – ou actorialização, espacialização e temporalização, que produzem, pela enunciação, efeitos de proximidade/subjetividade (em que há um "eu" e um "tu" no texto, como na literatura, na publicidade) e distanciamento/objetividade (quando não ocorre essa relação, como em textos científicos e jornalísticos).

Acredita-se que há, neste texto, um efeito de proximidade/subjetividade devido ao posicionamento do narrador e também à marcação do tempo e do espaço, como nos seguintes trechos da crônica: "Era a década de trinta"; "não sou eu o mais indicado para pronunciá-la"; "permitam-me, apenas, recordá-lo", "e a música de hoje?" (CARVALHO, 2005, p. 67-8). Aliás, a colocação do narrador no texto e a delimitação temporal são características do gênero textual crônica, como já foi dito em outra seção deste artigo.

Fiorin (1995) lembra que esses mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado são chamados de *debreagem* e *embreagem*. O primeiro ocorre quando há a diferenciação entre esses elementos "reais" e as suas respectivas projeções no texto/discurso. Há debreagem actancial, temporal e espacial, uma vez que há na enunciação, actante, tempo e espaço. Isso significa que a projeção do sujeito (cidade de Campos), do tempo (presente e passado), e do espaço (ruas), na crônica aqui analisada, é uma debreagem.

A debreagem também é subdividida em dois tipos: a *enunciativa*, em que se instalam no enunciado os actantes, o espaço e o tempo da enunciação; e a *enunciva*, em que se instauram no enunciado os actantes do enunciado (ele), o espaço do enunciado e o tempo do enunciado (FIORIN, 1995). Também há a possibilidade de ocorrer debreagens internas, isto é, quando um actante já debreado opera uma segunda debreagem. Esse é caso da crônica "Cidade alegre". Neste texto, o narrador se posiciona em determinados trechos, gerando uma debreagem enunciativa; em outros trechos, a cidade de Campos é quem sofre a ação, ocasionando uma debreagemenunciva.

Ainda quanto à sintaxe discursiva, faz-se importante esclarecer que o enunciado (neste caso, a crônica) é a realização do enunciador (cronista/autor), produzida por meio da enunciação (ato de criação do texto). Logo, o nível discursivo de análise interessa-se pela enunciação, que se apresenta por meio de elementos presentes no texto e articulados pelo enunciador. Nessa perspectiva de análise, o que interessa é o encadeamento das ideias a partir do eu-aqui-agora (enunciação) instaurado no texto (enunciado), e não o autor (enunciador).

Portanto, na enunciação de"Cidade Alegre", embora o narrador se posicione no texto, o sujeito do discurso se concretiza sintaticamente como a cidade de Campos, uma vez que é a ela que o texto se refere; o espaço são as ruas; e o tempo, a correlação entre década de 1930 (passado) e a década de 1970 (presente, quando o texto foi escrito/publicado).

Ainda sobre a diferenciação entre o narrador e a projeção do sujeito/actante (aquele que sofre a ação) do texto, vale citar que, na semiótica discursiva, existem diferenciações entre as vozes do discurso, e essas diferenciações são as responsáveis pela organização da enunciação (SILVA;OLIVEIRA, 2011, s/p). Há, portanto, uma hierarquia: o primeiro nível é o do enunciador, que é o autor do texto, e do enunciatário, que é o leitor; o segundo nível é o do narrador, que é o "eu", e do narratário, o "tu"; já o terceiro nível da hierarquia é o do interlocutor e do interlocutário, que "instala-se quando o narrador dá voz a um actante no enunciado". A cidade de Campos está, então, neste terceiro nível da hierarquia, e é o sujeito/actante da crônica em questão.

Já no que tange à semântica, a análise no nível discursivo pode ocorrer de duas maneiras distintas: por *tematização*, utilizando termos abstratosorganizados por traços semânticos que se repetem; ou por *figurativização*, por termos concretos, que têm função representativa (MENDES, 2011). É a *isotopia* que assegura e fundamenta a coerência sintática e semântica do texto por meio da recorrência de temas e de figurasque contribuem para o direcionamento da leitura.

Em "Cidade alegre", apreende-se que houve a figurativização, já que o narrador se preocupa em explicitar, por meio de situações concretas, os costumes da Campos do passado e do presente. Por meio do discurso direto e indireto, o narrador explicita os versos dos vendedores de rua e dos atores de teatro, descreve as situações diárias da cidade no passado e também cita a poluição sonora no presente da enunciação, para, assim, concluir que Campos não é mais tão alegre quanto outrora.

Logo, para o narrador, a alegria de Campos está atrelada à efervescência cultural, manifestada tanto pelos vendedores nas esquinas, quanto pelas companhias de teatro que chegavam ali. Ele associa a alegria e a não alegria aos ruídos da cidade: Campos era alegre quando o que se ouvia eram "canções festivas, cantorias simples, de gente simples que tanto exaltavam a alma da gente" (CARVALHO, 2005, p. 67); a alegria já não está presente quando os efeitos sonoros das descargas abertas dos veículos tornam-se frequentes, em decorrência do processo de urbanização o qual cidade passou ao longo dos anos.

7. Considerações finais

Alegre ou triste, Campos é uma cidade repleta de história. O ardor cultural desse lugar é tão notável que parte de seus habitantes que circunda os caminhos das letras voltou os olhos às suas idiossincrasias e destinou-se ao resgate da gênese identitária do povo campista. Waldir Pinto de Carvalho foi um deles. O escritor concentrou-se em historiar a sua cidade natal e uma de suas produções feitas à moda da casa foi analisada neste artigo.

"Cidade alegre" é um texto literário publicado em um jornal. Essa característica, intrínseca ao gênero crônica, já manifesta a parcialidade do conteúdo ali exposto. Trata-se de um resgate memorialístico e, portanto, nostálgico de alguém que pôde comparar as minúcias do passado às do presente nessa cidade tão peculiar.

Pretendeu-se, a partir dessas circunstâncias, encontrar o sentido presente no texto empregando os conceitos da Semiótica Discursiva Greimasiana, mais precisamente por via do percurso gerativo de sentido e seus níveis de apreciação. Nessa perspectiva, depreendeu-se que a crônica expõe uma visão particular das transformações sucedidas na cidade de Campos ao longo de 30 anos, que resultaram na extinção das cantorias populares e na decorrência da poluição sonora causada pela urbanização. Para o narrador do texto, Campos deixou de ser alegre quando o som dos veículos automotores tomou o lugar das manifestações culturais nas ruas.

Logo, apreende-se que a posição adotada pelo narrador de "Cidade alegre" é de alguém que foi interpelado por discursos anteriores, isto é, pelos eventos culturais experienciados por ele nos seus tempos de juventude e recordados com carinho na vida adulta. Essas vivências passadas, descritas na crônica, teriam influenciado a conclusão do narrador de

que a alegria da cidade já não é mais tão evidente quanto era em sua memória e que, diante disso, só resta a ele ter "paciência".

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JR., Davi. Fragmentos sobre a crônica. *In*: ____. *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2003.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Superintendência de Comunicação Social. Arquivo Público revisita história do escritor Waldir Pinto de Carvalho. 2017. Disponível em: https://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=40216. Acesso em: 02 abr. 2018.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: *Para gostar de ler*: crônicas. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003. pp. 89-99. Disponível em: http://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Antonio%20Candido%20A%20VIDA%20AO%20R%C3%89S%20DO%20CH%C3%83O.pdf.

CARVALHO, Waldir Pinto de. Cidade Alegre. In: *O espetáculo*. Campos dos Goytacazes: Edição artesanal do autor, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.camaracampos.rj.gov.br/?option=com_flippingbook&view=book&id=123&page=1. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. *Gente que é nome de rua*. Campos dos Goytacazes: Edição artesanal do autor, 1985.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: ____; COUTINHO, Eduardo de Faria (Orgs). *A literatura no Brasil*. V. 6, 4. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 117-43

FIORIN, José Luiz. A pessoa desdobrada. In: *Alfa*, São Paulo, V. 39, p.23-44, 1995. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3968/3643. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____. *Elementos de Análise do Discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A Análise do Discurso: conceitos e aplicações. In: *Alfa*, São Paulo, V. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967. Acesso em:

07 jun. 2018.

GREIMAS, Algirdas Julius. *Sobre o sentido*: ensaios semióticos. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

MENDES, Conrado Moreira. *Da Linguística Estrutural à Semiótica Discursiva*: um percurso teórico-epistemológico. Raído, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p.173-193, jan./jun. 2011. Semestral. Disponível em: www.gpesd.com.br/baixar.php?file=101. Acesso em: 02 jun. 2018.

MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1989.

MOURA, Sérgio Arruda de. Literatura, imprensa e cidade: a constituição do campo literário no Brasil. In: *Vértices*, Campos dos Goytacazes-RJ, V. 14, n. Especial 2, p. 55-66, 2012.

PAIXÃO, Múcio da. *Movimento literário em Campos – Notícias sobre alguns poetas e prosadores campistas*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1924. Disponível em: http://bibliotecavirtual.camaracampos.rj.gov.br/?option=com_flippingbook&view=book&id=272&page=1. Acesso em: 02 mai. 2018.

REDMOND, William Valentine. Aspectos da crônica no Brasil: uma reflexão crítica. In: *Verbo de Minas*, V. 9, n. 17, jan./jun. 2010. Disponível em: http://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/download/238/145. Acesso em: 02 mai. 2018.

SILVA, Francisco Borges da; OLIVEIRA, Neila Silveira de. Análise semiótica do gênero textual tirinha – um recorte. In: *Revista Linguasagem*, São Carlos, ed. 17, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/art_silvaeoliveira.php. Acesso em: 9 jun. 2018.

SIQUEIRA, Walter. *Panorama da literatura campista*. Palestra. V. 47. Campos dos Goytacazes: Instituto Campista de Literatura, 1986.

SOUSA, Horácio. *Cyclo Áureo*: História do 1º centenário de Campos. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2014.

O PERFIL DA MULHER INDEPENDENTE: ESPECIFICIDADES DA OBRA "SENHORA", DE JOSÉ DE ALENCAR

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)
paulohg@ifto.edu.br
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
fedviges@uol.com.br

RESUMO

A compreensão de texto da literatura de terceira geração romântica brasileira consolidou-se como o alicerce deste artigo. À luz do condoreirismo e do pré-realismo, objetivou-se a descrição da personagem Aurélia, protagonista da obra "Senhora", do escritor José de Alencar. Adotou-se a metodologia do estudo aprofundado desse movimento, com base na pesquisa bibliográfica e na teoria e crítica dos estudos literários, processando-se pela análise do discurso e do desenho disponibilizado na capa da obra. Caracterizou-se como resultado alcançado, a relevância que a literatura desempenha no discernimento das atribuições sociais femininas, a partir do século XIX, e que neste caso específico, trata-se da mulher forte e independente, que protagoniza a compra de um esposo, fazendo assim, uma crítica ao dote e ao sentimento de vingança.

Palavras-chave:
Condoreirismo. Interesse. Literatura. Mulher.

ABSTRACT

The text comprehension of the Brazilian romantic third generation literature has been consolidated as the foundation of this article. In the light of condoreirismo and pre-realism, the objective was to describe the character Aurélia, protagonist of the work "Senhora", by writer José de Alencar. The methodology of the in-depth study of this movement was adopted, based on the bibliographical research and on the theory and criticism of the literary studies, being processed by the analysis of the discourse and the drawing available in the cover of the work. It was characterized as achieved result, the relevance that literature plays in the discernment of female social attributions, from the nineteenth century, and that in this specific case, is the strong and independent woman, who stars in the purchase of a husband, making thus, a critique of the dowry and the feeling of revenge.

Keywords:
Condoreirismo. Interest. Literature. Woman.

1. Considerações iniciais

A terceira geração romântica brasileira aconteceu por volta de 1870 a 1880, período marcado pela frente abolicionista, sendo lembrada pelo atrito entre o republicanismo e a monarquia vigente, o que causava

por meio da literatura um número considerável de críticas sociais: casamento, família, adultério, dentre outras (BOSI, 1994).

Para Veríssimo (1998), também chamada de geração condoreira, ela reage ao isolamento e individualismo da segunda geração e à ideologia étnica da primeira geração. Destaque que a primeira geração romântica, foi a quela que quis representar o povo brasileiro como resultado da união de duas etnias: o branco europeu e o índio, sem considerar o negro – parcela mais populosa inclusive – no projeto nacionalista brasileiro. O que era de se supor numa sociedade tão escravocrata, que foi uma das últimas a proclamar a abolição. E portanto, a temática da abolição e dos falsos valores incendiava as discussões.

Objetivou-se neste artigo por meio da literatura o desejo de renovação da sociedade brasileira, com menos mascaramento e mais realismo. Por conseguinte, o presente artigo se justificou na análise da personagem Aurélia da obra "Senhora", de José de Alencar, em que o foco está em sua condição de mulher independente que afronta a sociedade de sua época – que compra um marido, e nesse ato faz duras críticas aos casamento por interesse e à simbologia do dote.

2. As características da terceira geração romântica brasileira

Condoreirismo é um ome atribuído à terceira e última geração da literatura romântica. Tem-se a abordagem de vertentes sociais e abolicionistas. A origem do nome está relacionada com o símbolo de liberdade escolhido pelo poeta francês Victor Hugo, o condor, uma ave que habita a Cordilheira dos Andes e é capaz de sobrevoar grandes altitudes. Dessa forma, os poetas condoreiros utilizavam suas poesias para criticar, entre outras questões, as condições desumanas dos escravos negros no Brasil (CORRÊA, 1981).

Para Freixeiro (1977), a partir da década de 1860, a monocultura do café alavancou a economia e a infraestrutura de várias cidades, sobretudo no estado de São Paulo. Por isso, os avanços advindos da cafeicultura foram a construção de vias para a exportação e a implantação de redes de energia, de água e de esgoto. Durante esse período, muitas fazendas utilizavam mão de obra escrava, e a sociedade burguesa circundante era carregada de situações "mascaradas" como adultério, casamentos arranjados, prostituição, dentre outras.

Por conseguinte, os poetas e escritores dessa geração se inspiraram nos temas de cunho político e social a fim de denunciar as mazelas da sociedade brasileira, e que neste caso, encontrou em José de Alencar, um grande expoente dessa geração romântica:

> Sob uma perspectiva sociológica, as personagens dos romances urbanos de José de Alencar, freqüentemente, são corrompidas pela desumanização capitalista. Isso ocorre até o momento em que a dialética romântica do amor tenha condições de recuperar a normalidade convencional dessas personalidades. Os grandes temas universais - a carreira social, a força dissolvente do dinheiro, o embate entre aristocracia e vida burguesa, o antagonismo entre amor e conveniência, certamente sofreram modificações quando adaptados ao romance brasileiro, embora também existissem intensamente na imaginação coletiva, segundo o modelo criado pelas idéias européias. A cosmovisão de Alencar incorpora-se à elaboração das suas personagens, refletindo-se, nos romances, através dos inúmeros comentários tecidos por um "narrador onisciente" que avalia, julga, antecipa fatos, faz associações, volta ao passado etc, conduzindo o leitor pelas veredas das narrativas. Da mesma forma, tentando conferir às suas histórias um cunho de veracidade e confiabilidade, o escritor se vale do artifício das "cartas": o enredo sempre se inicia em tom de confissão, quando alguém "confiável" (na maioria das vezes, uma senhora idosa) se dirige, por escrito, a um parente ou amigo de muito apreço, fazendo significativas revelações. Esta era uma das regras impostas pela tradição clássica, principalmente em Aristóteles: a ficção deveria narrar fatos "verossímeis", com possibilidade de acontecer na vida real. (MORAES, 2004, p. 73)

Destaque que para Moraes (2004), o conflito das protagonistas alencarinas, de um modo geral, apresenta-se, mais criticamente, na tentativa de conciliação das esferas do amor e do poder. Esse jogo possui dualidades que provocam a dramaticidade dessas narrativas.

José de Alencar foi um romântico e tinha crenças humanitárias, mas era politicamente conservador e declarou-se publicamente contra a abolição da escravatura e contra a hiprocrisia da sociedade burguesa.

Tais considerações contribuem ao fato que um romance como Senhora, publicado em 1875, somente quatro anos após a promulgação da lei do ventre livre, em uma época em que a campanha antiescravagista estava em plena efervescência e em que a condição de relacionamento senhor/escravo, deixa inexplorada a questão central da escravidão no Brasil do século dezenove (MORAES, 2004).

De acordo com Thiengo (2008), na sociedade em que viveu Alencar, as mulheres estavam a serviço dos homens e de seus caprichos, não só no casamento, mas em todo e qualquer tipo de relacionamento. No caso do romance "Senhora", as posições tornam-se invertidas, pois a prota-

gonista Aurélia "comprou" seu marido e foi ele, Seixas, que alienou sua liberdade. Ela passou a ter um "casamento de conveniência" como uma farsa e o seu marido teve que efetivamente considerar-se "seu escravo".

Os estudos sobre a terceira geração romântica brasileira propostos por Soares (2018) evidenciam que o século XIX, de forma geral, foi palco de grandes e significativas transformações que mudaram as relações econômicas, sociais e familiares, entre outros aspectos formadores da sociedade brasileira.

Tem-se um momento histórico e literário em nosso país que originou com mais ênfase um processo de urbanização, seguindo os modelos das cidades europeias, o que também alterou as relações interpessoais e de educação diante do indivíduo de fora do ambiente doméstico. Ironicamente, a vida da mulher é sempre regida pela imagem que o ser masculino tem e espera dela. Seja como esposa ou como mãe, seu papel na sociedade burguesa é o de gerar desejo ou de cuidar (SOARES, 2018).

3. Uma sucinta biografia de José de Alencar

Conceber uma era romântica puramente burguesa e composta por aspectos contraditórios, possibilitou visualizar que o romantismo mantem certa unidade em alguns aspectos, porém em outros, como nas diferenças entre as três gerações, ele é dualista, tendo como maior exemplo os autores da geração "ultrarromântica", a qual era pessimista e desacreditava nos ideais patrióticos; da mesma forma em que o indígena configurou-se como o heroi idealizado na fase "nacionalista"; e por fim, a ocorrência de inúmeras críticas sociais vislumbradas na geração "condoreira" (NETO, 2005).

Ressalta-se que a literatura engajada brasileira apresenta relevante consistência nas obras do escritor José de Alencar. Nesa perspectiva, conforme Guinsburg (2008), Alencar (nascido em 1829, e falecido em 1877) foi um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro.

Ele tornou-se um dos maiores representantes da corrente literária romântica. O principal romancista brasileiro da fase romântica, este escritor foi escolhido por Machado de Assis para patrono da Cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras.

Sobre sua grandiosidade enquanto ser humano e escritor, observa-se que:

> Dentre todos os escritores da era romântica no Brasil, um dos mais notáveis, quiçá o mais importante de todos seria José Martiniano de Alencar Júnior, ou simplesmente José de Alencar. Este cearense que nasceu em 1829, em Mecejana, um lugarejo na periferia de Fortaleza, foi o primeiro a criar um programa de identidade nacional a partir da literatura, apesar de também ter sido jurista, filósofo do direito e político. Com apenas um ano de idade, Alencar muda-se para o Rio de Janeiro acompanhando os seus pais, pois o seu pai acabara de ser eleito - senador do Império do Brasil. Porém a moradia na capital fluminense demorou pouco tempo, porquanto oito anos de idade o jovem voltou a morar na capital cearense quando o seu pai foi eleito governador daquele estado. Foi no período de sua infância que Alencar conviveu com a natureza exuberante daquele lugar. Foi com o conhecimento das leituras e peças de grandes obras francesas que, Alencar, morando na cidade de São Paulo, enquanto estudava direito tornou-se um ambicioso e promissor escritor pronto a estrear nas letras da jovem nação. Em 1854, após formar-se em direito Alencar vai morar na capital fluminense e começa a escrever no rodapé de um jornal. (FERREIRA, 2012, p. 6)

Ferreira (2012) estabelece que a interação da imprensa com o público leitor, nos fez perceber a contribuição desse veículo midiático para com a formação do público ledor, pois foi com a impressão dos folhetins, tipo de publicação "importada" da França que grandes obras da nossa literatura começaram a publicar no Brasil. Foi na intenção de atrair leitores aos jornais que Alencar começou a escrever esses romances que eram um tipo de brinde aos leitores do jornal.

Por conseguinte, para a Academia Brasileira de Letras, a obra de José de Alencar é da mais alta significação nas letras brasileiras, não só pela seriedade, ciência e consciência técnica e artesanal com que a escreveu, mas também pelas sugestões e soluções que ofereceu, facilitando a tarefa da nacionalização da literatura no Brasil e da consolidação do romance brasileiro, do qual foi o verdadeiro criador.

Sendo a primeira figura das nossas letras, foi chamado "o patriarca da literatura brasileira". A sua produção provoca admiração não só pela qualidade, como pelo volume, se considerarmos o pouco tempo que José de Alencar pôde dedicar-lhe numa vida curta, pois veio a falecer no Rio de Janeiro, de tuberculose, aos 48 anos de idade (ABL, 2019).

4. A obra "Senhora": perspectivas de uma mulher independente

A terceira geração romântica brasileira, datada de 1870 a 1880, é caracterizada por temas como erotismo, pecado, liberdade, abolicionismo, realidade social e negação do amor platônico, estruturando-se também nas perspectivas do condoreirismo, e, portanto, essa crítica à sociedade se entrelaça para outras obras, como no caso de "Senhora", de José de Alencar (lançada em 1875).

Nesta perspectiva, a mulher independente é evidenciada a partir da capa do livro, que se confronta como um brasão, uma medalha, uma premiação, configurando-se como instrumento memorável na formação do leitor, consoante ao que se observa na figura 1.

Figura 1: Obra Senhora.

Fonte: Ática, 2019.

Os detalhes da capa da obra Senhora, conforme figura 1, faz perceber que se trata da construção da identidade feminina nas narrativas da terceira geração romântica, e que neste caso, Aurélia, a protagonista, é imponente, dona de suas atitudes e se diferencia das outras mulheres da sua época (FONSECA, 1982).

Percebe-se em Aurélia uma personagem extremamente complexa, tendo suas características inovadoras, e muitas vezes descontextualizadas da época que vivia. As discussões aprofundam para a presença de uma mulher elegante, inteligente, prepotente, bela e marcante, tanto pelas suas

ações, bem como pelos seus turbilhões de emoções e sentimentos profundos que dominavam a sua alma e a confundiam (AGUIAR, 2011).

Para Douglas (1990), executa-se uma inversão de papéis, permanecendo-se, porém, dentro dos parâmetros de gênero das narrativas do patriarcado, pois os estereótipos de masculinidade e de feminilidade, embora questionados, são mantidos, já que a busca antifeminina modela-se nos moldes da busca do herói masculino.

Assim, conforme Coutinho (2004), a caracterização da personagem Aurélia, a compreensão de sua busca feminina, bem como o porquê de ela assumir, em alguns pontos, a aparência de antifeminina, delineia-se mediante o estabelecimento de três fases para a personagem, marcando lhe profundamente, que foram as etapas de namoro, noivado e casamento dela com o Fernando Seixas – o marido comprado.

Nesta perspectiva, apresenta-se a seguinte consideração aos fatos:

> A pena atribuída por Aurélia a Fernando, em grande medida, exemplifica esse fenômeno do capitalismo à brasileira. Se a forma de ascender socialmente de Fernando, via casamento bem sucedido, responde a uma estrutura social em que o bem-estar independe da capacidade do sujeito burguês delegar a Seixas o pagamento da dívida pelo acúmulo de bens materiais através do trabalho, configura-se uma ironia. (SPINELLI, 2008, p. 39)

Com base na figura da capa do livro, bem como nos preceitos de Castello (2004), observa-se que para personagens como Aurélia, tem-se a percepção de novos rumos para as representações femininas, ainda que construídas pelo imaginário masculino, tendo em vista que era dado aos homens o maior direito de escrever e que eram deles as produções que seriam levadas a sério. Dessa forma, as possibilidades ampliam-se, fazendo com que as personagens femininas deixem de encarnar apenas aquelas moças langorosas e casadoiras, que ficam a esperar marido enquanto tocam piano (SOARES, 2018).

Assim, Spinelli (2008) destaca que a conseqüência desse processo é a impossibilidade de constituição de um mercado interno de acordo com o modelo europeu. O indivíduo burguês vê-se impossibilita-do de acessão social através da sua capacidade de trabalho. O resultado é o amesquinhamento do meio social, de modo que somente um casamento bem-sucedido e a proteção da elite facilitarão a estabilidade econômica do menos favorecido.

Em outras palavras: a escravidão cerceia a possibilidade de ascensão social dos homens livres, especialmente aqueles que vivem nas cidades, a casamentos bem-sucedidos e à indicação de um protetor capaz de arrumar-lhe um emprego no serviço público (SPINELLI, 2008).

A este respeito a personagem Aurélia Camargo esclarece:

> Esquece que desses dezenove anos, dezoito os vivi na extrema pobreza e um no seio da riqueza para onde fui transportada de repente. Tenho as duas grandes lições do mundo: a da miséria e a da opulência. Conheci outrora o dinheiro como tirano; hoje o conheço como um cativo submisso. Por conseguinte devo ser mais velha do que o senhor que nunca foi nem tão pobre, como eu fui, nem tão rico, como eu sou. (ALENCAR, 2013, p. 21)

O comentário de Aurélia revela a natureza do elo entre as suas vontades e a riqueza por ela conquistada. Por definição, esse movimento vincula as peculiaridades da narrativa à estrutura da sociedade carioca da segunda metade do século XIX. Sob tal perspectiva, é possível compreender a tirania do dinheiro que cativa todos. Aurélia parece, já no início do romance, diferenciar-se das estruturas vigentes (SPINELLI, 2008).

Com base em uma visão foucaultiana, vale a ponderação sobre as estratégias ideológicas da narrativa:

> […] existe no uso da linguagem o enraizamento de vidas, de sociedades, de histórias, uma vez que os discursos apresentam direcionamento e veiculação de determinada ideologia, e por isso as táticas de exposição do narrador são, de forma muito consciente, estratégias de persuasão ao leitor. (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 335)

E, portanto, segundo Pena (1988), vale lembrar o contexto histórico brasileiro em que foi publicado o romance: no século XIX, em que o público letrado ainda se encontrava em processo de consolidação. Era relativamente frequente também, na altura da publicação da obra Senhora, o casamento por interesse, no entanto, a protagonista Aurélia condena essa prática, mesmo a fazendo, sendo movida única e exclusivamente por amor, deixando claro que deseja se unir em matrimônio perpétuo com alguém por quem nutrisse, de fato, do seu afeto (ALENCAR, 2013).

Observa-se também que o romance denuncia igualmente a sociedade de aparências e os arranjos e interesses constituídos, sendo ao mesmo tempo irônico com o meio social e com as atitudes de sua protagonista (PENA, 1988).

5. Considerações finais

A finalização deste artigo levou à conclusão que o Romantismo foi relevante para o Brasil devido as diversas manifestações culturais, literárias e artísticas, pois privilegiava uma visão de mundo centrada no indivíduo, ideias utópicas, amores platônicos impossíveis, idealização da mulher, culto a natureza, sentimentalismo exacerbado, religiosidade e maior liberdade formal (COUTINHO, 2004).

Com base em Moraes (2004), observou-se que a terceira geração romântica foi marcada por autores que ansiavam novos ares democráticos e, com isso, defendiam a causa abolicionista e republicana. Suas narrativas e poemas, produzidos próximos à oratória, tinham a intenção de persuadir o leitor-ouvinte, a fim de que esse também alterasse sua visão às coisas do mundo e defendesse as causas sociais de sua época.

Outro aspecto conclusivo, diz respeito ao perfil de independência da personagem protagonista Aurélia, pois para Aguiar (2011), não se deve pensar na personagem como uma representante do período romântico no Brasil, mesmo ela pertencendo a uma obra da terceira geração.

A obra é categórica quanto à crítica à sociedade e ao casamento, uma vez que Aurélia rompe com todos os propósitos da mulher que era dependente e submissa. Ela se mostra forte, autoritária e independente em relação ao contexto da época. Portanto, essa relação estreita entre personagem e autor rompe com os limites da ficção para dar verossimilhança ao enredo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABL. Academia Brasileira de Letras (2019). Biografia de José de Alencar. Disponível em http://www.academia.org.br/academicos/jose-de-alencar/biografia, acesso em 05nov2019.

AGUIAR, H. C.S. de. A construção da personagem Aurélia Camargo, na obra Senhora de José de Alencar. In: *Nucleus* (Ituverava), V. 8, p. 91-111, 2011.

ALENCAR, José de. *Senhora*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2013.

ÁTICA. Editora Ática S.A. *Literatura clássica*. Disponível em https://www.estantevirtual.com.br/editora/atica Acesso em 01set2019.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 34. ed. São Paulo:

Cultrix, 1994.

CASTELLO, J. A. *A literatura Brasileira*: Origens e Unidade. São Paulo: Edusp, 2004.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. Notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*,1981.

COUTINHO, A. *Era romântica*. V. 3, parte II. Estilos de época. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

DOUGLAS, E. H. A busca feminista em Perto do coração selvagem. In: GOTLIB, Nádia Batella (Org.). *A mulher na literatura*. V. II. Belo Horizonte: UFMG, 1990.

FERREIRA, J. F. V. Romantismo: a formação da literatura brasileira. In: *Revista Vozes do Vale*: Publicações acadêmicas, 2012.

FONSECA, M. N. S. Configuração das personagens de Senhora: o ser e o parecer. In: *Boletim do CESP*, Belo Horizonte, Ano IV, n. 8, p.3-12, 1982.

FREIXEIRO, F. *Alencar*: os bastidores e a posteridade. Prefácio de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1977.

GUINSBURG, J. (Org.). *O Romantismo*. 4. ed., 2., reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MORAES, V. L. A. de. Uma leitura de "Senhora": embate entre a condição econômica e social do Império e o idealismo artístico de José de Alencar. In: *Revista de Letras* (Fortaleza), V. 1/2, p. 73-8, 2004.

NETO, A. B. S. *A Filosofia do Romantismo*. Maceió: EDUFAL, 2005.

PENA, M. V. J. As moças de José de Alencar. In: *Ciência hoje*. São Paulo, SBPC, v 9, p. 51-59, dez. 1988.

SILVA, P. H. G. ; ALBUQUERQUE, F. E. A perspectiva dos sentimentos de inferioridade e inveja: uma análise da literatura contemporânea no conto "Dois velhinhos", de Dalton Trevisan. In: *Revista Philologus*, V. 72, p. 333-343. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

SOARES, T. F. Senhora: uma articulação cultural de representação feminina no século XIX. In: *Entrelaces* (UFC), v. 1, p. 297-313, 2018.

SPINELLI, D. A dialética texto e contexto em Senhora, de José de Alencar ou Considerações sobre Literatura e Sociedade, de Antonio Candido. In: *Kalíope* (PUC-SP), V. 07, p. 29-47, 2008.

THIENGO, M. O perfil de mulher no romance Senhora, de José de Alencar. In: *Travessias* (UNIOESTE), V. 3, p. 1-17, 2008.

VERÍSSIMO, J. *História da literatura brasileira*: de Bento Teixeira, (1601) a Machado de Assis (1908). Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA ENTRE OS APINAJÉ: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mara Pereira da Silva (UFT)
maramusic.uft@uft.edu.br.
Milena dos Santos (UFT)
milenasantos11@hotmail.com

RESUMO

Todas as línguas humanas tem mudanças e variações e funcionam como um elemento de interação na sociedade, desta maneira este trabalho pretende compartilhar uma experiência educativa tendo como objetivo apresentar algumas palavras da língua portuguesa que se tornaram comum entre os indígenas Apinajé e que foram apresentadas por um acadêmico indígena do Curso de Educação do Campo – Artes e Música de Tocantinópolis em seu Diário de Campo "Conhecendo a comunidade apinajé" que foi elaborado na disciplina Seminário Integrador I. Além desse fenômeno linguístico, será apresentado também algumas palavras da língua portuguesa que o próprio aluno não sabia seu significado na língua apinajé e que por meio da atividade proposta foi possível conhecer. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa por investigar o trabalho de um único aluno indígena da etnia apinajé. Os indígenas apinajé são pertencentes da família linguística Jê, do troco linguístico Macro-Jê, tendo como sua língua materna o apinajé e a língua portuguesa como segunda língua, sendo afirmados como bilíngues por falarem estas duas línguas, e isto ocorre por estes estarem em contato muito frequente e direto com a população não indígena. Somente as crianças falam apenas a língua materna. Acredita-se que ao propor atividades pedagógicas aos alunos em suas comunidades é possível descrever situações de suas realidades em que se inclui questões linguísticas. Este estudo pode contribuir para compreendermos situações relacionadas ao futuro da língua materna deste povo e a influência da língua portuguesa nesta comunidade.

Palavras-chave:
Apinajé. Fenômeno linguístico. Língua portuguesa.

ABSTRACT

All human languages have changes and variations and function as an element o f interaction in society, so this work intends to share an educational experience aiming to present some words of the Portuguese language that became common among the apinajé Indians and that we represented. By an indigenous academic from the Tocantinópolis Field Education – Arts and Music Course in his Field Journal "Knowing the apinajé community" that was written in the course Integrator Seminar I. In addition to this linguistic phenomenon, some words of the Portuguese language the student himself did not know its meaning in the Apinajé language and that through the proposed activity was possible to know. This is a case study with a qualitative approach for investigating the work of a single indigenous student of Apinajé ethnicity. The apinajé Indians belong to the Jê linguistic family, from the Macro-Jê linguistic exchange, having

as thei rmother tongue Apinajé and Portuguese as a second language, being affirmed as bilingual for speaking these two languages, and this is because they are in contact. Very frequent and direct with the non-indigenous population. Only children speak only their mother tongue. It is believed that by proposing pedagogical activities to students in their communities, it is possible to describe situations of their realities that include language issues. This study can contribute to understand situations related to the future of the mother tongue of this people and the influence of the Portuguese language in thiscommunity.

Keywords:
Apinajé. Linguistic phenomenon. Portuguese language.

1. Introdução

De modo geral, os povos indígenas tem entrado em contato com a sociedade indígena de forma cada vez mais intensa, isto acaba favorecendo a aproximação entre índios e não índios, tendo como consequência perdas culturais em vários aspectos em que se inclui a extinção da língua. Nesse processo de contato, quem sempre sai perdendo são as minorias como os indígenas em que muitas populações já perderam por completo e outras encontram-se ameaçadas e em processo de revitalização. Sabemos também que essa extinção muito se deu por meio do processo civilizatório em que houve perdas culturais principalmente entre as populações indígenas.

Nesse sentido, o artigo tem como objetivo apresentar algumas palavras da língua portuguesa que foi apresentado por um indígena Apinajé por mim orientado na Disciplina de Seminário Integrador I (SI-I), ministrada no Curso de Educação do Campo (LEDOC) – Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Tocantinópolis, que teve como proposta a elaboração de um Diário de Campo intitulado "Conhecendo a Comunidade". Em se tratando do sujeito em estudo, foi a comunidade Apinajé. Assim, o Diário de Campo denominou-se "Conhecendo a Comunidade Apinajé". É mister informar que esse diário constou aspectos relacionados não somente a língua mais informações relacionadas as demais temáticas discutidas no semestre.

O curso em estudo foi criado para atender especificamente povos que moram e vivem no campo como indígenas, quilombolas, camponeses, etc., para atender a demanda de carência de professores nas comunidades rurais. Tem como proposta pedagógica a Alternância Pedagógica em que os acadêmicos vivenciam parte da formação na universidade e outra em suas respectivas comunidades, que é denominados como Tem-

po Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), estasegundo Gimonet (2007, p. 16) é o "processo que parte da experiência da vida quotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente".

A SI-I é uma disciplina ofertada no primeiro semestre do curso, com uma carga horária de 30 horas, tendo como disciplinas integradoras: Estado, Sociedade e Questões Agrárias; Língua Portuguesa; História de Vida; História da Arte; Movimentos Sociais e Fundamentos da Notação Musical. Tal disciplina tem como foco realizar um trabalho interdisciplinar entre as diversas disciplinas do semestre, nesse caso 2017.1. Reúne atividades de todas as disciplinas do bloco, e cada professor fica responsável por uma quantidade de X de alunos. Conforme a ementa da disciplina a mesma visa ser um "espaço de diálogo interdisciplinar para discussão das atividades realizadas no bloco. Assim como preparação do instrumento de pesquisa para o tempo comunidade envolvendo todos os docentes e discentes do bloco" (UFT, 2016, p. 49).

Na preparação da atividade para o tempo comunidade envolvendo todos os docentes e discentes do curso um dos encaminhamentos foi para que o aluno pesquisasse e respondesse alguns questionamentos em sua comunidade: Qual é o modo de falar mais representativo da sua comunidade? Faça um quadro do dialeto regional (com palavras e expressões) que caracteriza o falar das pessoas de sua comunidade; Considerando que a língua apresenta diferentes variedades, as pessoas de sua comunidade demonstram preocupação com o uso/domínio da norma culta ou não? Pesquise e transcreva uma "história popular" representativa de sua comunidade. É mister informar que esse último encaminhamento não será abordado nesse texto.

Entre os acadêmicos por mim orientados teve um Apinajé pertencente a aldeia Cipozal que será nosso objeto de estudo de caso, o qual não relatarei o nome por questões éticas de pesquisa e que tratarei como colaborador por entender que o mesmo contribui no processo de geração de dados de forma participativa.

Os indígenas Apinajé são pertencentes da família linguística Jê, do troco linguístico Macro-Jê, tendo como sua língua materna o apinajé e a língua portuguesa como segunda língua, sendo afirmados como bilíngues por falarem estas duas línguas, e isto ocorre por estes estarem em contato muito frequente e direto com a população não indígena. Somente as crianças falam apenas a língua materna.

O estudo de caso de abordagem qualitativa foi a metodologia usada nesse trabalho que segundo Rocha (2008) enquanto método de investigação qualitativa, pode ser utilizado quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva e com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares. O estudo de caso segundo Fonseca (2002, p. 33) "visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico". Nesse sentido apresentamos aspectos relacionados a situação linguística entre os Apinajé que se revelam no diário de campo construído.

2. A ação em sí

A linguagem consiste em um modo de interação existente entre pessoas que favorece o diálogo entre sí, sendo, segundo Souza e Antunes (2017, p. 1), "um fenômeno que dá ao homem a condição de entender os significados do mundo e essas significações devem ser compreendidas tendo em vista a cultura de valores que cada pessoa imprime em seu agrupamento social". Então podemos dizer que a linguagem promove a interação das pessoas no meio que vivem, sendo que cada agrupamento social apresenta a sua linguagem característica que lhe representa.

A linguagem pode ser verbal e não verbal. A linguagem verbal consiste no uso de palavras tanto na forma escrita como por meio da oralidade. Em se tratando da linguagem não verbal, a comunicação acontece por símbolos, som, imagens, movimentos corporais e outros. O importante na linguagem é a comunicação, ou seja, é preciso que aconteça a transmissão da mensagem, sendo assim, a língua é um dos componentes da linguagem. Os escritos relacionados a reflexões sobre os fenômenos linguísticos na relação entre língua e sociedade iniciaram com os estudos de William Labov (1966) na década de 60, que estudou a estratificação social do inglês na cidade de Nova york.

Ao ter que responder em seu Diário de Campo questões pertinentes a relação da língua e sociedade na comunidade apinajé, ao ser questionado sobre qual é o modo de falar mais representativo da sua comunidade, o colaboradornarrou que é a língua apinajé. Mesmo tendo este grande contato com os não índios em suas respectivas aldeias os apinajé usam a língua materna de seu povo, a utilização do português ocorre quando vão para o local onde a predominância é a do não índio. Afir-

mando isto Almeida e Albuquerque (2012, p. 13) argumentam que a língua materna "[...] deve ser aquela que promove a interação em seus domínios sociais, e o português uma segunda língua que deverá ser aprendida na escola, e que irá facilitar as relações entre sociais, favorecendo o convívio na fronteira étnica", o que ocorre com os Apinajé.

Em relação a preocupação das pessoas da sua comunidade com o uso/domínio da norma culta ou não, visto que a língua apresenta diferentes variedade, ele escreveu em seu diário que na aldeia existem indígenas de outras etnias e que são da família Timbira e que tem a língua parecida mas apresentam diferenças e muitas vezes acabam confundido. Ele cita como exemplo indígenas da etnia Krahô, Kríkati, gavião que chegaram, casaram e ficaram na aldeia. Bortoni-Ricardo (2017) fala sobre a língua no Brasil em que muitos acreditam ser um país monolíngue falante do português, mas que na verdade falam cerca de 200 idiomas, dos quais 180 são dos povos indígenas. Para o colaborador a entrada de indígenas de outras etnias também geram a variação linguística o que de certa forma preocupa a comunidade.Esta variação linguística de fato acontece, já que cada povo, cada etnia formam uma nação diferente, com uma língua própria e uma diversidade muito rica.

Bortoni-Ricardo (2017) apresenta que pelo fato das línguas não serem homogêneas é difícil identifica-las, pois seus falantes usam de várias maneiras o que ocasiona a variação da língua. Segundo a autora, ao se referir as línguas no mundo, apresenta que

> [...] elas comportam muita variação. Dizemos que são constituídas por variedades, que, as vezes, são também referidas como dialetos, e os estudiosos podem ter dúvida quanto a definir determinado idioma como uma língua ou como uma variedade de uma língua. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 23-4)

Segundo ela, "a variação linguística é uma marca identitária que define grupos sociais, étnicos e até políticos" (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 24). Assim, a língua apinajé funciona como definidora da identidade do povo apinajé, compondo a paisagem linguística do Brasil.

O colaborador demonstra sua própria preocupação com a perda da língua em sua comunidade ao dizer "porém me preocupa muito a entrada de não índios na comunidade, muita coisa que falávamos na nossa própria língua já não falamos mais", o colaborador deixa esclarecido que o contato com povos não indígenas também acaba ocasionando a perda da língua levando o indígena a falar em língua portuguesa que é a língua falada pela maioria das pessoas no Brasil. A preocupação do colaborador é

bastante valida, já que

> [...] a cultura de uma dada sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias, etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo. (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 237)

Ao escrever que "aqueles que chegam aqui e passam a viver nesta comunidade aprendem a falar a nossa linguagem", o colaborador acredita que para o aprendizado do apinajé é preciso vivência nas aldeias, não só para o aprendizado da língua, mas a sua cultura como todo, ou seja, para o aprendizado das diferentes linguagens é preciso experienciar por meio do contato presencial. Principalmente por que a língua materna para os povos indígenas é sinônimo de força e é mediante a mesma, por meio da oralidade, que os indígenas repassam seus ensinamentos, saberes e cultura de geração para geração (MACEDO, ALBUQUERQUE, 2013).

Ao ter que fazer um quadro do dialeto regional (com palavras e expressões) que caracteriza o falar das pessoas de sua comunidade, o colaborador apresenta como exemplo dois quadros sendo um (1) de palavras que era falado no apinajé e hoje eles falam na língua portuguesa, e outro (2) com palavras que o colaborador ouvia mais não sabia seu significado na língua portuguesa e com a pesquisa foi buscar seus significados.

Assim, para o colaborador em vez de apresentar palavras ou expressões que caracterizam o falar de sua comunidade, escreveu as duas línguas faladas pelo seu povo, sendo o português e o apinajé, deixando claro que estes são bilíngues, ou seja, se comunicam em duas línguas.

É mister informar que a escrita dessas palavras na língua apinajé foram copiadas do modo que estiveram apresentadas no Diário de Campo em estudo, não foi realizada uma pesquisa em loco com a finalidade de verificar se a escrita está correta de acordo com a língua apinajé. No entanto essa situação deixa brechas para futuros estudos que contemplem o uso desse diário como objeto de pesquisa. A seguir apresentamos o quadro 1:

Quadro 1: Palavras que eram faladas no Apinajé e hoje eles falam na Língua Portuguesa.

LÍNGUA APINAJÉ	LÍNGUA PORTUGUESA
Kagôtyhkre	Café
Krãjapap	Chapéu
Pár	Carro
Katorxá	Mãe
Hipêêxa	Pai
Tukatyj	Avô
Kanêxa	Remédio
Pepjaja	Policia
Mán ou Kwyt	Feijão

Fonte: Diário de Campo, 2017,1, colaborador.

Ao montar o quadro acima e salientar que não são usadas mais as palavras na língua materna, mas sim no português, fica evidente a perda da língua, "a perda linguística dentro do contexto indígena constitui-se como uma das mais significativas porque, além de afetar a diversidade linguística, também envolve outros aspectos sociais como cultura e identidade" (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 237). A língua está diretamente ligada com a cultura e identidade dos povos indígenas ao deixar de usar a mesma estes estão se aproximando cada vez mais da cultura hegemônica, da linguagem da cultura dominante, caminhando para a perda da língua. Essa situação demostra preocupação pois "quando uma língua morre, com ela se perde uma parte da tradição e diversidade humana" (STORTO, 2019, p. 7).

Aqui ocorre também o monolinguismo da língua materna para o português e como fica bem claro na explicação do colaborar após o aprendizado das palavras em português foi efetivado os seus significados na língua materna, e as palavras em língua materna não foram mais usadas. Quando os mais jovens da comunidade indígena deixa de falar a língua materna o resultado é o desaparecimento da mesma. Os dois quadros apresentados pelo colaborador nos deixa inquietas, pois o que fica evidente é a não utilização desta língua materna, principalmente pelos mais jovens e "quando uma língua deixa de ser falada, desaparece a herança criativa linguística e cultural acumulada através dos anos pela coletividade de falantes (STORTO, 2019, p. 7). Um quadro demostra palavras que eram utilizadas na língua materna e outro que o colaborador, uma pessoa jovem, desconhecia.

A língua, as palavras, tomam a proporção de serem a base que sustentam toda a vida social dos indivíduos, pois necessitamos desta para os diversos âmbitos: social, político, religioso, familiar, educacional, ideológico e etc., e quando os povos indígenas deixam de usar a sua língua, as suas palavras próprias, estão tomando para si a identidade da sociedade dominante. Isto porque a identidade dos sujeitos podem ser influencia, esta ocorre pelos "(...) aspectos externos, e que a comunidade influência de forma cabal na formação dos indivíduos." (CEREZOLI; BRENNEISEN, 2012, p. 4) Essa comunidade a qual as autoras salienta é a sociedade dominante, uma vez que a identidade dos sujeitos vão sendo moldados de acordo com as relações sociais a quais este sujeitos estão expostos. Isto se confirma com a construção da tabela acima e com a afirmação da colaborador, ao argumentar que tais palavras agora são usadas apenas na língua portuguesa.

Cerezoli e Brenneisen (2012, p. 1) denotam ainda que "[...] ao se relacionarem, no processo de interação, os sujeitos vão se formando e formando os outros seus pares, e esta formação das identidades acontece no discurso". Daí, é que surge a importância da linguagem no processo de identidade dos sujeitos, pois é com esta ferramenta que as identidades vão sendo moldadas, é a partir dos diálogos entre os sujeitos que vão sendo construídas novas concepções e ideias, desta maneira a linguagem é uma excelente ferramenta para o processo de aquisição e troca de identidade. Por intermédio da língua é que se constitui a cultura dos sujeitos e por meia desta é que ocorre o processo de identificação dos sujeitos.

Coelho e Mesquita (2013) denotam que

> [...] a língua perpassa tanto a cultura quanto a identidade e é também por elas perpassada, o que faz com que a relação entre estes três conceitos seja imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade se constrói por meio da língua e da cultura. (COELHO; MESQUITA (2013, p. 24)

O processo de construção de identidade dos indivíduos passam pela cultura a qual estes vivem e pela língua que é falado no seu meio de vivencia, uma vez que é por intermédio desta que é repassado toda a cultura, costumes e saberes das comunidades a qual os sujeitos fazem parte.As autoras argumentam ainda o que Coelho e Martins (2013, p. 31) salientam que a língua é "[...] a expressão da cultura, uma vez que se constitui como instrumento decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura, afinal, as experiências sociais só são transmitidas por meio da língua." Por isto é que a língua é uma grande ferramenta para a cultura dos

povos indígenas, por estes possuírem uma língua própria. Apresentamos abaixo o quadro 2:

Quadro 2: Palavras que o colaborador ouvia mais não sabia seus significados na língua portuguesa.

LÍNGUA APINAJÉ	LÍNGUA PORTUGUESA
Pãpo	Tio
Nã	Tia
Higêt	Avô
Hipõnh	Cunhada
Uprê	Cunhado
Pénkrã	Bola
Kênnã	Ouro

Fonte: Diário de Campo, 2017.1, colaborador

A construção do quadro II, apreende que o colaborador pode conhecer novas palavras até então desconhecidas pelo mesmo na língua apinajé, fazendo assim com que a cultura ainda se mantenha viva, pois com este descobrimento o mesmo pode passar a adiante essas palavras. Com a construção do quadro II, é nos permitido ir ao que Bakhtin (1997) denota

> [...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1997, p. 107-8)

Ou seja a língua não é algo pronto e acabado, mas sim algo que está em contínuo processo de construção e quando o sujeito nasce é colocado no meio da corrente da comunicação verbal. Para o colaborador as palavras acima é um descobrimento mostrando assim que nunca compreendemos e sabemos tudo a respeito de nossa língua materna mais a cada dia vamos tendo um novo "despertar", de acordo com as necessidades que as nos cabe, a partir da necessidade que o meio social nos desejar algo por meio da língua. A língua "vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta" (BAKHTIN, 1997, p. 124), por isto que continua em contínuo movimento e permanecerá assim para sempre, pois está só existe nas relações sociais.

A língua mesmo possuindo um corpo sistemático está não é hermética, ou seja, pronta e acabada, esta estar em constante mudança, nos

dois quadros percebemos que a mudança da língua materna é para a língua portuguesa, isto ocorre pelo contato maior que os apinajé tem com o kupẽ (homem branco), principalmente por suas aldeias estarem localizadas próximo das cidades e os mesmos transitarem constantemente entre os não indígenas.

3. Considerações finais:

Com a atividade proposta no SI-I é percebível que a língua portuguesa está dominando a maior parte da fala dos apinajé, uma vez que, estes tem usado a mesma para falar com o não índio, e com os quadros e fala do colaborador ficou evidente que até mesmo dentro da aldeia não está sendo utilizado a língua materna na sua totalidade.

O diário de campo esclareceu que problema da perda linguística entre os apinajé é um fenômeno linguístico provocado não apenas pelo não indígena, mas também a presença de indígenas de outras etnias dentro da aldeia acaba contribuindo para as mudanças na língua materna, visto que as línguas indígenas diferem entre sí, mesmo as vezes sendo do mesmo tronco linguístico, mas existem diferenças.

Acredita-se que ao propor atividades pedagógicas aos alunos em suas comunidades é possível descrever situações de suas realidades em que se inclui questões linguísticas. Este estudo pode contribuir para compreendermos situações relacionadas ao futuro da língua materna deste povo e a influência da língua portuguesa e outras línguas indígenas nesta comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação bilingue, bilinguismo e interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva. In: *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, V. 1, n. 1, p. 1-23, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. 1. ed, 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

CEREZOLI, Jaqueline; BRENNEISEN, Eliane Cardoso. Educação e Linguagem: a formação das identidades no discurso. In: GASPAR, Nádea Regina; ROMÃO, Lucília Maria de Sousa (Orgs). *Leitores de imagens*. Universidade Federal de São Carlos/Departamento de Ciência da Informação/Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade-UFSCar, 2012.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, Cultura e Identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. In: *ENTRELETRAS*, Araguaína-TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, 2013.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis-RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York city*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [1966].

MACEDO, Aurinete Silva; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Práticas de Oralidade: narrativas orais Krahô no contexto escolar. In: *Anais do SILEL*, Uberlândia: EDUFU, V. 3, n. 1, 2013.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. Revista Práticas de Linguagem, V. 3, n. 2, 2013, p. 234-46.

ROCHA, José Cláudio. *A reinvenção solidária e participativa da universidade*: um estudo sobre redes de extensão universitária. EDUNEB: Salvador, 2008.

SOUZA, Geralda Fátima de; ANTUNES, Paulo Roberto. Etnolinguística: uma breve incursão. In: *Àgora* – A Revista cientifica da FASAR, nº 1, Julho, 2017.

STORTO, Luciana. *Línguas indígenas*: tradição, universais e diversidade. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019.

UFT. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: *Linguagens e Códigos Artes e Música*. Tocantinópolis: s/n, 2016.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO ANALISADO NAS *FANPAGES* DO *SITE FACEBOOK* NAS REDES SOCIAIS

João Batista da Silva Santos (UENF)
joaosanto.92@gmail.com
Andrik Barbosa Risso (UENF)
andrikrisso@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

Neste artigo, iremos discutir sobre o preconceito linguístico praticado nas redes sociais, tendo como foco analisar o normativismo linguístico vinculados através de *fanpage* no *facebook*. As práticas discursivas instauradas pelas redes sociais, inclusive, *sites* como o *facebook*, sofre bastante estigma no uso da língua portuguesa. A escrita no ambiente virtual se tornou cada vez mais expostas, fazendo uma autoexposição dos seus usuários que são o tempo todo estigmatizados pelo não domínio da norma culta padrão. Sendo assim, objetivamos discutir sobre o preconceito linguístico praticados nas publicações das *fanpages* no *facebook*. Desse modo, iremos analisar nas referidas *fanpages* textos e/ou imagens que compõe as postagens e os comentários dos usuários. Com os resultados das análises, concluímos que há uma propagação nas redes sociais do *Facebook* ridicularizando à língua falada e escrita e, desrespeitando as variedades linguísticas que existe na nossa língua. A pesquisa foi amparado nos estudos da Sociolinguística, variação e preconceito linguístico (BAGNO, 2006; FARACO, 2008) e estudos das redes sociais (RECUERO, 2009). O estudo é de caráter qualitativo e exploratório.

Palavras-chave:
***Facebook*. *Fanpage*. Preconceito linguístico. Redes sociais.**

RESUMEN

En este artículo, discutiremos sobre la discriminación lingüística practicada en las redes sociales, centrándonos en el análisis del normativismo lingüístico vinculado a través de *fanpage* en *Facebook*. Las prácticas discursivas establecidas por las redes sociales, incluidos sitios *web* como *Facebook*, sufren mucho estigma en el uso de la lengua portuguesa. La escrita en el ambiente virtual se ha vuelto cada vez más expuesto al autoexponer a sus usuarios que están estigmatizados todo el tiempo al no dominar la norma culta estándar. Por lo tanto, nuestro objetivo es discutir sobre la discriminación lingüística practicada en las publicaciones de *fanpages* en *Facebook*. Por lo tanto, analizaremos en estas *fanpages* los textos y / o imágenes que componen las publicaciones y comentarios de los usuarios. Con los resultados del análisis, concluimos que existe una difusión en las redes sociales de *Facebook* que ridiculiza la lengua hablada y escrita y que no respeta las variedades lingüísticas que existen en nuestro idioma. La in-

vestigación fue apoyada por los estudios de la Sociolingüística, variación y discriminación lingüística (BAGNO, 2006; FARACO, 2008) y estudios de redes sociales (RECUERO, 2009). El estudio es cualitativo y exploratorio.

Palabras clave:
***Facebook*. *Fanpage*. Discriminación lingüística. Redes sociales.**

1. Considerações iniciais

Na Sociolinguística um dos temas frequentemente abordados pelos linguistas é o preconceito linguístico. O português não padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos. Levando em consideração a importância que a Sociolinguística tem para os estudos da linguagem, proponho pesquisar nas *fanpages* do *Facebook* como que a norma popular é estigmatizada e a norma culta padrão é exaltada.

As redes sociais, que ganham visibilidade através de *sites* como o *Facebook*, promovem uma grande circulação de vários gêneros textuais. A escrita no ambiente virtual sofrem inusitados estigmas pelos usuários que são defensores da norma culta da língua portuguesa. Isso faz com que ocorra a autoexposição dos usuários que não dominam a norma culta e sim a língua popular. Sendo assim, acaba ocasionando discussão sobre o uso certo e errado da língua. A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, sendo analisado texto, imagem e comentários que compõe as *fanpages* intituladas no *facebook* como: Língua Portuguesa e Erros de português mais engraçados.

2. As relações através das redes sociais

> "*Um homem pré-histórico não teria podido imaginar o mundo contemporâneo, suas instituições, suas ciências e suas técnicas. Ora, visto a velocidade alcançada hoje pela evolução cultural, somos talvez os homens pré históricos de nossos netos. Somos muito mais capazes de evoluir, isto é, de estarmos abertos às mudanças dos sentidos e da liberdade do que podemos imaginar.*" (André Lemos e Pierre Lévy)

As relações estabelecidas com outras pessoas são criadas em vários grupos separadamente. Assim, é criado uma rede de relação na família com uma total liberdade e confiança, é criado uma rede de relação

com os amigos que está mais ligado ao momento de lazer e cumplicidade, também é criado uma rede de relação no ambiente de trabalho onde as pessoas se relacionam e convivem diariamente tratando de assuntos profissionais. A nossa vida é ligada as várias redes que chamamos de redes sociais, implica em vários modos de ser, aprender e viver na sociedade contemporânea.

Segundo Recuero (2009), os padrões de conexão de um grupo social são observados por uma rede. Isso quer dizer que as redes sociais faz a conexão de pessoas no ciberespaço. Para que isso aconteça são utilizados os sites de redes sociais. Os sites de redes sociais segunda Recuere (2009), são "toda ferramenta que for utilizado de modo a permitir que se expressem as redes sociais suportadas por ela" (p. 102).

Ela ainda diz que "os *sites* de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na *internet*" (p. 102). Os *sites* de redes sociais permitem a construção da imagem de um ator para interagir no ciberespaço a partir de um perfil criado para interação através de publicações e comentários nas redes sociais. Existem vários sites de redes sociais e podemos considerar o Facebook como um desses *sites*.

Podemos entender na perspectiva de Recuero (2009, p. 24), diz que redes sociais é como uma "metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores".

Uma rede social tem a linguagem como principal mecanismo para conectar pessoas e grupos.

Recuero (2009), Diz que os atores sociais tem sua importância nos sites de redes sociais:

> Embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes. (RECUERO, 2009, p. 103)

3. O facebook como redes sociais e sua história

O *Facebook* é hoje considerado o maior site de rede social, sendo o mais poderoso meio de comunicação contemporâneo. Segundo a repor-

tagem do *site* [270]G1, de 04 de fevereiro de 2019, que apresenta alguns dados estatísticos: 2,3 bilhões de pessoas entram diariamente no site.

Esses dados, segundo a reportagem, foi divulgado pelo próprio *Facebook*. É uma quantidade insana de usuários que se conectam diariamente no site de redes sociais que é o *Facebook*.

O *Facebook* [271]é uma rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004. Foi fundado por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. O *Facebook* define-se em sua página oficial como um produto/serviço que tem por missão "proporcionar às pessoas o poder de criar comunidades e aproximar o mundo" (*Facebook*, 2019). Segundo Amante (2014)

> O Facebook é usado para manter contacto com velhos amigos e manter ou intensificar relações caracterizadas por alguma forma de conecção offline. O Facebook pode contribuir para tornar laços sociais latentes em laços fracos, através da informação que disponibiliza e a facilidade de interação que pode motivar o contato que de outro modo não existiria. (AMANTE, 2014, p. 33)

O próprio *Facebook* em sua página inicial promete uma interação entre pares que se unem formando uma rede, como pode ser observado na figura 1 na página seguinte

Figura 1.

Fonte:https://www.facebook.com.

4. Fanpages e/ou páginas

Até aqui entendemos que o *Facebook* é considerado como site de

[270] G1 é um portal de notícias brasileiro mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo.

[271] Maiores informações sobre a origem do Facebook, consultar https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook.

redes sociais para interações, segundo Recuero (2009), e disponibiliza vários recursos para interações. Dentre eles, destacam-se as fanpages[272] que são criadas para divulgação de empresas, marcas ou assuntos diversos. Nos termos da Central de Ajuda do Facebook, as fanpages ou páginas "são destinadas às marcas, empresas, organizações e figuras públicas, para que possam criar uma presença no *Facebook*, enquanto os perfis representam indivíduos".

Como pode ser observado na figura 2 a seguir:

Figura2.

Fonte: https://www.facebook.com.

Mas nem sempre as Fanpages são administradas por empresas e sim por pessoas físicas que abre uma página para interações e divulgação do seu trabalho. É o caso das Fanpages Lingua Portuguesa e Erros de Português mais engraçados que propomos analisar nesse trabalho e discutiremos mais a frente. A fanpage atrai os seguidores com conteúdos direcionado ao público que escolheu.

5. Estudo da Sociolinguística: preconceito linguístico

William Labov, considerado o fundador da Sociolinguística Variacionista, rompendo com a metodologia de pesquisa que vigorava na linguística americana dos anos de 1960, a metodologia indutiva, em que o estudioso recorria à sua própria competência de falante nativo para abstrair as regras de funcionamento da gramática da língua – metodologia

[272] Um Fã site, ou fanpage é um site ou blog sobre algum artista, banda, pessoa pública ou qualquer outra pessoa/coisa.

característica do gerativismo fundado por Noam Chomsky. Essas reflexões foram elementares para os estudos sobre linguagem fornecidos por Labov, que apresentou suporte empírico imprescindível para o combate às construções de ordem ideológicas, mantenedoras de um pensamento de discriminação e exclusão social ao relacionar a língua como um fenômeno inter-relacionado à vida social dos falantes.

A língua é um signo e um fenômeno histórico, portanto, não pode ser estudada fora do contexto social, sem suas vinculações sociais, pois a mesma tem sua vida e evolução histórica na comunicação verbal concreta.

Nesse contexto real de enunciação é que acontece a concretização da palavra e seu sentido é determinado pelo aqui e agora, porque infinitos contextos podem alterar o significado de uma palavra.

Cada indivíduo possui sua forma de se comunicar e de escrever. Não podemos afirmar se está correto ou errado, visto que a língua é mutável e passiva de grandes transformações ao decorrer do tempo.

> Tal como não se pode falar de "inferioridade" ou "superioridade" entre línguas, mas apenas de diferenças, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos ou sociais entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; também não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto é mais "expressivo", mais "correto", mais "lógico" que qualquer outro: todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados. (SOARES, 2008, p40)

O julgamento da forma de falar e escrever é considerado preconceito linguístico.

> Se dizer *Cráudia, praca, pranta* é considerado "errado" e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado "certo", isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas *social* e *política* – as pessoas que dizem *Cráudia, praca, pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada "feia", "pobre", "carente", quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola. (BAGNO, 2006, p. 42)

O Preconceito Linguístico é um dos temas discutido na Sociolinguística Variacionista. E o preconceito é um dos assuntos mais discutidos na sociedade. Seja o preconceito racial, preconceito religioso e o precon-

ceito linguístico. Dentre esses vários preconceitos citados acima, iremos discutir apenas o preconceito linguístico.

Segundo Bagno (2006, p. 36), "menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano".

O preconceito pela forma de falar faz com que os indivíduos se sintam humilhados e intimados ao falar acabar cometendo erros de português. O preconceito não leva a nada, não tem nenhuma vantagem o fato de saber a norma culta que a sociedade tanto impõe, não faz do individuo um ser superior, não tem nenhuma vantagem sobre os falantes que não dominam a gramática tradicional.

Neste trabalho, temos como principal objetivo fazer uma análise sobre o preconceito linguístico que ocorre nas postagens das *fanpages* no site *Facebook*. Temos como principal problema entender como ocorre o normativismo linguístico nas fanpages que foi analisada. A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, sendo analisado texto, imagem e comentários que compõe as *fanpages* da língua portuguesa e Erros de português mais engraçados. Para à escolha, utilizamos os seguintes critérios:

a. Postagem e comentários que manifeste alguma ridicularizarão da língua falada e escrita;

b. Das quantidades de comentários e curtidas.

O estudo é pautado na ética de fazer análise apenas nos textos e discurso, e não de divulgar o responsável da postagem e comentários. Todas as postagens analisada nas fanpages do *Facebook* era publica, qualquer usuário poderá ter acesso sem nenhuma restrição.

6. As fanpages língua portuguesa e erros de português mais engraçado: uma análise do preconceito linguístico no facebook

Nas redes sociais, existe uma grande defesa da norma culta da língua portuguesa que, na nossa opinião, não é errado ser ensinada nas escolas e nem errado falar de acordo com a norma culta. Não é o objetivo de esta pesquisa desvalorizar a gramática da língua portuguesa que consideramos importante, porém as variedades linguísticas também são importantes e merecem ser respeitadas.

A defesa da norma culta é motivos de discussões na internet por

pessoas que decidem ir contra os usos linguísticos que a seu ver ameaçam assassinar ou deturpar a língua portuguesa. No facebook é possível encontrar vários grupos e páginas que dedicam a fornecer dicas de uso correto da língua e ainda ridicularizar quem não possui o domínio da norma culta prestigiada pela sociedade.

A *fanpage* Língua Portuguesa foi Criada em agosto de 2011 com o objetivo de ensinar o uso correto da língua. A página chama atenção pela sua popularidade que hoje em Julho de 2019 se encontra com um milhão e noventos mil curtidas, um número muito grande.

A página é apresentada como "dedicada à divulgação da língua portuguesa" e como um "espaço para os admiradores" dessa língua.

A *fanpage* Erros de Português mais engraçado foi criada em 2011 com o objetivo de ridicularizar os não dominantes da norma culta. A página tem em 2019 apenas dezoito mil curtidas, um número bem menor da anterior.

O que chama atenção é o que está escrito na sua discrição: "Vamos nos divertir um pouco com alguns erros... Dúvidas, sugestões e críticas mandem inbox. Abraços e bons risos". A página deixa claro que a intenção é de ridicularizar na internet os usuários que não dominam a gramática da língua portuguesa.

A seguir iremos analisar algumas postagens divulgadas nas respectivas fanpages, mencionadas aqui. Vale à pena salientar que a postura dos responsável pelas páginas que divulgam as postagens é uma postura sem nenhuma neutralidade, e sim com a intenção de julgamento da língua através dos debates que são escritos nas postagens.

A postagem a seguir mostra claramente a intenção da página que é exaltar apenas a norma culta padrão da língua portuguesa suscitando discussões polêmicas e preconceituosa contra os não dominantes da gramática escrita.

Figura 5.

Fonte: Fanpage Língua Portuguesa (www.facebook.com).

Figura 6.

Fonte: Fanpage Erros de português mais engraçados (www.facebook.com).

Seguimos com um outro exemplo de correção da escrita divulgada na página para servir como piada.

De acordo com Pires e Pinto (2013, p. 54), "algumas vozes discursivas presentes nas postagens aqui divulgadas legitimam a perpetuação dos preconceitos linguísticos, étnicos e sociais".

A norma culta é considerada a única língua portuguesa por ser rebuscada e bonita no seu pronunciamento e escrita conforme as regras da gramática normativa, o português popular não possui tanto prestigio e es-

tá sempre sendo julgado e estigmatizados nas redes sociais.

Segundo Faraco (2008, p. 37), norma é o "determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala".

Não existe uma norma única de uso da língua. Cada comunidade possui suas próprias normas, seja virtual ou não.

Figura 7.

Fonte: Fanpage Língua Portuguesa (www.facebook.com)

Temos aqui um outro exemplo de preconceito linguístico nas postagens da página da Língua Portuguesa. Com esse exemplo, lamentamos que uma página defina como educacional seja utilizada para propagar o preconceito linguístico nas redes sociais.

Nesse exemplo está explicito a correção pelo não uso da vírgula dando outro sentido a frase. Porém, os linguistas defendem que o que importa é a comunicação ser entendida pelos usuário.

A norma padrão da língua sempre se afastou dos usos reais que é ensinado na gramática. Ela sempre foi usada pelas elites dominantes que não respeita as variedade linguísticas existentes nas comunidades.

Na concepção de Faraco (2008), as variedades cultas não correm nenhum risco de desaparecer com o uso da norma popular.

7. Considerações finais

Procuramos neste trabalho analisar uma pequena amostra no *face-*

book de postagens e comentários virtuais relacionados ao preconceito linguístico. Entendemos também que o *facebook* é considerado como sites de redes sociais que disponibiliza vários recursos para interações. Dentre eles, destacam-se as fanpages que são criadas para divulgação de empresas, marcas ou assuntos diversos. Neste trabalho tivemos como principal objetivo analisar as *fanpages* de Língua Portuguesa e Erros de Português mais engraçados, ambas faziam postagem pelos seus administradores que incitavam o preconceito linguístico nas suas páginas, dando margem para discriminação da língua conhecida como popular. Observamos que o preconceito linguístico nas redes sociais , apresentado pelo *Facebook*, opera em varias páginas como a página de maior curtida a Língua Portuguesa, assim enfatizando os debates entre norma culta e popular , reforçando as velhas concepções de certo ou errado na língua, sendo que não existe o certo e nem o errado.

Concluímos este trabalho mostrando que existe uma propagação nas redes sociais como no *Facebook* aqui analisado, ridicularizando a língua falada e escrita e desrespeitando as variedades linguísticas que existem na nossa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea. *Facebook e educação*: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz.* São Paulo: Loyola, 2006.

Facebook completa 15 anos com 2,3 bilhões de usuários. Disponível em:<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/02/04/facebook-completa-15-anos-com-23-bilhoes-de-usuarios.ghtml >Acesso em: 14 de Novembro de 2019.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

PIRES, C. H. de S.; PINTO, D. dos S. As diferentes vozes e os múltiplos sentidos em publicação da página "Língua Portuguesa" no *Facebook*. In: *EID&A*, Ilhéus, n. 4, p. 42-55, dez. 2013.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina,

2009. In: ____. *Curtir, compartilhar, comentar*: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. Verso e Reverso, V. XXVIII, n. 68, maio-agosto 2014, p. 114-24.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2008.

O PROCESSO DE AUTORIA DA ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Luciana da Silva Almeida (UENF)
lucy.salmeida@gmail.com
Rysian Lohse Monteiro (UENF)
rysianmonteiro@gmail.com
Tatiane Almeida de Souza (UENF)
tatianealmeidauenf@gmail.com
Priscila de Andrade Barroso Peixoto (UENF)
cilabarroso@yahoo.com.br
Jaqueline Maria de Almeida (UENF)
jaquelinemalmeida@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as tensões e perspectivas dos alunos das disciplinas de TCC 1 e TCC 2 do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD do Consórcio CEDERJ/UENF, no processo de desenvolvimento de textos acadêmicos, em especial, do Trabalho de Conclusão de Curso/monografia. Estudos realizados por Kramer (1999), Bohn (2003), Monteiro (2016) e outros demonstram que grande parte dos alunos ingressantes no ambiente universitário possuem dificuldades no processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, nesse sentido. A discussão que se pretende levantar é de que forma essa dificuldade é trabalhada no decorrer do curso para que o aluno supere o medo da autoria e se torne um escritor criativo, crítico e competente para desenvolver os diversos trabalhos da esfera acadêmica (resumo, relatório, projeto, monografia, entre outros). Buscamos compreender, mais especificamente, como se desenvolve esse processo na modalidade EAD, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de ensino. A coleta de dados será realizada através de questionários que serão aplicados as turmas de sétimo e oitavo períodos do referido curso. Espera-se compreender algumas lacunas ainda existentes e, assim, aportar estratégias que possam contribuir com a melhoria desse processo.

Palavras-chave:
Autoria. Escrita acadêmica. Formação de professores EaD.

ABSTRACT

The present work aims to present the tensions and perspectives of the students of the TCC 1 and TCC 2 subjects of the Degree in Pedagogy, EaD modality of the CEDERJ/UENF Consortium, in the process of developing academic texts, especially of Course Completion/Monograph. Studies by Kramer (1999), Bohn (2003), Monteiro (2016) and others show that most students entering the university environment have

difficulties in the process of developing academic writing in this sense. The discussion that is intended to raise is how this difficulty is worked through the course so that the student overcomes the fear of authorship and becomes a creative writer, critical and competent to develop the various works of the academic sphere (abstract, report, project, monograph, among others). We seek to understand, more specifically, how this process develops in the distance learning modality, considering the specificities of this teaching modality. Data collection will be performed through questionnaires that will be applied to the seventh and eighth classes of the referred course. It is expected to understand some remaining gaps and thus provide strategies that can contribute to the improvement of this process.

Keywords:
Authorship. Academic writing. Distance learning teacher education.

1. Introdução

Considerada uma das fases de mais profunda importância na vida escolar, à alfabetização exerce um papel fundamental para o exercício da cidadania. Aprender a ler e escrever significa tornar-se conhecedor de uma cultura, ao mesmo tempo em que se adquirem habilidades para contribuir na construção e manutenção da cultura.

De acordo com o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a criança em idade escolar deve ser alfabetizada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, num período compreendido como ciclo alfabetizador. Ao durante esse ciclo, os discentes deverão desenvolver conhecimentos linguísticos que os permita utilizar de forma competente as habilidades de leitura e escrita, além de compreender seus usos sociais.

Entretanto, se observarmos alguns instrumento que o governo se vale para avaliar o desenvolvimento da escolarização básica da rede pública, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, especialmente o do Município de Campos-RJ. E os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizada nos anos de 2013 e 2014, perceberemos que esses objetivos não têm sido alcançados.

Essa falha presente nos nossos sistemas alfabetizadores gera dificuldades que comprometem o bom desenvolvimento da vida escolar de nossos alunos e, podem ser notadas mesmo em estudantes do nível superior.

Esse trabalho pretende realizar uma análise da relação dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, na modalidade EaD, com a escrita acadêmica. De forma

mais específica, compreender quais são as tensões e perspectivas no que tange ao processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso que, no caso da instituição mencionada é a monografia.

É importante ressaltar que partimos aqui da concepção de que o domínio da escrita é essencial para a prática de futuros professores. E, no caso específico desse estudo, futuros pedagogos que irão atuar diretamente no processo de alfabetização de muitos discentes e, portanto, influenciarão no processo de formação de futuros escritores.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de questionário semiestruturado, contendo dezesseis perguntas. Participaram da pesquisa 20 alunos matriculados na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 1 e, 5 alunos matriculados na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II. Após a investigação, levantamos alguns apontamentos e questionamentos importantes.

2. Relação com a escrita na esfera acadêmica

A escrita e o domínio dessa ferramenta mostraram-se ao longo do tempo ser uma importante forma de dominação social. Se considerarmos que a invenção da escrita está ligada a questões de preservação da história e de organização social. Nessa perspectiva, Marcurschi (2011), menciona que no mundo existem em torno de 4 a 5 mil línguas faladas e dessas, menos de 10% possui registro de escrita própria, uma Literatura e uma tradição.

Partimos aqui da concepção apresentada por Bakhtin (1992) e Koch e Elias (2012), compreendendo *texto* como um processo de interação dialógica, onde o autor e o leitor interagem e contribuem na construção de significados.

Nessa perspectiva, consideramos a linguagem e suas interações enquanto construção interativa, pois de acordo com Koch e Elias (2012) "a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto", desse modo, durante a prática de leitura, o leitor dialoga com o autor, interagindo na construção de significações do texto.

Escrever não é uma tarefa fácil, trata-se de uma atividade complexa e que produz novos significados as nossas ações e compreensões. Na esfera acadêmica, Marques (2008, p. 81) argumenta que "as resistências

ao ato de escrever são, aliás, comuns mesmo entre os que a ela se dedicam de forma acentuada."

Ainda na discussão sobre as dificuldades articuladas à escrita, Meira (2007) aponta que:

> A escrita desacomoda-nos de qualquer posição mais cômoda que pretendemos manter. Ao escrever, somos constantemente desafiados por um estado de não-saber, de indefinição, de incerteza, que nos coloca em uma posição difícil, acostumados que estamos a ter domínio das situações. A tolerância e a paciência na escrita são, exercício de renúncias que efetua em vários níveis: não sabemos tudo, não abarcamos toda a teoria, não esgotamos o /assunto, não lemos todos os autores, não examinamos todos os pontos, não escrevemos tão bem quanto gostaríamos. (MEIRA, 2007, p. 35)

Esse argumento nos possibilita entender a dificuldade encontrada no processo de criação escrita, pois não se trata somente de escrever o que estamos pensando, mas sim, de trazer as ideias do plano mental para o físico. Da mesma forma que escrever é preciso e princípio para fazer pesquisa, como defende Marques (2008), estar envolvido na escrita é essencial para argumentar de forma coerente e articulada.

3. A escrita e a formação de professores

Reconhecer a função social da escrita e de determinados textos, formar leitores críticos e escritores criativos. Esses são alguns dos principais objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a alfabetização.

Nessa perspectiva é levantamos a bandeira da importância de se considerar a formação de leitor e escritor também durante a formação do educador. Pois, para Bajard (2002) o educador tem um papel fundamental na mediação do texto e seus alunos. Aliás, o autor defende que o professor assuma o texto como fundamental no processo de alfabetização, e entenda que o ensino de Língua materna deve envolver muito mais do que assimilação de regras, mas, construção de sentidos.

Nessa mesma linha, Kramer e Souza (1996) tecem a seguinte análise:

> Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histó-

> rias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, leem, escrevem? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construí- das na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 18)

Entretanto, Bonh (2003) e Monteiro (2016) destacam que apesar de outras pesquisas apontarem para a importância da formação do professor para o desenvolvimento de alunos criativos no que tange a leitura e escrita, os professores não se vêem com escritores e compreendem e reafirmam suas dificuldades em formar autores. Nessa perspectiva, temos que

> [...] os futuros professores, aqueles que em breve poderão estar alfabetizando e estimulando práticas de leitura e escrita, têm medo de escrever, têm vergonha de mostrar o que escrevem para os outros, se sentem nervosos e ansiosos com situações que envolvam a escrita autoral. (MONTEIRO, 2016, p. 11)

É no professor que se depositam as esperanças de ainda se ter uma sociedade de leitores competentes e escritores criativos. Porém, não se pode negar a importância da leitura e da escrita na formação, tanto do educando quanto do educador, pois através delas acreditamos poder construir uma sociedade com pessoas mais críticas, participativas e questionadoras.

Cabe destacar também que a perpetuação dessas dificuldades e receios da escrita vivida pelos docentes pode acarretar consequências negativas na vida escolar e acadêmica desses educandos que, muito provavelmente irão perpetuar esse medo e insegurança em relação a escrita.

Nessa perspectiva, a mediação do texto torna-se cada vez mais imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Se antes era preconizado à decodificação de signos para só mais tarde lançar o alfabetizando no mundo letrado, vemos hoje esses paradigmas sendo transformados. Quanto mais cedo o aluno for lançado no mundo da diversidade textual, melhores serão as chances de formar um aluno letrado e, consequentemente, influenciará no processo de formação autoral desses alunos.

Soares (2004) lembra que por volta de 1940, era considerado alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever o próprio nome. Mais tarde, quem conseguisse elaborar pequenos textos. Mas, com o surgimento do

Letramento passou-se a discutir a Alfabetização como prática de Letramento.

O texto, nesse sentido, passa a ser compreendido como indispensável no processo de alfabetização. E ler, nesse sentido, deixa de ser mera decodificação de signos para ser construção interativa de significados.

Já o domínio da escrita, passa a ser de suma importância na era do letramento, visto que o domínio dessa linguagem garante um bom desempenho comunicacional e, essencial para o desenvolvimento de inúmeras tarefas de nível profissional.

4. Resultados e discussão

O presente trabalho foi realizado com discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, na modalidade EaD em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC/monografia e, buscou analisar a relação dos alunos com a escrita acadêmica. De forma mais específica, compreender quais são as tensões e perspectivas presentes nesse processo.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de questionário semi-estruturado, contendo dezesseis perguntas. Participaram da pesquisa 20 alunos matriculados nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso 1 e 2.

Durante a análise dos questionários foi possível realizar algumas constatações importantes:

a) Sobre o perfil do estudante:

A grande maioria dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição mencionada é composta pelo sexo feminino (92%), com idade entre 21 e 47 anos. Destes temos quatro discentes cursando o sexto período, 16 cursando o sétimo e, cinco cursando o oitavo período.

Esse dado sobre o gênero dos formandos na licenciatura em Pedagogia confirma estudos realizados por Chamon (1992) e de historiadores da educação no que tange ao gênero do magistério, que afirmam em seus estudos uma tendência existente nos países ocidentais de uma feminização da profissão docente.

Dando prosseguimento a caracterização dos participantes da pes-

quisa, outro dado importante é sobre o grau de instrução. Dos respondentes, apenas quatro estão cursando a segunda graduação, a grande maioria está em processo inicial de formação acadêmica.

b) Relação com a escrita acadêmica:

Sobre a relação dos discentes com a escrita acadêmica, os dados mostram que grande parte dos alunos já teriam tido algum contato com essas tipologias textuais anteriormente. Aqui, nos referimos apenas a alguns gêneros que consideramos mais corriqueiros (resumo, relatório, artigo, projeto de pesquisa, monografia). As respostas nos mostraram o seguinte:

Apesar de os dados a cima serem positivos, quanto ao contato desses alunos com diversificados tipos textuais, a pergunta seguinte nos faz refletir sobre de que forma esse gosto pela autoria tem sido desenvolvida nesses alunos.

A pergunta foi: "Você gosta de escrever? Quais gêneros costuma produzir?". As respostas foram positivas, responderam positivamente a primeira pergunta, 20 participantes. Apenas cinco relataram não gostar de escrever.

Entretanto, analisando com mais atenção, desses 20 respostas positivas, percebemos que 12 respostas remetiam a produções exclusivamente técnicas e acadêmicas, como pode ser analisado:

> "Acadêmicos e relatórios também."
>
> "Sim. Mas não produzo muitos textos e sim atividades que possam auxiliar meus alunos."

> "Sim, costumo produzir relatórios."
>
> "Sim. Direito, economia, política e educação."

Essas respostas nos mostram a necessidade de se inserir uma nova metodologia que dinamize a relação com o texto no universo acadêmico, que não seja exclusivamente escolar/acadêmica, mas cotidiana e prazerosa, oferecendo ao mesmo tempo situações que o permitam refletir sobre variadas formas de uso da linguagem.

Entretanto, algumas respostas surpreenderam:

> "Sim, acredito que escrever é uma libertação para a alma. Gosto de escrever poemas e alguns gêneros descritivos."
>
> "Sim, de tudo um pouquinho."

Esses relatos, de certa forma, nos fazem refletir sobre o encantamento, no que tange ao processo de autoria que esses futuros professores poderão produzir em seus alunos. Kramer (2001) reflete que quando o docente não gosta de ler, escrever e produzir textos, dificilmente promoverá em seus alunos esse gosto.

Já as respostas negativas, destacamos as seguintes falas:

> "Não muito, tenho dificuldade de colocar as ideias no papel."
>
> "Não tenho habilidade da escrita, por isso estou encontrando muita dificuldade em realizar essa disciplina."

Essas respostas confirmam os estudos de Kramer (2001) que demonstram que muitos professores têm medo, vergonha e traumas em relação à escrita, questões que são consequência de uma formação de base deficitária. Sobre isso, Geradil (2008) aponta que grande parte desses problemas em relação a escrita ocorrem porque o ensino de língua na escola primária, as atividades relacionadas a linguagem são artificiais e fogem a realidade linguística do alunos, causando traumas e bloqueios em relação a escrita que podem perdurar até no Ensino Superior.

Em se tratando da formação de professores, caso não haja um trabalho para reverter esses quadros de medo da escrita, pode acabar gerando um circulo vicioso, onde o professor que não gosta de escrever poderá formar alunos que não tenham prazer pela escrita.

Sobre o processo de desenvolvimento da monografia:

A partir das análises feitas até aqui constatamos que de uma forma mais ampla é possível afirmar que os alunos têm certa intimidade com a

escrita acadêmica, visto que muitos relataram que antes de ingressar na universidade já produziam textos típicos dessa esfera, além disso, muitos relataram que gostam de produzir esses textos (resumo, relatório, artigo, projeto de pesquisa, monografia).

Vale ressaltar que estamos tratando de um curso de licenciatura na modalidade a distância, que costuma ter um público diferenciado, que escolhe essa modalidade de ensino por dispor de pouco tempo para frequentar as salas de aula regulares.

No ensino à distância, o aluno tem maior flexibilidade para organizar o próprio tempo de estudo, montar sua grade de forma mais adequada e, a interação com os professores e mediadores de ensino é feita via plataforma de estudos.

Nesse tópico que se encontra nosso principal objeto desse estudo, a relação a distância entre professores e orientandos no processo de orientação e construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Compreender como se dá esse processo, bem como, quais as dificuldades e entraves que surgem durante esse processo que podem reduzir ou mesmo aumentar a qualidade dos trabalhos produzidos nessa etapa da formação superior.

As dificuldades inerentes ao processo de elaboração do TCC listadas pelos participantes da pesquisa foram:

- Regras gramaticais;
- Dificuldade em embasar teoricamente as idéias;
- Coesão e coerência;
- Regras de formatação da ABNT;
- Tempo disponível para se dedicar.

Essas foram as principais dificuldades listadas pelos participantes. No que tange a consciência sobre a importância de desenvolver um trabalho monográfico no final da graduação, muitos mostraram não compreender o significado desse processo:

> "Entendo pouco de TCC, agora na etapa final da graduação que estou podendo entender um pouco melhor sobre esse trabalho que requer muita leitura, dedicação e técnicas de escrita".
>
> "Trabalho que serve para concluir a faculdade e para mostrar se entendo bem o assunto acerca do tema escolhido."

> "Entendo que é um projeto para concluir a faculdade."
>
> "Muito pouco sobre sua finalidade"
>
> "Um trabalho de grande porte, onde tem que ser realizado com bastante empenho."

As falas dos alunos demonstram que há pouca informação a cerca do tema e da importância de desenvolver um estudo, uma pesquisa ao final do curso. Talvez, essa falta de significação do tema seja o maior empecilho nessa etapa da formação.

Continuando nossa investigação, constatamos que as escolhas dos temas de desenvolvimento para o trabalho final se deu de acordo com as vivências profissionais e pessoais, além de e experiências adquiridas durante o curso.

> "Se deu através das opções de temas que nos foram sugeridos e eu escolhi o que mais me identifiquei, por eu gostar da temática abordada."
>
> "Apartir dos estagios realizados percebi a necessidade trabalhar e abordar o tema ,pois vi que os professores não trabalham o processo de alfabetização de forma lúdica e contextualizada."
>
> "Escolhi o meu tema por conhecimento e no meio do TCC irei falar sobre bullying. Pois eu já sofri em uma escola onde eu estudei."
>
> "Através de vídeo aula e questões diárias em casa"
>
> "A minha escolha foi em relação ao meu trabalho como professora na Educação Infantil."

A partir da falas coletadas é possível depreender que, apesar de não haver uma real compreensão da importância do processo de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso para a formação acadêmica, existe um empenho para que a escolha do tema seja contextualizada e significativa.

Nesse contexto, a próxima pergunta buscou compreender como se dá o exercício de elaboração desse trabalho e, as dificuldades encontradas no processo de orientação a distância. Segue algumas das respostas:

> "As principais dificuldades são oriundas dos tópicos que compõe a monografia. Penso que deveria haver uma disciplina que abordasse esses tópicos antes do início da produção do nosso trabalho. A minha orientadora é excelente e sempre me esclarece as dúvidas, mas a primeira atividade que ela recebeu fiz às cegas,quando a expectativa era que o coordenador da disciplina explicasse como desenvolver cada item. Ao receber a correção dela, observei quanta besteira havia escrito e me senti envergonhada por fazê-la ler algo desse tipo."

> "Foi meu primeiro contato com a monografia e isso me deixou muito apavorada. Não sabia ao certo se estava fazendo tudo de acordo. Tudo com muito medo de reprovar"
>
> "A demora no retorno das alterações e a falta de um tutor presencial para disciplina."
>
> "A falta de tempo para realização das leituras necessárias."
>
> "Em relação a leitura e seria bom.ter encontros presenciais com o orientador, apesar dele me responder por email"

As falas dos alunos demonstram que existem muitas lacunas a serem superadas nesse processo de elaboração e orientações do TCC a distância. A falta de uma preparação previa que possibilite uma maior segurança no momento de desenvolvimento do trabalho; a falta de encontros presenciais; a demora nos retornos das orientações; foram questões listadas que, num primeiro momento, dificultam, principalmente para quem está cursando a primeira graduação, o desenvolvimento de algumas tarefas.

5. Conclusão

Rubem Alves (2004) sugere, ao escrever o poema "Se eu fosse ensinar", que para haver um encantamento, uma busca por querer aprender, primeiro o educador deve mostrar a beleza dos instrumentos, a parte que encanta e faz querer conhecer mais. Depois disso, os próprios alunos, instigados pela curiosidade, buscariam aprender as técnicas, e estratégias de leitura e escrita.

Entretanto, o que podemos perceber é que, muitas vezes o professor ainda não se encontra 'encantado' pelos processos de leitura. E como defende Bajard (2002), o educador tem papel fundamental nesse processo. Pois, é o educador que conduz e viabiliza a interação texto – aluno.

Assim, não há como formar escritores se essa prática não for alimentada no dia a dia do professor. Para que essa prática aconteça, é preciso entender que a escrita é um importante instrumento social, e seu processo de ensino e aprendizagem deve acontecer de forma significativa, contextualizada, a fim de que possa superar os fins exclusivamente acadêmicos, tornando-se um hábito prazeroso e cotidiano.

Entretanto, no que tange ao processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, por ser um momento decisivo na vida acadêmica, muitas são as inseguranças presentes nesse contexto. Além disso, quando

tratamos do ensino a distância, com orientações na maioria das vezes feitas a distância para a realização de um trabalho que será defendido presencialmente perante uma banca, as inseguranças são ainda maiores.

O que pudemos constatar é que não há uma preparação ao longo do curso para a realização desse trabalho autoral que é realizado no momento da conclusão. Além disso, o distanciamento do orientador nesse momento pode ser um dos entraves.

Alguns alunos demonstraram se quer ter conhecimento da importância da elaboração de um trabalho final no termino da graduação. Essa falta de significação também é uma questão que merece atenção e destaque. Quando compreendemos a importância do processo pelo qual estamos passando, aprendemos mais e aproveitamos de forma mais significativa e prazerosa as oportunidades de aprendizagem que surgem pelo caminho.

Podemos concluir que os alunos, apesar de já desenvolverem durante a graduação textos da esfera acadêmica, de compreenderem que a monografia é um trabalho que demanda muita dedicação, as inseguranças com o conteúdo a ser produzido, com as regras de ortografia e formatação, com a falta de um contato direto com um professor orientador que possa auxiliá-los mais de perto são questões importantes nesse processo.

Na verdade, desde a infância as atividades textuais devem ser inseridas e precisam ser extimuladas na formação escolar e social do individuo. Entretanto, apesar de um leitor/escritor não se formar de uma hora para outra, é possível desenvolver esse hábito sadio entre os educadores em formação através de atividades sitematizadas e contextualizadas, pois, como bem disse Freire (1996, p. 23) “desde os começos do processo de formação, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Se eu fosse ensinar*. Almanaque Brasil de Cultura Popular. 2004.

BAJARD, Élie. *Ler e Dizer*: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Corte, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da*

criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA S. de BOHN, H. I (Orgs). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular: 2003.

CHAMON, Magda Lucia. *Relações de gênero e a trajetória da feminização do magistério em Minas Gerais (1830–1930)*. Belo Horizonte-MG. 1996. FaE/UFMG. (Tese de Doutorado)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2001.

KRAMER, Sônia. SOUZA, S. J. (Org.). *Histórias de professores*: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 16-31

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso*: o principio da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEIRA, Ana Cláudia Santos. *A escrita científica no divã*: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

MONTEIRO, Rysian Lohse. *A relação com a escrita*: um desafio na formação inicial de Pedagogia na UENF. 2016. 51f. Monografia. Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2016.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática. 1996.

O PROTAGONISMO DA LEITURA EM DIFERENTES CONSTRUÇÕES DE PENSAMENTOS

Nilceia Gonçalves Cáceres (UEMS)
nilceiacaceres@gmail.com
Lucilo Antônio Rodrigues (UEMS)
lucilo@uems.br
Roziléia de Oliveira Sales (UEMS)
rozileiasales@gmail.com
Natalina SierraAssêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O conteúdo deste artigo compõe dos vários saberes de ações direcionadas pela leitura, esta perfaz um caminho diversificado que interage agentescomo: autor, texto e interlocutor, que não terá os mesmos pensamentos dos citados; haja vista que se configuram de construções empíricas e científicas das práticas de conhecimentos de encontros e de disparidades que a mesma nos proporciona, está ainda interligada ao conhecimento de mundo vivenciado pelo leitor. Desta inserção entre cultura e conhecimentos, percorremos um universo dialógico entre leitor, textos e autores. Vincent Jouve, em *A leitura*, nos apresenta como dimensões: afetiva, simbólica, argumentativa, cognitiva e crítica. Por compreensão *Do mundo da leitura e da leitura do mundo*, Lajolo esclarece a importância desse protagonismo que incita a ação de sujeito pensante, junto aos passos da docência nos contextos pedagógicos. Paramelhor compreensão crítica, buscamos os pensares de Ezequiel Theodoro da Silva, em *Criticidade e leitura*, que apresenta a leitura para o crescimento intelectual, direcionando saberes que possibilitem a expressão escrita advinda de quaisquer classes, desmistificando assim as de melhor nível aquisitivo como únicas sabedoras e/ou credoras capacitadas de aprendizado. Para tanto, tal estudo ainda vem a apresentar a visão de Paulo Freire em: *A importância do ato de ler*, que em suas experiências alfabetizadoras – reforça a ação da leitura como "mola propulsora" das estratégias desenvolvidas de sua própria vivência da leitura da palavra que vem antes da leitura de mundo. Consideramos a importância deste trabalho a respeito das distintas possibilidades que a leitura nos proporciona , aquelas que não vêm de encontro aos nossos saberes e pensares, de contextos letrados, que acreditamos serem os únicos.

Palavras-chave:
Construções. Diversidade. Leitura. Pensamentos. Protagonismo.

ABSTRACT

The content of this article consists of several knowledges of actions directed by reading, this makes a diverse path that interacts agents such as: author, textand interlocutor, who does not have the same thoughts cited; considering that a set of empirical and scientific constructions of the practices of knowledge of meetings and disparities that it givesus, it is still linked to the knowledge of the world experienced by the reader.

This integration between culture and knowledge, we have come a dialogic universe between reader, texts and authors. Vincent Jouve in *Reading* presents to us as dimensions: emotional, symbolic, cognitive, argumentative and critical. By understanding *The world of reading and reading of the world*, Lajolo explains the importance of the role that encourages the action of thinking subject, along with the steps of teaching in educational contexts. For better understanding, we seek the critical thinking of Ezequiel Theodoro da Silva in *Criticality and Reading*, which presents the reading for the intellectual growth, directing knowledges that allow the written expression arising out of any classes, thus demystifying the best purchasing level as only knowing and/or creditor scapable of learning. So, this study has come to present the vision of Paulo Freire: *The importance of the act of reading* in their experiences alfabetizadoras – reinforces the action of reading as "motivation" of the strategies developed their own experience of reading the word that comes before the reading of the world. We see the importance of this work in respect of the distinct possibility that the reading gives us, those who do not come to meet our knowledge and thinking, of contexts scholars who believe that they are the onlyones.

Keywords:
Constructions. Diversity. Protagonism. Reading. Thoughts.

1. Introdução

A leitura preconiza várias tendências de pensamentos. Nela se desenvolve a confirmação do ser em sua cultura e em seu conhecimento. Na prática social, poderemos autenticar nossa existência em nosso cotidiano, em particular, de vivência e do imaginário, este; discorre das várias condições,apresentadas no universo criativo do autor, da obra – propriamente dita – e ainda do cotidiano que perfaz o leitor.

Na dialogicidade tríplice dos agentes: criador, receptor e do produto há um ou mais falares, contudo, vários entenderes; neste pressuposto, confere-nos acrescentar o quão nos importa elencar avivência do interlocutor e nessa construção de mundo, concomitantemente, dever-se-á ocorrer a ligação do conteúdo centralizado no científico e daí, concretizar e apontar com a capacidade de ensino e de aprendizado que farão mais sentido aquilo que se lê e para quem o lê; encaminhando assim, para o resultado esperado pelo autor da obra ou que ultrapasse a perspectiva deste.

Em se tratando de estabelecer a condição de sentido ao leitor, citamos não aquele que somente codifica a língua escrita, mas aquele que adquirirá o que se espera de um bom leitor; a criticidade. Nesta prática de leitura seguirá naturalmente a aprendizagem, por assim dizer, proporcionará a visão mais simplificada do contexto particular que fluirá habilidades argumentativas com proficiência de conteúdo.

Este artigo encaminha-se a importância diversificada da leitura em variados contextos que nos passam a ter mais sentido naquilo que lemos, tais estudos, aqui apresentados; reforçam e fomentam o papel desta em alguns momentos que nos possamparecer complexos: seja por insuficiência leitora cognitiva ou por falta de credibilidade daquilo que se tem vivenciado. Essa concepção de cultura, que embora enraizada, contrapõem aos fatos e nos condicionaao posicionamento do papel decidadão, externa a linha de sujeitos pensantes, neste caso, atuantes na sociedade; que aprimora não como seres receptores – aqueles que reproduzem um conhecimento apenas, mas como protagonistas de experiências das mais distintas aprendizagens.

2. Leitura, leitor e obra literária

Da leitura carece-nos acrescentar – em primeiras linhas – aquela de nosso nascer, em que se percorre a luminosidade do ambiente e essa claridade nos é percebida sensorialmente do desapego, do aconchego, da acomodaçãoao estarmos convictos da segurança do ventre materno. Desta primeira impressão de mundo, acerca-nos o lado acarinhado de nossa genitora. O acolhimento desta perfaz uma trilha que nos faz sentirmos, novamente, protegidos e confiantes daquele calor humano no qual resultará em plena harmonia. E nessa leitura que recorremos, a afirmação expressa por Martins (1988):

> [...] ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. (MARTINS, 1988, p. 12)

Neste momento, cabe nos acrescentar o que a realidade vivida acrescenta em nossa leitura: aquela que ainda não está registrada em linguagem verbal escrita, mas daquela que ficou canalizada pela outra: a não verbal, que neste caso, infere-nos a forte influência da leitura de mundo. A partir desta pessoalidade que entendemos a nossa primeira compreensão pois retrata nossa interpretação das várias facetas que identificamos como as que nos insere existenciais para o qual seguiremos no universo do conhecimento e da cultura. Neste momento, estará de encontro à maturidade de nossas atitudes, de nosso desenvolvimento criativo e real; ocasionarão aprendizados para a trajetória de mundo, das nossas particularidades, das novas visões, nos permitirá uma criticidade no ato de ler. Assim nos é definido por Freire (1982):

> [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a poste-

> rior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1982, p. 9)

Certamente, a leitura transfere a multiplicidade das ações e reações do imaginário ao factual, ao empírico. Tudo o que se interage com nossa existência está cercada da experiência leitora do que se internaliza da escrita e da condição atuante que terão como resultado a realidade de nossos pensamentos. Ao organizarmos as ideias percorremos nossas experiências, nossa capacidade de articulação do que memorizamos, selecionamos em blocos nossos melhores conceitos que fundamentarão o fator avaliativo do que se lê, o que virá a transformar nossos conceitos, nossas valorizações, nosso ideal de conduta em sociedade. Martins (1988) nos reforça tais atitudes ao conferir-nos que:

> [...] Sem dúvida, a concepção que liga o hábito de leitura apenas aos livros deve muito à influência, persistente ao nosso sistema educacional, de uma formação eminentemente livresca e defasada em relação à realidade [...] (MARTINS, 1988, p. 27)

Neste percurso há de acrescermos o que nos reforça sobre a importância,o que nos revela sobre a quantidade de textos: devem ser compreendidos, não memorizados mecanicamente ou ocasionarão de leituras de palavras escritas sem as interpretações precisas. A este informativo nos decorre da limitação, da repetição contínua do que se fixou, não daquilo que se adquiriu e que, eventualmente, servirá para extrair e expandir ao ato de compreensão do aprendizado esperado.

E quanto ao estudo da leitura? Este desencadeou-se com o enfraquecimento das abordagens estruturalistas, deveu-se da renovação de novas perspectivas dos textos literários no ano de 1980 (JOUVE, 2002). Mediante esta tendência, com a evolução da linguística, decorreu-se da importância dos textos pragmáticos em que analisa como os locutores desenvolvem a linguagem:

> É evidente, portanto, a influência da pragmática sobre o estudo dos textos. Se no falar cotidiano a linguagem procura sempre produzir um efeito, esse fenômeno só pode ser exacerbado numa obra literária na qual a organização dos termos deve muito pouco ao acaso. Assim, entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar. (JOUVE, 2002, p. 13)

Ora, o que se tenciona desta análise é acrescentarmos que a leitura está, intrinsicamente relacionada à visualização, as funções do cérebro e dessa estrutura decorre a compreensão e a interpretação. O olhar de um leitor não percorrerá da mesma visão do universo do escritor ou ainda, de

outro leitor. A capacidade atingida o será parcial, primeiro, andará a passos leves, tímidos, para que se chegue ao topo da concepção pretendida.Neste momento, lembremos da bagagem de conhecimento carregada por cada agente dessa ação e tudo só fruirá para o esperado ao se descobrir do processo contínuo da leitura que estará guiada para a projeção mais clara do conhecimento, ou seja, da prática adquirida, daí que resultará a aspiração alcançada. Na dialogicidade entre os sujeitos: criador, leitor, obra, JOUVE (2002) apresenta-nos dimensões: cognitiva, afetiva,argumentativa e simbólica; estas levantam os seguintes aspectos:

1. Do processo cognitivo:

Há a necessidade de o leitor ter um saber mínimo, a competência exigida está entre "progressão" e compreensão" serão as mais distintas possíveis. Neste caso, o agente se sacrifica da progressão das narrativas (policiais e aventuras), que implicarão em leitura mais complexas. Tudo ocorrerá devido ao fator interpretativo, haverá um esforço de entendimento da abstração textual. O leitor terá certa familiaridade, prazer do conhecimento o que lhe conferirá relações cognitivas -afetivas por toda a sua descoberta ocasionada pela leitura.

2. Do processo afetivo:

Nesse processo, o leitor estará ligado as emoções, as reflexões. A ficção estará envolta de suas identificações, particularidades, no despertar de seus mais profundos quereres; o que lhe causará interesse em especial situada a sua conduta no universo e isto irá reforçar seu posicionamento na existência humana o que reascenderá de sua importância, como ser atuante.

3. Do processo argumentativo:

O texto terá 'intenção ilocutória', na qual surtirá a probabilidade de acrescentar mudanças aos conceitos do destinatário, seja pela comunicação escrita ou falada, perpassará por todo o contexto narrativo a intenção de convencer seu discurso. A dimensão argumentativa tenta inserir ao leitor um constante diálogo que trace questionamentos em tom mais aberto as discussões interagindo com o texto e com o autor.

4. Do processo simbólico:

Em relação a esta dimensão, ficará claro o resultado daquilo que se adquiriu dos argumentos lidos, textos históricos fazem partedeste processo. Ao acrescentar a situação imediata do que se compreendeu do con-

teúdo cognitivo e estar reiterado ao contexto cultural do leitor, quanto a este aspecto; o destinatário poderá alargar seus conhecimentos com o coletivo que o cerca isto ocorrerá de maneira mais eficaz, clara e objetiva fazendo o papel de transformação social esperado por aquele que terá melhor preparação, modificando a sociedade.

Observamos que a dialogicidade estampa em diversas áreas de pensamentos, resultam variados leitores que procuram por diferentes conhecimentos em lugares e suportes distintos daquilo que lhes proporcionará a atuação de sujeitos pensantes e compromissados com a s várias tendências ideológicas da leitura para sua evolução cognitiva e até mesmo pelo gosto que ela nos confere e nos torna atuantes em sociedade.

Quando nos ocasionou elencar as diferentes dimensões dialógicas de Jouve, coube-nos ainda acrescentar esta que- não menos importantemas que não deixaríamos de citar: a criticidade da leitura, e, nesse ponto, buscamos a concepção de Ezequiel Theodoro da Silva. Dentro desse aspecto, o autor nos confere a legitimidade de quem processa, analisa, questiona e se identifica diante dos fatos, atividade desenvolvida com a clientela do Ensino Fundamental II, não se faz um papel de espectador; mas de protagonista. Confere o papel de leitores àqueles em condição econômica, que possuem acesso à cultura e não tendo hábito de ler ainda lhe é conferido o status de leitor (SILVA, 2009).

A ascensão creditada, por meio da leitura. às minorias não se pretende da busca para auxiliar o coletivo, antes porém, para se dar o devido valor de deixar a condição a que está, desde que se adeque aos padrões novos de vida. Da ideia de mudança da prática social, cabe-nos reforçar o quão é difícil construir um leitor que tenha uma visão crítica. Nesse ponto, esbarramo-nos no capitalismo, em propagandas de massa que tratam de consumo exagerado, do distanciamento da globalização que descredencia a importância da cultura (SILVA, 2009).

Se acrescermos ao propósito da leitura como representatividade principal do crescimento humano, recordemos ainda que embora se faça uma ação pedagógica no ambiente escolar, inicialmente, daquelas vivenciadas e aprendidas em família, no cotidiano de cada um de nós, assim, o que se compreende da leitura ainda está estampada no sucesso e insucesso em saber ler a palavra, sem compreensão desse processo Martins acrescenta:

> [...] Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender

> verdadeiramente a função da leitura, seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1988, p. 23)

Nessa esfera de pensamentos, entre a construção de mundo e o que se vincula do pedagógico, este último acaba por prevalecer como mais valoroso, como o que cada cidadão compreende, por ocasião de conceitos externados na sociedade. A criticidade neste momento, precisa reforçar sua posição para mostrar o sujeito como pensante, ativo na estrutura social. Não bastará apenas apresentar aquele leitor que saiba ler com leveza verbal, urge a necessidade de compreensão clara do conteúdo. Deverá apresentar uma visão produtiva, com autonomia na construção da capacidade crítica leitora, assim, Silva (2009) afirma:

> [...] As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. (SILVA, 2009, p. 28-9)

O desenvolvimento da criticidade necessita da atuação do educador que buscará, em sua competência leitora, caminhos que possibilitem um aprofundamento do conteúdo que venham a gerar a formação do leitor ávido em seus conhecimentos e pré disposto a questionar, se posicionar diante de seu aprendizado. É importante lembrar que o que irá gerar essa criticidade será o elo entre a referência do que adquiriu no ambiente escolar e daquilo que vivenciou até o momento, e, só assim fará sentido e efeito seus pensamentos e atitudes.

O que se pretende então ressaltar seriam as práticas desenvolvidas em sala de aula: a leitura em voz alta que dá ampla ideia de que no momento dessa ação, o aluno é merecedor de atenção, silêncio. Da prática coletiva não se espera nada diferente de continuar de "onde parou", essa ação mecanizada é interrompida a cada palavra não reproduzida tal como a da escrita, isso ocasiona da correção imediata do educador, por vezes, do outro educando. Percebemos nesse instante que tornar-se-á essa prática corriqueira à medida que o texto é "lido", ou seja, apenas reproduzido em voz alta, sem se ater à busca da compreensão daquilo que deveria ser, propriamente, aprendido e se expandido por uma interpretação individual para os interlocutores, ou destes como um todo, seja no ambiente escolar ou de sua comunidade. Silva (2009) assim esclarece:

> [...] Dessa forma, reforça-se ainda mais a necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas, principalmente, aquelas voltadas ao desmascaramento da ideologia e da análisedos referenciais de mundo, conforme evocados pelos textos das várias disciplinas do currículo. (SILVA, 2009, p. 26)

O leitor que absorver a criticidade, percorrerá dentro dos vários gêneros textuais (em suas estruturas, em seus conteúdos), adequar-se à leitura com mais maturidade, com vocabulário mais preparado, com argumentação mais clara. Deverá assim, mostrar melhor posicionamento de compreensão, com autonomia, perspicácia não se permitindo aceitar tudo que lhe é dito sem antes considerar o domínio do que se leu, ouviu e extraiu de conhecimento. A esse pressuposto, Silva (2009) nos reforça á respeito das disciplinas curriculares:

> O conhecimento e o aprofundamento de diferentes interpretações ou versões sobre um mesmo tema, conforme apresentados em diferentes textos, assumem importância vital no processo do leitor crítico á medida que lhe permitem comparações e julgamentos das ideias veiculadas por fontes diversas devidamente pesquisadas e analisadas no transcorrer de um curso. (SILVA, 2009, p. 31)

Convém lembrarmos que o leitor crítico, nesta vertente, estará pré disposto a questionar e acrescentar seus argumentos em todos os momentos necessários e buscará tal posicionamento sustentado na construção de diversos pontos de vista em que o acondicionaram na veracidade daquilo que defende, dos estudos, dos assuntos em que pesquisou e se aprofundou, ao longo do processo pedagógico emparelha o seu conhecimento de mundo.

Em decorrência dessa atividade, processa a transformação deste para o todo, o que o fará como ser atuante, o pensante; o que se esperava de um passivo, empreende o inverso da formação de cidadão no contexto social. Na área da leitura, as teorias clássicas em interação dos textos com o leitor, teoriza três momentos: o ler as linhas, o ler nas entrelinhas e o ler para além das linhas, esta última, caracteriza melhor a interlocução de um leitor crítico (SILVA, 2009).

A incorporação desta última teoria vem a reforçar o papel exato do que se espera do leitor crítico, pois, a este se destina a busca do conhecimento, da compreensão e das informações necessárias do conteúdo lido, ao adentrar no contexto deverá atingir o papel social e da condição do texto, assim não se descuidará em pesquisar e aperfeiçoar do conteúdo, isto é, resultará a competência leitora esperada, o domínio de sua maturidade percebe-se pelo discurso e postura diante do que se aprimorou ao longo de seu aprendizado.

Consideremos neste ponto a leitura literária, esta nos direciona ao papel crítico que nos permite criar nosso mundo que percorre sobre o universo ficcional do escritor, este pleno de inspiração que nos capacita de

linguagens metafóricas, permite-nos adentrar num imaginário de verossimilhança, dentro dessa particularidade, somamos as capacidades de culturas, de produções e fruições de diferentes vertentes de conhecimentos, quanto a este precedente: o texto deve dar sentido ao mundo ou não terá nenhum sentido (LAJOLO, 1994).

3. Considerações finais

A leitura é desenvolvida por necessidade, por lazer, por busca de firmação como cidadão atuante, lemos por sentirmos capazes de criar e recriar – nos a cada situação. Diariamente, buscamos nosso espaço, pretendemos reforçar nossas concepções, pessoalidades daquilo que acreditamos, essa credibilidade é gerada de nossa vivência, de nosso aprendizado no mundo, nos bancos escolares, naquilo que buscamos como referências.

Esse artigo apresenta alguns dos conceitos que envolvem o ideário da leitura. Jouve nos amplia em quatro teorias sobre leituras que tratam das expectativas de cada leitor, Silva acrescenta- nos a importância da criticidade- reforçando assim- o papel transformacional que nos cabe do resultado de nossas escolhas, de um bom texto. Martins acarreta ainda a importância do conteúdo pedagógico para com a funcionalidade que precisamos na escola, neste sentido; Lajolo esclarece o quão é importante acrescermos que o texto deve ser construtivo e promissor para quem o cria bem como para quem o lê, pois, seu papel está além da leitura de palavras, além disso, Freire nos apresenta que o que nos faz sentido dessa leitura de mundo, que deve antes ter importância para o leitor será da mudança deste como um todo e por questão disso que a ação pedagógica deve ser mudada.

Na condição do crescimento intelectual e de argumentação na sociedade como sentido amplo, a mudançase estenderá para a melhor compreensão de si e do coletivo,e. somente neste momento é que o ideal de se produzir em sociedade fará sentido ao leitor ativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE,PAULO. *A importância do ato de ler*: em três artigos que completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez,1989.

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

Paulo: Ática. 1994.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura*: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervat. São Paulo: Unesp, 2002.

O PROTAGONISMO FEMININO ULTRARROMÂNTICO: PERSPECTIVAS DA OBRA "A MORENINHA", DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)
paulohg@ifto.edu.br
Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
fedviges@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo fundamenta-se na análise do texto da literatura de segunda geração romântica brasileira. Objetivou-se discorrer, sob a ótica ultrarromântica, acerca da personagem Carolina, protagonista da obra "A Moreninha", do escritor Joaquim Manuel de Macedo. A metodologia foi respaldada na pesquisa bibliográfica com base na teoria literária, bem como na compreensão desse movimento, e ainda na análise do discurso e da imagem presente na capa da obra. Dentre os resultados alcançados, tem-se a relevância que a literatura exerce no entendimento dos papéis sociais femininos, a partir do século XIX, sendo neste caso, uma mulher idealizada, protagonista e adequada para o casamento na burguesia carioca.

Palavras-chave:
Casamento. Idealização. Mulher. Ultrarromantismo.

ABSTRACT

This article is based on the analysis of the text of the second generation Brazilian romantic literature. The objective was to discuss, from an ultra-romantic perspective, about the character Carolina, protagonist of the work "A Moreninha", by the writer Joaquim Manuel de Macedo. The methodology was supported by bibliographic research based on literary theory, as well as on the understanding of this movement, as well as on the analysis of the discourse and image present on the cover of the work. Among the results achieved, there is the relevance that literature has in the understanding of female social roles, from the nineteenth century, in this case, an idealized woman, protagonist and suitable for marriage in the carioca bourgeoisie.

Keywords:
Idealization. Marriage. Ultrarromantism. Woman.

1. Considerações iniciais

A segunda geração do Romantismo brasileiro é considerada ultrarromântica. Tem-se uma literatura bastante influenciada por autores europeus como Goethe e Byron, que produziram obras com certo tom pessimista e depressivo. O exagero sentimental, o morrer de amor e o de-

lírio são marcas presentes nos livros ultrarromânticos (FERREIRA, 2012).

Nesta perspectiva, em se tratanto de uma arte – a literatura – o contexto histórico do Romantismo de segunda geração compreende um momento que compõe o processo de ascensão da burguesia como classe dominante na sociedade, em que uma parcela significativa da juventude do século XIX encantou-se com a literatura ultrarromântica (COUTINHO, 2004).

Com base em uma visão Bakhtiniana, valem as considerações sobre as estratégias ideológicas da narrativa, que se revestem também à obra analisada:

> […] Por sua vez, similarmente, nos argumentos de Bakhtin (1993), o sujeito elaborador de um discurso é um idealista, cujas palavras configuram-se como ideias e concepções com base no seu pensar e refletir, e por isso, transfigura um ponto de vista sobre o mundo, no qual o sujeito demonstra uma significação social, seja às suas atitudes ou aos seus pensamentos. (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 335)

Por conseguinte, o presente artigo se justificou na análise da personagem Carolina da obra "A Moreninha", de Joaquim Manuel de Macedo, em que o foco está em sua condição de heroína ultrarromântica. A idealização da personagem evidencia a predominância de uma mulher engedrada â luz dos ideais sentimentais e de coninvência ao casamento. Carolina é associada à mulher bela e prendada para ser a esposa, pois se coaduna ao enaltecimento amoroso e à projeção de uma família perfeita.

2. A segunda geração romântica brasileira: contextos e características

Em meio ao século XIX, entre tantos fatos históricos como a independencia do Brasil, encaixa-se a segunda geração romântica ou o ultrarromantismo, em que se sustentam o mal do século, o tédio, a idealização da mulher amada, o subjetivismo extremado, o sarcasmo, a ironia, a busca pela morte, os tons sombrios e o carpem diem. O que se pode resumir em apenas duas características acima mencionadas: o sentimentalismo exacerbado e o subjetivismo (GASPAROTTO; BOZIO, 2013).

Contextualizando a segunda geração, observa-se que o voltar para si mesmo do poeta desta fase permite a produção do devaneio, do erotis-

mo obsessivo, da melancolia, do ambiente sombrio, do tédio, da exaltação da mulher amada e da morte (CANDIDO, 1984).

Para Gasparotto e Bozio (2013), este afastamento do mundo objetivo permite ao poeta se "libertar" dos grilhões impostos pela sociedade e superar as dificuldades impostas pela mesma. No entanto, devido a este mergulho no mundo interior, a essa fuga perpetrada pelo poeta, ele acaba por se desligar da vida, levando-o à exaltação de um passado, ao egocentrismo, tédio constante, morbidez, sofrimento, pessimismo, negativismo, satanismo, masoquismo, cinismo, autodestruição, fuga da realidade para o mundo dos sonhos, da fantasia e da imaginação, esse comportamento acaba por levar também para o escapismo na morte, não somente no elemento literário, como na própria vida do escritor, que acabava por buscar viver da forma como expressava em suas produções (ainda que em descompasso com o elemento social).

Aos sentimentos exagerados do romantismo, tem-se as seguintes considerações:

> Quando se fala em romantismo, rapidamente se faz associação com algo sentimentalmente bom, alegre, capaz de emocionar tanto aquele que é objeto da mensagem quanto quem apenas a ouve. No entanto, quando se trata de Romantismo, não a qualidade da pessoa que é romântica, mas a escola literária ocorrida no início do século XIX, mais precisamente a segunda geração, percebemos que a essa felicidade passar ao largo. O sentimento de felicidade dá lugar à melancolia, à solidão, ao pessimismo, ao desejo de morrer e isso não ficou reservado a apenas um autor. Tal condição foi tão significativa que marcação uma geração inteira, tanto na prosa quando no verbo e a ela se deu o nome de Geração Ultrarromântica ou Mal do Século. (ARAÚJO, 2016, p. 1)

O mundo pelo Romantismo, segundo Guimarães (2016), é percebido como clarões no meio da noite, onde o claro-obscuro romântico privilegia o nebuloso – o amanhecer, o entardecer, limiares entre a segurança do dia e a incerteza da noite. Nesses limiares, em que a certeza se esvai, os contornos dos objetos se perdem, a ambiguidade ganha espaço, através do incerto, do contraditório e da ambivalência.

Esclareça que a atração pelo lado noturno ou subterrâneo da vida subordina-se ao desejo de ampliação da consciência. Os românticos da segunda geração, especialmente, haviam estado na escola da sensibilidade, da filosofia da reflexão e do culto do "eu". Por causa disso, tudo se tornou mais uma experiência, pois essa subjetivação tinha de ter consequências, porque não havia nenhum objeto em torno, a não ser o apavorante (GUIMARÃES, 2016).

O contexto do Rio de Janeiro é categórico à segunda geração romântica. Nota-se que enquanto o romance urbano ia abandonando a apresentação trivial dos costumes cortesãos e se aprofundando no psicologismo e na subjetividade do eu (mais próximo dos poemas ultrarromânticos), o romance de formação nacional do indianismo ia cedendo espaço à apresentação da variedade populacional brasileira em sua imensidão geográfica (SANTOS, 2018).

Vale evidenciar ainda conforme Santos (2018) que as duas vertentes retratavam e criticavam a sociedade nacional, muitas vezes sob uma visão centralizada na corte. Isso, porém, não era algo necessariamente problemático para esses escritores. Mesmo que a vida literária já fosse pulsante em diversas províncias, especialmente em suas capitais, em algum momento o magnetismo da Corte falava mais alto. Mesmo as elites letradas das outras regiões eram em grande parte formadas pelo mesmo rescaldo cultural que formava a Corte, e essa união, pendendo claro para o Rio de Janeiro, formava a "opinião pública" nacional.

Outro aspecto contextualizado na segunda geração diz respeito às características do mal do século que estão presentes entre os sentimentos dos personagens, que normalmente são de melancolia, ódio, rancor ou medo (BOSI, 1994) . Há também na mulher amada traços sombrios, palidez, transparência e sensualidade. O amante é geralmente pobre, insatisfeito, louco, ébrio, arrogante e, sobretudo, deprimido (COSTIM; NOVOCHADLEY, 2015).

Para Costim e Novochadley (2015), a atmosfera possui elementos como a lua, o céu estrelado, a praia, o mar, o lamento ou a perambulação, e no tocante à descrição da personagem feminina, o eu-lírico/protagonista tem o desejo de amar e o anseio de ter uma mulher idealmente amada, como se observa na obra "A Moreninha" de Joaquim Manuel de Macedo.

3. Uma breve biografia do escritor Joaquim Manuel de Macedo

De acordo com a Academia Brasileira de Letras, Joaquim Manuel de Macedo, jornalista, professor, romancista, poeta, teatrólogo e memorialista, nasceu em Itaboraí-RJ, em 24 de junho de 1820, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 11 de abril de 1882. É o patrono da cadeira nº 20, por escolha do fundador Salvador de Mendonça (ABL, 2019).

Sobre sua vida e carreira apresentam-se as seguintes considerações:

> Era filho do casal Severino de Macedo Carvalho e Benigna Catarina da Conceição. Formado em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, clinicou algum tempo no interior da Província. No mesmo ano da formatura (1844), publicouA Moreninha, que lhe deu fama instantânea e constituiu uma pequena revolução literária, inaugurando a voga do romance nacional. Alguns estudiosos consideram que a heroína do livro é uma clara transposição da sua namorada, e futura mulher, Maria Catarina de Abreu Sodré, prima-irmã de Álvares de Azevedo. Em 1849, fundou com Araújo Porto-Alegre e Gonçalves Dias a revista Guanabara, onde apareceu grande parte do seu poema-romance "A Nebulosa", que alguns críticos consideram um dos melhores do Romantismo. Voltou ao Rio, abandonou a Medicina e foi professor de História e Geografia do Brasil no Colégio Pedro II. Era muito ligado à Família Imperial, tendo sido professor dos filhos da princesa Isabel. Militou no Partido Liberal, servindo-o com lealdade e firmeza de princípios, como o provam seus discursos parlamentares. Foi deputado provincial (1850, 1853, 1854-59) e deputado geral (1864-68 e 1873-81). Membro muito ativo do Instituto Histórico (desde 1845) e do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte (1866). Nos últimos anos, sofreu de decadência das faculdades mentais, falecendo antes de completar 62 anos. (ABL, 2019, p.1)

Karam (2006), estabelece que foi ativa e fecunda a sua carreira intelectual nas várias atividades que exerceu. Ele é um dos fundadores do romance brasileiro, sendo considerado em vida uma das maiores figuras da literatura contemporânea e, até o êxito de José de Alencar, o seu principal romancista. O memorialista ainda é lido com interesse nas “Memórias da Rua do Ouvidor” e “Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro”.

De acordo Bernd (1992), foi no romance, entretanto, que Macedo conseguiu perdurar. Suas histórias evocam aspectos da vida carioca na segunda metade do século XIX, com simplicidade de estilo, senso de observação dos costumes e da vida familiar.

Publicada em 1844, “A Moreninha” é a primeira e mais conhecida obra de Joaquim Manuel de Macedo e proporcionou a seu autor fama imediata, inaugurando o chamado romance urbano em nosso país. Sendo a primeira obra da literatura brasileira a obter sucesso de público, agradando também à crítica da época, permanece na cultura brasileira devido às adaptações para o cinema, teatro, televisão e quadrinhos. No século atual, ainda é reeditada com relativo sucesso e é obra sempre presente nas salas de aula, fazendo parte do currículo escolar (DIAS, 2012).

Evidencia-se segundo Dias (2012), que o romance foi escrito após a oficialização da independência política brasileira, ocorrida em 1822, período em que crescia no país o desejo de independência também em relação à literatura portuguesa, para que o Brasil pudesse se afirmar como

nação. Época, portanto, de crescente sentimento nacionalista em que era bem forte o interesse em exaltar nossa cultura, nossas belezas naturais, ou seja, desejava-se construir uma identidade própria para o país recém-liberto.

Macedo compreendia que o surgimento desse sentimento nacionalista foi importante, pois até então os enredos e cenários das narrativas que circulavam por aqui, em sua maioria, não nos diziam respeito (SIQUEIRA, 2013).

Sobre a escrita de Macedo e as nuances da obra analisada, Amora (1973, p. 200) enfatiza que para os primeiros leitores, deve este ter resultado do frequente jogo de contrastes, entre o sentimental e o humorístico, o que não possibilitava ao leitor fixar-se em determinada predisposição de leitura; e ainda na variedade desordenada de seus elementos: a intriga amorosa, as observações sobre "cousas da moda" e sobre tipos humanos; a crítica social e política; uma lenda indígena; descrições de ambientes e reflexões sobre o amor, a vida da Corte e da província, e as fraquezas humanas.

4. A obra "A Moreninha": uma análise de perspectivas ultrarromânticas da protagonista

A Moreninha é o principal romance da fase introdutória do Romantismo brasileiro e até hoje é um dos mais conhecidos representantes da nossa prosa romântica. Seu enredo é centrado na história de amor entre Augusto e Carolina e registra os costumes da sociedade carioca oitocentista (DIAS, 2012).

Temas como conflito amoroso marcaram esses momento literário, baseando-se nas perspectivas ultrarromânticas e mal do século, e por isso, esse sentimento de amor e sofrimento é comum em várias obras do Romantismo, como no caso dessa obra de Macedo.

Macedo descreve Carolina como uma 'beldade" em seus quinze anos, sendo detalhada como uma menina travessa, alegre, sagaz, romântica sem grandes preocupações, alheia a sociedade a sua volta. E por isso, conforme Moraes (2004), a beleza da jovem, que encanta a todos os rapazes galanteadores da sociedade carioca e em seu passeio pela Ilha de Paquetá, é evidenciada a partir da capa do livro, configurando-se como instrumento memorável na formação do leitor, consoante ao que se observa na figura 1.

Figura 1: Obra “A Moreninha”.

Fonte: Ática, 2019.

A capa do livro A Moreninha, constante da figura 1, traz características do amor vivido por Carolina e Augusto. Esclareça-se que essa narrativa de enredo e estrutura simples foi considerada pela crítica uma obra ingênua, face ao conflito amoroso composto com muita simplicidade entre os protagonistas, cuja solução sempre esteve muito próxima dos dois.

Dentro dos moldes românticos, a trama retratava a vida cotidiana da burguesia em meados no século XIX e evidenciava as discussões sobre o amor e os casamentos arranjados naquela época. Mas, como em boa parte das obras românticas, sempre havia um final feliz por parte dos protagonistas, os quais se apaixonam na infância e depois se reencontram e tem um digno de uma trama romântica (FERREIRA, 2012).

Nas especificidades de gênero, Carolina, a protagonista da obra, simboliza a heroína perfeita (a figura feminina idealizada), que é amada por Augusto (MACEDO, 2001). Logo, o conflito no amor do casal é a promessa infantil de que não trairiam um ao outro, de certa forma, bem subjetivo e pouco conflituoso. A importância desse tipo de narrativa à sociedade era notável, pois naquela época, a literatura e leitura, serviriam como um manual de bons costumes, ou seja, esta arte retrataria o que seria um ideal de sociedade e famílias exemplares (OLIVEIRA, 2008).

A respeito do protagonismo feminino ultrarromântico atribuído a Carolina observa-se:

> A protagonista feminina de A Moreninha nada mais é do que uma personagem – tipo que representa todas as moças burguesas que assumiam um papel "romântico" a fim de conquistar um dos rapazes para ser seu marido. Macedo a constrói de maneira que fique distante dos problemas da sociedade e da hipocrisia que a rodeava. (BOSCOLLO, 2008, p. 73)

Com limiar de criticidade, Moraes (2004) afirma que a obra aqui analisada retrata esse ambiente da corte, mas é um romance romântico que tem como objetivo fazer, como de resto toda a literatura romântica, uma interpretação da realidade brasileira, e simultaneamente, uma proposta de modernização do país, eliminado-se, no imaginário social, o seu passado colonial e dependente da cultura portuguesa. Assim, vale compreender o seguinte pressuposto:

O romance A moreninha traz o tema da fidelidade a um amor infantil que surge a partir de um encontro entre duas crianças, Augusto e Carolina, relacionado a um melodrama vulgar, ao episódio da morte de um velho de 50 anos, com um desfecho feliz para o par amoroso. No entanto, todos esses temas são passíveis de crítica dentro da obra […] Um narrador romântico, como tentaremos demonstrar. O romance se abre com uma cena: três jovens conversam no quarto de uma república de estudantes; eles fazem uma aposta para testar a inconstância do amor do personagem Augusto. Caso ame a uma só mulher durante 15 dias, entre 20 de julho e 20 de agosto, ele terá de escrever um romance (SIQUEIRA, 2013, p. 197).

Moraes (2004) define e caracteriza a obra "A Moreninha" como sendo uma história contada por um narrador onisciente externo aos acontecimentos. O livro dividido em 24 capítulos, cujos episódios acontecem durante um mês. Nota-se a minuciosidade do narrador na indicação do tempo, mostrando a evolução dos sentimentos e as transformações pelas quais os personagens passam. E por isso, após de várias peripécias, cenas cômicas e lances de desencontro, Augusto se apaixona perdidamente pela Moreninha. A história é muito simples, mas o enredo é muito complicado. O capítulos, por meio de detalhismos, vão examinando elementos essenciais, estruturais, da sociedade brasileira do século XIX.

É o próprio Moraes (2004) quem enfatiza que a escolha do tema do amor não se explica pelo fato de o romance ser dirigido ao público feminino, nem porque o sexo seja motivo literário caro aos romancistas. Para ele, esses conflitos sentimentais traduzem na sua forma uma

"infraestrutura" de divisão da propriedade, que é fundamentada na posição da mulher, e por isso:

> Os temas ligados ao namoro, à coqueteria, à arte da sedução revelam mecanismos essenciais da moral burguesa, apoiada na necessidade de adquirir, guardar e ampliar propriedade. As mulheres agem segundo estas convenções porque percebem que, sendo o casamento a sua carreira, o amor é a técnica de obtê-lo do melhor modo (MORAES, 2004, p.93).

A partir da análise da obra, observa-se que tanto Carolina é uma personagem forte, que mesmo com seu conflito melancólico, atua de forma a concretizar seu objetivo de conquistar o ser amado, o que vem a refletir características psicológicas e físicas da heroína romântica e da mulher burguesa do século XIX.

5. Considerações finais

A consecução deste artigo evidenciou que o Romantismo ajudou no desenvolvimento de uma linguagem própria e abordou novas temáticas na literatura. Influenciou na liberdade de criação e privilegiou a emoção. As obras passaram a valorizar o individualismo, o sofrimento amoroso, a natureza, os temas nacionais, as questões político-sociais e o passado.

Com base em Cândido (1984), concluiu-se que a segunda geração romântica desenvolveu um gosto pela melancolia e pela morbidez. E isso se deve principalmente pelo mal estar do poeta no mundo. Esse sentimento de mal estar já era visto na estética romântica como um todo, mas no ultrarromantismo foi superlativada, exagerada e destacada.

Apreendeu-se, conclusivamente, que a narrativa aqui analisada foi um verdadeiro achado para a população carioca da época, pois a melancolia textual refletia ao mesmo tempo a agonia de um amor ou do ser querido, bem como o prazer pela vida burguesa.

Outro aspecto que se arrematou diz respeito à identificação das qualidades da protagonista Carolina, inclusive pelo seu caráter. Ela era admirada pelos dotes de solidariedade e de inteligência. A conquista de Augusto se deu por ser uma mulher com vivacidade, perspicácia, originalidade e bondade; não somente pela beleza física. Vale o destaque, que

ocorreram passagens em que o narrador mostra o seu treinamento e protagonismo para ser uma boa esposa e mãe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABL. Academia Brasileira de Letras (2019). *Biografia de Joaquim Manuel de Macedo*. Disponível em http://www.academia.org.br/academicos/joaquim-manuel-de-macedo/biografia , acesso em 06nov2019.

AMORA, A. S. *A literatura brasileira – O romantismo (1833–1838/1878–1881).* V. II, 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

ARAÚJO. M. M. O Ultrarromantismo de Álvares de Azevedo e Soares de Passos. In: *Anais 2016*: 18ª Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes. "A prática interdisciplinar alimentado a Ciência". ISSN: 1807-2518 , Aracaju, 24 a 28 de outubro de 2016.

ÁTICA. Editora Ática S.A. *Literatura clássica*. Disponível em https://www.estantevirtual.com.br/editora/atica Acesso em 01set2019.

BERND, Z. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

BOSCOLLO, C. B. *A Moreninha e Senhora*: dois perfis de mulheres na literatura romântica. 2018. Disponível em: https://www.mackenzie.br/ fileadmin. Acesso em: 03nov2019 (2018).

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*. 2º volume. 7. ed. São Paulo: Editora Itatiaia, 1984.

COSTIM, C.A; NOVOCHADLEY, S. *A dualidade da personalidade feminina na poesia de Álvares de Azevedo*. Trabalho de conclusão de curso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Departamento Acadêmico de Letras. 58p. 2015.

COUTINHO, A. *Era romântica*. V. 3, parte II / Estilos de época. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

DIAS, R. A. O contexto histórico e as mudanças na recepção crítica de A moreninha. In: *Cadernos do IL*, V. 45, p. 19-38, 2012.

FERREIRA, J. F. V. Romantismo: A formação da literatura brasileira.

In: *Revista Vozes do Vale*: Publicações acadêmicas, 2012.

GASPAROTTO, B. A.; BOZIO, J. F. C. A morte do imaginário de um poeta do ultrarromantismo: uma leitura da obra poétia de Álvares de Azevedo. In: *Travessias* (UNIOESTE. *On-line*) , v. 7, p. 325-349, 2013.

GUIMARÃES, A. R. G. P. Os elementos ultrarromânticos em Soares de Passos e em Álvares de Azevedo. In: *Linguagens & Letramentos*, V. 1, p. 1-19, 2016.

KARAM, B. *A escrita de uma tradição*: Macedinho ou Macedo?. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro-RJ, 2006. 126f.

MACEDO, J.M. de. *A Moreninha*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MORAES, D.Z. A tagarelice de Macedo e o ensino de História do Brasil. In: *História* (UNESP. Impresso), São Paulo, v.23, p. 85-107, 2004.

OLIVEIRA, S. *Romantismo na literatura brasileira*. Curitiba: IESDE, 2008.

SANTOS, R. R. A criação do Brasil através do romantismo. In: *Revista Sapiência*: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais. Universidade Estadual de Goiás. v. 7, p. 88-98, 2018.

SILVA, P. H. G.; ALBUQUERQUE, F. E. A perspectiva dos sentimentos de inferioridade e inveja: uma análise da literatura contemporânea no conto "Dois velhinhos", de Dalton Trevisan. In: *Revista Philologus*, V. 72, p. 333-43. 2018.

SIQUEIRA, J. S. Travessuras de um narrador romântico. In: *Revista O eixo e a roda* (UFMG), V. 22, p. 191-206, 2013.

O QUE DIZEM AS FACHADAS COMERCIAIS: A INFLUÊNCIA DA VARIEDADE LINGUÍSTICA NA COMUNICAÇÃO

Isabel Delice Gomes Macedo (UEMASUL)
deliceisabel@gmail.com
Jéssica Mayane da Silva (UEMASUL)
j_mayane@hotmail.com
Maria da Guia taveiro Silva (UEMASUL)
maria.silva@uemasul.edu.br

RESUMO

O presente artigo foi produzido como uma das atividades desenvolvidas na disciplina de Sociolinguística, do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. O trabalho propõe uma análise de fachadas de estabelecimentos comerciais, que apresentam características de variações linguísticas, objeto de estudo da Sociolinguística. Partiu-se do princípio de que, se toda linguagem é detentora de argumentos próprios do emissor comunicativo, se faz necessário abordar quais são as peculiaridades e como elas conseguem transmitir o conteúdo de forma eficaz. Uma das peculiaridades pode ser a existência de marcas da oralidade na escrita, e neste caso, em fachadas de regiões diferentes. Assim, foi feito o recorte de quatro fachadas: uma do estado de Minas Gerais, duas do Maranhão e uma da Bahia. O resultado mostra a existência de marca de oralidade nas fachadas analisadas, bem como a diversidade existente nos falares regionais. A pesquisa pretende contribuir com os estudos linguísticos, mostrando que a oralidade e a variação próprias de textos comuns do cotidiano, influencia e se mosta em textos escritos, que deveriam seguir as regras estabelecidas para este tipo de texto. O estudo está embasado nas pesquisas de autores como: Bortoni- Ricardo (2004), Ilari e Basso (2006), Koch e Elias (2012), Martelotta (2012), Coelho et al (2015) e Soares (2017) entre outros.

Palavras-chave:
Fachadas. Regionalismo. Sociolinguística. Variedade linguística.

ABSTRACT

The present article was developed during the Sociolinguistics course of the Letters Degree in Portuguese language and Brazilian Literature. The paper proposes an analysis of the facades of commercial establishments, which present characteristics of linguistic variations, object of study of Sociolinguistics. If every language holds the communicative sender's own arguments, it is necessary to address which one of these peculiarities are and how they can convey the content effectively. To exemplify the study and understand that in the most diverse situations there is the transposition of orality to writing, it were cut four facades: one from the state of Minas Gerais, two from Maranhão and one from Bahia. The approach of the linguistic variations will bring the diversity that exists between these sectors, to demonstrate the importance of the diverse regional speaking. The research therefore aims to broaden the range of possibilities about language resources, then contributing to the effectiveness of common texts in everyday

life. The studies will be based on research by authors such as: Bortoni- Ricardo (2004), Ilari & Basso (2006), Koch e Elias (2012), Martelotta (2012), Coelho (2015) et al Soares (2017) and others.

Keywords:
Facades. Regionalism. Sociolinguistics. Linguistic variety.

1. Introdução

Em uma sociedade é preciso que haja a comunicação, elemento fundamental para a troca de informações. Os canais básicos que estabelecem esse elo é a presença de um emissor e receptor. Dentro dessa comunicação é estabelecida uma linguagem comunicativa, capaz de tornar a mensagem enviada ou recebida eficaz.

Desta forma, se a linguagem é uma questão de comportamento linguístico ela é um sistema linguístico que produz efeitos na composição econômica-social. Inserido nesse contexto, existem as variações linguísticas, que identificam situações características da fala e que podem influenciar a escrita.

A fala dos indivíduos apresenta características peculiares, que são conhecidas como variação linguística. A variação linguística é própria e presente na fala dos falantes, de qualquer língua. Porém, ao se tratando da modalidade escrita, ela só é considerada como regular quando em situações específicas. Por exemplo, quando se quer retrarar a variedade linguística de uma pessoa de determinadfa região ou em um texto literário, com fins similares. No caso de variedade linguística que revele a oralidade usada por proprietários de estabelecimentos, costuma ser bem aproveitada para elaboração de *marketing*.

Nesse contexto, pode-se inferir que o uso de certa, como o registro da oralidade na escrita de fachadas pode ser intencional, visando alcalçar maior parcela do público.

Com o objetivo de discutir melhor o tema em questão, neste trabalho, será ão pontuado o que é variedade, variação, variável e variante, sempre relacionando a influência desses fenômenos para o sentido proposto pelo enunciador. Incluso nessa perspectiva, há a existência de variação linguística embasada nos conceitos de variação diacrônia, diatópica, diastrática, diafásica ediamésica.

2. Fundamentação teórica

Quando o ser humano utiliza algum elemento para trocar informações com o outro, isso já é uma forma de linguagem. Essa, está presente em todo e qualquer elo comunicativo e pretende, em situações diversas, expressar pensamentos, sentimentos, opiniões e ideias. É a forma mais ampla e eficaz que está disponível ao homem, um instrumento natural. Existem algumas concepções que alcançam a funcionalidade da linguagem, em contexto sociocomunicativo.

> A primeira vê a **linguagem como expressão do pensamento**. Para essa comunicação as pessoas não expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo uma exteriorização apenas uma tradução [...] A segunda concepção vê a **linguagem como instrumento, como meio objetivo para a comunicação.** Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. [...] A terceira concepção vê a **linguagem como forma** ou **processo de interação.** Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). (TRAVAGLIA, 1997, p. 21-3) (grifo doautor)

Se a linguagem representa diferentes expressões, associadas à inclusão na vida social do indivíduo, pode ser feita a consideração sobre as ramificações dessa linguagem. Dentro do processo de troca de informações, existe o que é identificado como linguagem verbal e não verbal.

No conceito da linguagem verbal, os recursos utilizados estão presentes na tradição escrita. Aqui é possível perceber o visual de uma mensagem. Para Koch e Elias (2012),

> [...] no caso do texto escrito, ao contrário do que acontece com o texto falado, contexto de produção e contexto de recepção, de maneira geral, não coincidem nem em termos de tempo, nem de espaço, já que o escritor e leitor normalmente não se encontram copresentes. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 13)

Para a linguagem não verbal, os meios de comunicação utilizados pelos falantes, são imagens, gestos, simbologias e voz, entre outros recursos.

> Não ralidade, é comum serem os referentes recuperáveis na própria situação discursiva [...] Os interlocutores compartilham, em geral, não só uma vasta gama de conhecimentos relativos à situação comunicativa, como também acerca do estado das coisas de que estão falando. (KOCH, 2012,p.19)

Como em um ciclo, após as especificações de linguagens, existe a consideração sobre variações linguísticas, presente, também, na língua portuguesa. O português é uma língua heterogênea, como todas as línguas, por isso é variável e diversificada, assim como seus falantes que, conforme a região que moram, a idade que possuem, as condições financeiras, o local de trabalho, o nível de escolaridade, o sexo e as pessoas de convívio, expressam uma linguagem característica. Sendo assim, há diversas variações em uma única língua.

Esses conceitos estão inseridos na Linguística e seu desdobramento na Sociolinguística, que refletem diretamente nas variações linguísticas. Primeiro, a Linguística está encarregada de observar o falante, no sentido de ele ser capaz de "descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico" (FIORIN, 2005, p. 17).

Em virtude disso, as variações podem ocorrer em todos os níveis da fala, (fonético, fonológico, sintático, morfológico e lexical). Por isso, a Sociolinguística estuda a língua utilizada pelos falantes em seus contextos reais, considerando os efeitos que levam o falante a fazer o uso das mais variadas formas. Essa corrente de estudo, de acordo com Martelotta (2012, p. 141) propõe que "a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação".

As variações linguísticas são características não somente do regionalismo, mas também de outros aspectos. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), as variações são uma ferramenta de identidade cultural e motivo de valorização de uma pertença dialética própria daquele local, como os falares dos nortistas, dos sulistas, etc.

O fenômeno das variações linguísticas decorrentes das diferentes idades é conhecido também como "sociolinguística variacionista" ou "teoria da variação". (MARTELOTTA, 2012, p. 141). Algumas características são facilmente percebidas, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 47), "as avós falam diferente dos filhos e dos netos etc". Essa diversidade linguística está profundamente associada ao *status* socioeconômico. Dessa forma, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que:

> As diferenças de *status* socioeconômico representam desigualdades na distribuição de bens materiais e de bens culturais, o que se reflete em

> diferenças sociolinguísticas. Entre os bens culturais, ressalta-se a inclusão digital. O acesso ao computador e à internet está claramente associado ao *status* socioeconômico. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 48)

O local de trabalho, por exemplo, exerce forte influência nos falantes da língua. Alguns cargos exigem uma linguagem padrão e outros uma certa informalidade. O nível de escolaridade é um importante influenciador das variações linguísticas, uma vez que conforme o tipo de escola frequentada será o resultado da forma de linguagem do indivíduo.

Há, sobretudo, a influência das pessoas com quem se convive, o que se assiste, acessa na *internet*, se lê, etc. A variação linguística pode ser observada nas perspectivas diacrônica, diatópica, diastrática, diafásica e diamésica. (ILARI; BASSO, 2006). A variação diacrônica ocorre através do tempo, Ilari e Basso (2006) afirmam que:

> [...] a língua tem uma **história externa** (que diz respeito a maneira como evoluem ao longo do tempo em suas funções sociais e em suas relações com determinada comunidade linguística) e uma **história interna** que diz respeito às mudanças que vão ocorrendo em sua gramática – fonologia, morfologia, sintaxe – e em seu léxico). (ILARI; BASSO, 2006, p. 153) (grifo do autor)

A variação diacrônica pode ser percebida, por exemplo, quando se observa a palavra **você** que sofreu inúmeras mudanças com o tempo, "(...) você deriva do tratamento antigo vossa mercê > vosmecê > você > (o) cê." (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 55, grifo nosso).

As gírias também podem ser fonte desse estudo, uma vez que, algumas palavras que eram consideradas gírias em tempos passados hoje em dia se encontram nos dicionários e gramáticas e outras se forem ditas em tempos atuais não serão compreendidas da forma desejada, como na gíria brotinho, que era uma forma de elogiar uma mulher, hoje em dia será compreendida como um pequeno broto de alguma planta.

A variação diacrônica ocorre tanto na fala como na escrita. É perceptível uma diferença na escrita do século XIX para a dos tempos atuais. A variação diatópica é a diferença linguística entre regiões ou países que compartilham a mesma língua, como pode ser observado na forma de falar do português no Brasil e nos outros países como na Europa (Portugal, Madeira e Açores), na África (Angola, Moçambique, Guiné- Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), na América Latina (Brasil) e na Ásia (Goa, Macau, Timor-Leste, etc.). Existe uma grande diferença linguística entre uma mesma língua. (ILARI; BASSO, 2006,

p. 157).

Esse tipo de variação é facilmente encontrado no Brasil, é o falar rural e o falar urbano que são muito distintos um do outro. Já a variação diastrática se caracteriza pelas diferenças sociais dos indivíduos, que conforme maior a escolaridade, poder aquisitivo e conhecimento cultural, "melhor" o indivíduo se expressa. A variação diafásica ou estilística ocorre de acordo com o tipo de ambiente no qual o indivíduo se encontra, e a situação de comunicação, podendo variar e ser formal ou informal. A variação diamésica "(...) se refere aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza". (ILARI; BASSO, 2006, p. 183). Essa variação se manifesta na diferenciação entre a língua oral eescrita.

3. Metodologia

Para entender o efeito de sentido no objeto deste estudo, fachadas de estabelecimentos, será utilizado neste artigo a distinção entre os segmentos: variedade, variação, variável e variante, esclarecidos por Coelho *et al*. (2015).

> Damos o nome de **variante** à fala característica de determinado grupo. A partir de critério geográficos, [...] a partir de critérios sociais, [...] também podemos escolher outros critérios, como a ocupação/profissão [...] ou algum hábito que unifique os falantes. (COELHO *ET AL*., 2015, p. 14)

A alternância existente no fenômeno da variação é entendida como o processo onde duas formas de comunicação podem ocorrer simultaneamente. Já "a variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes" (COELHO *ET AL*., 2015, p. 16).

Dentro desse conceito de variação, reside a variável. Essa consiste no "lugar da gramática em que se localiza a variação". (COELHO *ET AL*., 2015, p. 17). Na sociolinguística e nos estudos sobre essas mudanças, existe ainda a conceituação de variante que é adaptável de acordo com cada sociedade, comum valor específico nos contextos comunicativos. Coelho *et al*. (2015) indicam que as variantes são as formas individuais de uma expressão que évariável.

Para este estudo foram selecionadas 4 fachadas de estabelecimentos, de diferentes contextos. Os exemplos foram escolhidos seguindo os critérios das variações linguísticas, sendo duas pesquisadas na in-

ternet e duas das cidades das autoras deste artigo. A imagem escolhida para a verificação das marcas da oralidade na escrita, diz respeito a uma loja da cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais). A segunda, é a fachada de um bare restaurante, na Bahia, a terceira, é de uma lanchonete em Imperatriz (Maranhão) e a quarta, também na mesma cidade, pertencente a um depósito debebidas.

4. Análise das fachadas

Partindo da percepção de como a comunicação é vista, e de que a língua varia é viável identificar a relação entre as marcas da oralidade no texto escrito. Cada ser humano quando está diante de uma situação comunicativa é detentor de um domínio já existente e adquirido em situações anteriores.

Não é uma tarefa fácil, fazer a adequação da língua em contextos específicos, como por exemplo, situar a oralidade na escrita. Da mesma forma, saber qual efeito é proposto quando esse fenômeno comunicativo acontece? A resposta pode ser encontrada no contínuo imaginário de letramento e oralidade, proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

> Para fazermos a distinção entre os eventos de letramento e oralidade, vamos lembrar que, nos primeiros, os interagentes se apoiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical. [...] Num ofício religioso, por exemplo, o líder, o padre, o rabino, o pastor, ao proferirem seu sermão, estão realizando um evento de letramento, seja porque eles têm diante de si o roteiro escrito de sua fala, seja porque eles prepararam previamente esse roteiro escrito, no qual introduziram passagens bíblicas, por exemplo. Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 61)

Na fase inicial da escrita, essa transposição da fala para a escritaé tão natural,que quando uma criança começa a escrever e quer colocar no papel as palavras de acordo com sua fala. Para alguns, essa prática torna-se um hábito; e "(...) continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada" (KOCH, 2012, p. 18).

Dentro de um texto formal, um anúncio, por exemplo, é preciso que o material exposto apresente sentido, coesão, coerência, sequência e discursividade. Assim, a mensagem será emitida com eficácia e produtividade. Dentro da Sociolinguística, não existe a noção de erro, em se tratrando da fala. O falante apenas adequa-se a uma variedade linguísti-

ca, já que a linguagem é produto da cultura. Soares (2017) afirma que

> [...] o estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumento de comunicação social. (SOARES, 2017, p. 60)

Nesse sentido, ao analisar um momento de linguagem verbal na escrita, como em uma fachada de estabelecimento, é possível perceber inscrições linguísticas heterogêneas e cheias de significação, principalmente pela composição textual advinda da oralidade. Esse tipo delinguagem encontra-se permeada culturalmente na sociedade atual.

É possível citar que alguns empresários, utilizam as variações linguísticas como mecanismo de *marketing*, para aproximarem-se cada vez mais os clientes. O recurso de oferecer o produto, por meio de marcas da oralidade – apesar de escrito – proporciona ao cliente uma relação de intimidade. Além disso, esse mecanismo possibilita ao proprietário do estabelecimento, um canal de argumentação com o consumidor, sem precisar, necessariamente, do contato direto e induzir que o produto ou marca, é uma extensão de seu próprio pensamento.

> Argumentar é, pois em última análise, a arte de gerenciamento de informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça. (ABREU, 2000, p. 6)

Se o recurso da argumentação e da persusão é explorado desde a anunciação do produto, logo, o alcance da marca tende a ser maior, uma vez que o freguês infere que negocia com o próprio saber e estabelece em si, total autonomia. Para tanto, é importante que não haja uma quebra de contexto, o cliente necessita sentir-se à vontade em usufruir o que está sendo ofertado, não precisando monitorar o próprio comportamento, para adequar-se às condições. Com isso, sente ainda, que sua vontade está sendo além de respeitada, exaltada.

É válido destacar, que o artifício de trazer marcas da oralidade para fachadas de estabelecimentos, é algo avaliado de maneira positiva. Além disso, é indispensável que haja respeito quanto à variação linguística. Afinal, não se trata apenas de informalidade da língua, a intenção vai além disso. O objetivo proposto é estabelecer com o público alvo uma relação de representatividade, como se o ambiente fosse elaborado especialmente para ele.

Pode ser citada neste segmento, a loja “Cantin Mineiro”.

Figura 01: Loja Cantin Mineiro – Belo Horizonte (Minas Gerais).
Fonte: Site leonardoconcon.com.br (2018).

A primeira observação que se faz neste exemplo é a clara identificação do grupo relacionado ao espaço, por meio de variedade geográfica, antes mesmo da leitura completa da fachada. Isso acontece por aplicar o termo "*cantin*", que é uma característica dos falantes do contexto.

Nesse caso, é possível observar como a proposta de variação linguística presente na loja, sugere que além de apresentar o estabelecimento e os produtos ofertados por ela, ainda motiva uma relação do termo "*cantin*" com a ideia de aconchego e acolhimento ao gosto do consumidor.

Nota-se que, apesar do encurtamento do termo "cantinho", o efeito significativo da mensagem não foi alterado e o público entende o sentido do texto e, a inferência é de que há mais proximidade; o povo sente-se acolhido.

Figura 02: Bar e restaurante: Tô à toa – Bahia
Fonte: Facebook Bar e restaurante tô á toa (2015)

Nesse exemplo se percebe a marca de oralidade na escrita, a palavra "estou"foi reduzida a "*Tô*", suprimindo as vogais 'e' e 'u' a consoante 's'. Contudo, é possível estabelecerumentendimento, pois mesmo a palavra se tornando um monossílabo ela não perdeu o seu sentido inicial.

"*Àtoa*" é uma expressão popular que significa pessoa desocupada, quem está com o tempo livre, representa a cultura linguística de um povo, apesar de não constar no dicionário, se utiliza essa expressão no dia a dia, em muitas regiões do país.

O bar faz parte do cotidiano de muitos brasileiros. Estar nele proporciona lazer e descontraçãoàs pessoas, independente de classes sociais, é um local de diversidade cultural e linguística.

Figura 03: Lanchonete: Oxente Cuscuzeria – Imperatriz (Maranhão)
Fonte: Própria (2018)

Nesse exemplo, é possível perceber que a regionalidade é fator predominante. O uso de *"Oxente Cuscuzeria"* relaciona, intimamente o produto oferecido, ou pelo menos um deles, com o público-alvo, os nordestinos. O termo "*oxente*" utilizado para chamar atenção do consumidor é uma interjeição, que significa admiração, surpresa ou mesmo estranheza, dependendo da situação e entonação de voz dofalante.

A palavra é comum na Região Nordeste, utilizada nas mais variadas situações de comunicação oral. Oxente é formada por uma aglutinação, esse processo de formação de palavras ocorre quando os elementos constitutivos estão intimamente unidos, subordinando-se a um só acento tônico, e sofrem perda da sua integridade silábica, por isso é identificado como uma aglutinação.

A junção "ó + gente" se transforma em "oxente". Pode ser considerada uma variedade linguística, pois é uma fala que caracteriza um grupo específico. Oxente pode ser ainda abreviado, se tornando "oxe". Ou seja, existem as seguintes formas, características do Nordeste: Ó, gente; Oxente; Oxe.

A partir do nome do estabelecimento, na cidade de Imperatriz, no Maranhão, é possível promover uma relação entre os dois polos comunicativos. A oralidade está marcada na grafia da fachada, pois há uma preservação de um termo utilizado pelos falantes, configurado como uma linguagem verbal, na fachada do estabelecimento.

É possível observar que há o reforço do que é defendido pela Sociolinguística, quando trata como comum o uso de palavras, sentenças ou ditos populares de determinados grupos (fenômeno da variedade) com ou suai se com efeito significativo, embasados no sentido causado pela variação linguística.

Figura 04: Depósito de Bebidas: Gela Guela – Imperatriz (Maranhão)
Fonte: Própria (2018)

Na figura acima, é possível analisar que dependendo do receptor, a mensagem não seria tão bem comunicada. É importante dizer, que não se trata de um preconceito linguístico, e sim demais uma amostra de como a variação linguística está presente no cotidiano dos indivíduos.

O termo que possibilita essa variação (guela), comumente utilizado no nordeste, está inserido no campo semântico do vocábulo garganta. Dessa forma, falantes de outra região, talvez, não consigam compreender o sentido do vocábulo e por qual motivo foi modificado.

O mais importante e indispensável que a Sociolinguística sugere, é que haja aceitação, nos diferentes contextos, a respeito das variedades linguísticas. Que um grupo não tente sobrepor sua variação como correta ou como a única a ser seguida.

5. Considerações finais

Considerando que as sacadas dos estabelecimentos comerciais estão em nosso dia a dia e que em diversas delas se podem encontrar as variações linguísticas inerentes a toda língua, essas se tornam perfeitos exemplos do que preconiza a Sociolinguística. Essa diversidade e interatividade linguística se inserem nesses letreiros, e é possível observar um regionalismo característico em cada uma delas, demonstrando os fenômenos linguísticos encontrados em todo país, devido à diversidade social, cultural, econômica, intelectual, política e regional, assim as variações linguísticas são a representação desse multiculturalismo e pluralismo de uma língua.

Em todos os exemplos mostrados, há legitimidade e sentido, principalmente para os falantes dos contextos de cada um deles. Assim, mais uma vez fica evidente a importância de se valorizar as manifestações linguísticas diversas, mesmo as que se apresentam em modalidades não consideradas como as regumales, como a escrita marcada pela fala/poela oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Soares. A arte de Argumentar. Gerenciando Razão e Emoção. São Paulo: Ateliê, 2000.

BAR E RESTAURANTE Tô á Toa. [S.I.], 2015. Disponível em:<https://www.facebook.com/187854694882274/photos/a.188159871518423.1073741828.187854694882274/188159861518424/?type=1&theater>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CANTIN MINEIRO. [S.I.], 2018. Disponível em: <https://leonardocon con.com.br/cidade/clientes-transformam-o-mall-olimpiense-em-shopping-com-compras-alimentacao-e-ponto-de-encontro/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. *Publicidade, a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. E. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística*. (Org.) 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7. ed., 5. reimpr. São Paulo: Ática, 2002.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O Português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. (Org.). 2. ed, 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

O SENTIR-SE LIVRE CAUSADO PELO PERDÃO: UMA ANÁLISE EM MICROCONTO DE DALTON TREVISAN

Jocirley de Oliveira (UFT)
oliveiraaraguaina2013@gmail.com
Eliane Cristina Testa (UFT)
poetisalia@gmail.com

RESUMO

O microconto 57 – "Dois irmãos e a velhinha", de Dalton Trevisan, é uma narrativa que versa sobre a vida conturbada baseada no ódio entre dois irmãos. No entanto, esse conflito interpessoal dos personagens, não-heroica, ganha tons de análise e poeticidade graças ao incessante, meticuloso e extraordinário trabalho de Trevisan com a linguagem. Numa análise dos recursos linguísticos de composição utilizados nesse microconto, este artigo objetivou discorrer de maneira minuciosa sobre o sentir-se livre causado pelo perdão. Para a concretização do estudo, desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica com base na literatura contemporânea. Para a análise, os quais permitiram identificar e explorar como esse sentimento é conciliador nas relações interpessoais, ocorreu um forte aprofundamento na essência da narrativa trevisaniana.

Palavras-chave:
Irmãos. Microconto. Perdão. Dalton Trevisan.

ABSTRACT

Microcount 57 – "Two brothers and the old lady", by Dalton Trevisan, is a narrative about the troubled life based on hatred between two brothers. However, this non-heroic interpersonal conflict of characters takes on tones of analysis and poeticity thanks to Trevisan's incessant, meticulous and extraordinary work with language. In an analysis of the linguistic composition resources used in this microcount, this article aims to discuss in detail the feeling of freedom caused by forgiveness. For the realization of the study, the bibliographic research was developed based on the contemporary literature. For the analysis, which allowed us to identify and explore how this feeling is conciliatory in interpersonal relationships, there was a deepening of the essence of Trevisan narrative.

Keywords:
Brothers. Forgiveness. Microcount. Dalton Trevisan.

1. Considerações iniciais

A Literatura brasileira contemporânea engloba as produções do final do século XX e da primeira metade do século XXI, sendo marcada por uma multiplicidade de tendências. Reúne um conjunto de caraterísticas de diversas escolas literárias anteriores, revelando assim, uma mistu-

ra de tendências que transformaram a poesia, a prosa, contos, crônicas, romances, novelas e outros (CANDIDO, 2007).

No que diz respeito às especificidades da narrativa, em especifico o microconto, segundo Gotlib (2006), à primeira vista pode ser compreendido como sinal dos novíssimos tempos: ele dialoga com novas formas de representação – imediatas, objetivas, fragmentárias – que favorecem a economia de tempo dos leitores, habituados à leitura diagonal, em lugar da orientação linear.

Nesse contexto, e com a análise destas características, tem-se aqui as contribuições para melhor compreensão do que alicerça a essência dos valores existente entre as pessoas, especialmente entre irmãos, pois, segundo Sarti (2009), as relações afetivas entre entes são fundamentais no delineamento do cotidiano de toda uma família. O relacionamento entre irmãos tem relevância particular, já que a proximidade entre eles, sustentado pela figura dos pais, favorece a formação de vínculos duradouros baseados no respeito, companheirismo e perdão, atributos que repercutem profundamente em suas outras interações.

É inerente esclarecer que o perdão, oposto do ódio – objeto de análise do microconto, é uma palavra que vem dolatim perdonare, uma ação de perdoar, um verbo que significa solicitar ou outorgar a alguém a remissão de uma obrigação ou de um erro.

Nesse víeis, o perdão é uma atitude moral na qual uma pessoa considera abdicar do direito ao ressentimento, julgamentos negativos, e comportamentos negativos para com a outra pessoa que a ofendeu injustamente, e, ao mesmo tempo, nutrir sentimentos imerecidos de compaixão, misericórdia e, possivelmente, amor para com o ofensor (SANTANA (2011).

Por fim, nota-se que a ação de perdoaré mais do que aceitar o que aconteceu, ou deixar de sentir raiva, ser neutro em relação ao outro, ou ainda, fazê-lo apenas por se sentir bem, quando se perdoa é sentir-se livre. Este trabalho, portanto, tem como objetivo compreender através da leitura e releitura do microconto 57 – dois irmãos e o enterro da velhinha, as minuciosidades e peculiaridades do texto, que possibilitam identificar e explorar o perdão tão necessário na vida de dois irmãos.

2. Dalton Trevisan: literatura por meio de uma linguagem concisa e popular

Escritor brasileiro nascido em 14 de junho de 1925 na cidade de Curitiba-PR, Dalton Jérson Trevisan estreou na literatura em 1945, quando ainda cursava Direito. Entre 1946 e 1948, tornou-se conhecido como editor da revista literária *Joaquim*, que reuniu ensaios de críticos, textos em prosa e poemas inéditos de autores brasileiros e traduções diversas. Ao mesmo tempo, continuou a burilar os seus contos, tendo praticamente se dedicado somente a esse gênero literário.Nesse sentido, e considerando as características de Trevisan, tem-se que:

> O conto é um gênero textual marcado pela de narrativa curta, escrita em prosa e de menor complexidade, é uma obra de ficção, um texto ficcional. Cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. (GOTLIB, 2006, p. 32)

O escritor se erige ao patamar de maior contista da literatura brasileira do século XX, esse título tem o reconhecimento dos maiores críticos desse gênero do país. Capaz de delinear os comportamentos do cotidiano urbano usando linguagem prosaica altamente poética, o escritor paranaense fez do conto a ferramenta literária capaz de transmitir desejo, excitação e angústia (www.vicentonio.blogspot.com, 2009).

A marca literária Trevisaniana é produzir contos curtos, escritos em linguagem tão concisa que muitas vezes chega a ser elíptica. Seu estilo é direto e ágil e suas narrativas apresentam os dramas de pessoas que se movem entre as expectativas de felicidade e realização que aprenderam a alimentar a realidade crua e desumana, que as frustra e aniquila (WALDMAN, 2009).

Nesse contexto, é factível encontrar em suas produções, especialmente nos contos, uma linguagem literária que apresenta diferenças singulares, muito embora tenha uma estreita relação com o discurso comum. Dentre os traços peculiares de Trevisan encontra-se a **complexidade, a conotação, a liberdade na criação e a variabilidade.**

As relações humanas que apresenta comprovam que a realidade é degradada e cruel: as pessoas se maltratam e se ferem em vez de manterem no cotidiano vínculos de carinho e respeito. Assim, marido e mulher estão sempre em conflito, pais e mães oprimem os filhos, irmãos em constante conflitos, amigos se confrontam e disputam o poder.

Dessa maneira e diante das contribuições de Rosalino (2002), Trevisan faz uso de uma prosa experimental, que:

> Recicla linguagens para uma redefinição de sentidos. Os atos se repetem, o fim é sempre o mesmo, seu verdadeiro objetivo. Paródia da massificação cultural, ele frisa mesmices, o universo em essência, banalidade e cotidiano. A luta do indivíduo para a realização de seus desejos, casar, possuir, realizar-se nas coisas simples. (ROSALINO, 2002)

A estrutura de sua obra, na relação do homem versus sociedade, estabelece dimensões existenciais que se justificam a medida em que o indivíduo enfrenta uma série de experiências que são responsáveis pela constituição de sua personalidade.Sua escrita é sintética e contundente (SARTI, 2009, p. 89).

Nas narrativas de Dalton Trevisan, segundo Comitti (1996), oscontos são inconfundíveis, intransferível, irresistível, curtos, secos, as frases são breves e a linguagem é simples e sugestiva. Além dessas prerrogativas, são essencialmente envolventes, pois, falam diretamente com o leitor, apresentando temáticas da vida diária, fazendo com que cada sujeito se torne, mesmo que em silêncio, um escudeiro da cumplicidade, pois cada um tem um pouco do que é trazido na narrativa.

Em seus contos, que são genuínos, existe naturalmente um convite ao leitor para dentro da história, oportunizando-o a fazer fortes inferências, pois, se sente fazendo parte das nuanças de cada mensagem.

A compreensão dessa escrita é o objetivo principal deste artigo. Centra-se em um estudo literário, incentivado pela revisão de textos que discutem a literatura trevisaniana, uma vez que sua forma é de histórias curtas com linguagem abrupta descrevendo uma pobreza de mundo.O humor sutil, a linguagem despojada e a visão desencantada da natureza humana, especialmente sobre temas que justificam um vazio das vidas, mais especificamente sobre a ira, o ódio, o perdão e outros.

A pesquisa, aqui evidenciada, centra-se no conto e na análise das características pessoais de três personagens, dois irmãos e a velhinha. Os contextos da vida dos mesmos são apresentados na forma de representação literária, por um narrador na terceira pessoa, que conta a história na sua ótica, oferendo ao leitor condições de construir suas próprias impressões, mesmo não fazendo parte da narrativa, a não ser pelo fato de ter uma relação mediada pela leitura e interpretação.

Nesse sentido, e fazendo um vínculo com o microconto que será analisado no próximo tópico, tem-se nas contribuições deSalomão o seguinte:

> Os textos literários não possuem compromisso com a transparência e, por esse motivo, muitas vezes demandam de nós um maior senso estético e maior capacidade de analisar e interpretar esse tipo de discurso. A Literatura encontra-se a serviço da arte e faz da criação literária um objeto linguístico e estético, ao qual podemos atribuir novos significados construídos a partir de nossas singularidades e perspectivas. O texto literário repercute em nós na medida em que revela emoções profundas, e sua compreensão dependerá de nossas vivências e do nosso repertório cultural. (SALOMÃO, 1998, p. 66)

Continuando, a maneira de Trevisan, segundo Sanches Neto (1996), está caracterizada neste trabalho que os personagens aparecem despostos de nomes, sendo identificados apenas como dois irmãos e a velhinha, em função de participarem de um enterro sem se comunicarem, pois, o ódio incondicional fazia parte de suas vidas, sem nenhuma perspectiva de perdão.

Na visão do narrador, aparece a existência de um ódio latente entre irmãos, fato que nos leva a entender que esse estranhamento como na maioria dos outros sentimentos, consegue contaminar a consciência, a qual é movida pela atenção promovida pelos interesses individuais, pois, na narrativa, é notório a abordagemde situações extremamente realistas nos dias atuais e Trevisan dessa forma, explora o desespero existencial, as obsessões e misérias morais, as tensões, o sadismo, o macabro, o grotesco.

3. Microconto 57 – "Dois irmãos e o enterro da velhinha"

No envolvimento dos leitores com as narrativas do conto, os mesmos se submetem às histórias, se identificam com os personagens, antecipam o que podem passar ou imaginam o que eles mesmos fariam, aprovam ou desaprovam a moral da história e se emocionam, tudo isso durante a leitura. Também, na visão de Marcuschi (2007), os textos literários proporcionam modelos de situações, papéis a desempenhar, esquemas de ação, de percepção, de avaliação e, neste sentido, permitem aos leitores encontrar padrões situacionais de comportamento, de soluções (reações, atitudes) para situações agradáveis, difíceis ou problemáticas.

Já para Bakhtin (1998),os leitores, às vezes, apoiando-se em pequenas histórias, encontram forças para não ficar imobilizados por uma crise emocional ou pelo fracasso. Na conceituação Bakhtiniana, encontra-se o poder de nomear as situações pelas quais estão passando, os lei-

tores podem referenciá-las, apaziguá-las, compartilhá-las e, assim, compreender que esses desejos ou temores, que acreditavam serem os únicos a conhecer, são também experimentados por outras pessoas, situações que ganham vozes.

Desta maneira, o autor reconhece um processo de simbolização que vai além de uma identificação ou projeção: "há contos que funcionam como feixes de luz na vida do leitor". E essa constataçãose tornará mais clara após a leitura do microconto de Trevisan: "Dois irmãos e a velhinha". Disponível em (www.escritacriativa.com.br, 2019).

> – Os dois irmãos eram os piores inimigos. Bem me lembro no enterro da velhinha. Eles seguravam a alça do caixão – e não se olhavam. Pálidos, mas de fúria. Nem a cruz das almas comoveu os dois. Se odiavam tanto que a finadinha bulia sem parar entre as flores.

Diante da análise do microconto 57 – os dois irmãos e a velhinha, que se configuram também como os personagens protagonistas, a narrativa se alicerça em um momento muito difícil para uma família, o enterro da velhinha, a mãe dos irmãos. Os mesmos mantêm um distanciamento travado pelo ódio e diante das peculiaridades da narrativa, sem perspectivas de reconciliação. Tem-se que o narrador é a única testemunha da condição no qual a velhinha foi levada para o enterro. Supõe-se ainda que além dos filhos que carregavam o caixão segurando suas alças, existia outras pessoas que presenciaram o fracassado relacionamento interpessoal vivido pelos irmãos.

O ódio existente entre dois irmãos é um dos aspectos bastante peculiar na obra de Dalton Trevisan, que é reiterado nesse microconto. Diante do comportamento representado na narrativa, consegue-se passar para o leitor diversas sensações de preocupação e de associações com a vida real de várias famílias da atualidade. Assim, o leitor promove vários questionamentos sobre a forma de convivência entre irmãos e tenta compreender como, mesmo diante do enterro da matriarca, não se aceitam, não se olham, não se emocionam e seus rostos permanecem pálidos de fúria.

Concluída essa primeira impressão, compreende-se que a temática mais relevante na narrativa é o ódio. No conto não é possível mensurar a causa da discórdia, porém é possível avaliar o quanto o distanciamento, a inimizade são sentimentos que afetam de forma significativa as relações interpessoais entre os membros da família em questão.

Segundo Manguel, o caracterizador do ódio,

> Se manifesta na indiferença, no querer estar longe daqueles que nos fazem mal ou que não nos trazem prazer ou nenhuma satisfação pessoal. Surge quando escolhemos agir conforme o sentimento de querer estar distante de alguém, com ou sem motivo. (MANGUEL, 2001, p. 56)

Na perspectiva da narrativa e fazendo um aprofundamento da questão, fica evidente que os irmãos participaram do enterro por uma questão de formalidade social. Pois, se fosse pela vontade de ambos, não estariam lado a lado segurando as alças do caixão de sua genitora. Isso pode ser evidenciado no trecho:"eles não se olhavam e que suas faces estavam pálidas de fúria".

Dessa forma, e conforme Boff (2005),"é fato inegável: há muito ódio, raiva, rancor, repulsa entre membrosdas famílias. O ódio sempre existiu de alguma forma". Observa-se em especial que esse fatídico fato social que ocorre no relacionamento entre os irmãos trazido no conto, não é diferente entre irmãos da vida atual, na maioria das vezes, estão subsidiados por sentimentos de inferioridade, construídos ainda na infância, quando um ou outro foi o preterido dos pais e por outras situações, entre elas: disputas por heranças, desonestidade e até mesmo por disputas amorosas. Mas, uma coisa é unanime, esse problema afeta diretamente a estabilidade familiar e coloca na berlinda os pais, principais sujeitos apaziguadores dos conflitos na família.

Assim, e diante das afirmações de Rocha (2001), o bojo do microconto de Trevisan é uma representação culturalmente construída pela realidade e não é uma mera ficção. Apesar da narrativa ser na terceira pessoa e não dar nomes aos personagens, essa situação é vivenciada no interior de muitos lares.

Essa constatação, é corroborada por Bom Sucesso (1999), que diz: enfrentar os sentimentos de aversão, raiva, rancor profundo, antipatia, que se configuram em ódio entre irmãos é o caminho para sentir-se livre, pois, gestos de amoré a única saída para vencer o ódio.

4. O sentir-se livre causado pelo perdão

Considerando as contribuições de Lopes (2010), é notório que na medida em que o sujeito vai ficando mais crescido e compreendendo a "vida real", o pedir desculpas não parece mais algo tão simples e, então, depara-se com a necessidade de trabalhar com a sistemática do perdão – "perdoar ou não perdoar, essa é a questão" – e das problemáticas que o envolve a vida de cada um.

Para Del Prette (2003), "perdoar é um ato, mental ou emocional (espiritual eu ainda diria), de acabar com o ressentimento, raiva ou mágoa quanto a uma outra pessoa". Dessa forma, acredita-se que o ato de perdoar pressupõe que alguém nos tenha feito algo que tenha nos magoado profundamente, como uma traição, um erro ou fracasso (muitas vezes, de nós mesmos) e que estar-se-á direcionando uma culpa, uma punição.

Porém, na teoria, perdoar parece muito mais fácil do que é de fato. Segundo Aranha:

> O ser humano, devido ao seu ego, comumente desenvolve um orgulho exacerbado frente a sua vida e às situações pelas quais passa, portanto, perdoar exige um esforço muito, muito grande. Tentar perdoar, em um primeiro momento, é muito doloroso e envolve a pessoa em um misto de sentimentos que só trazem prejuízos para a saúde mental e emocional. (ARANHA, 2005, p. 92)

Nesse sentido, perdoar é se igualar ao outro, é amá-lo incondicionalmente, e isso para o ego é quase impossível, quando cego pelo orgulho irracional, como é narrado no momento do enterro da velhinha.

Nesta perspectiva, e com base na narrativa, Trevisan pressupõe a expectativa sociocultural de que, no enterro da velinha que se bulia entre as flores no caixão, diante da rivalidade dos filhos, queas faces estavam desmaiadas e que não expressavam a dor da perda de um ente familiar, mais sim, a continuidade de um ódio implacável que não se rendia diante da fatídica situação.

Por isso, encontra-se o ódio que tanto marca a relação interpessoal entre os dois irmãos, e automaticamente a ausência de substratos sociais que alicerce o perdão. Essa afirmação, pode ser claramente visualizada no trecho do microconto: "nem a cruz das almas comoveu os dois".

Esclarece-se que o perdão aqui defendido como condição para que os irmãos possam se sentir-se livre é, segundo Luskin,

> Difícil para muitas pessoas, pois se trata de um **processomental** que busca a eliminação de qualquer espécie de ressentimento, de raiva, de rancor, de ódio ou de qualquer outro sentimento de cunho negativo direcionado a alguém ou até mesmo a si próprio. (LUSKIN, 2007, p. 113)

Nesse sentido, o perdão limpa tudo o que aconteceu e permite que se faça as coisas de forma diferente, que se tente de novo só que de outra forma. Perdoar é uma forma de recomeçar do zero, em uma folha em branco, sempre melhorando aquilo que se fez antes e que não faz mais

parte de quem a gente é. É muito difícil, é claro, recomeçar – não dá para esperar que isso vá acontecer da noite para o dia, que simplesmente aprenda a perdoar do nada, mas, se pode sempre tentar de novo, sempre esforçar-se em direção ao perdão e ao recomeço.

Após a caracterização do perdão, faz-se necessário esclarecer que ao se trabalhar com a narrativa curta, o autor permite a pluralidade de assuntos, dando condições para a construção de uma crítica social mais contextualizada, possibilitando desta forma, a construção de uma competência para a leitura independente e com possibilidades de vínculos.

Tendo como base a narrativaem questão, vale mencionar a esclarecedora observação de Lope (2010), que diz: "o maior interessado no perdão não é o perdoado, mas sim o perdoador.Porqueatravés do perdão é possível ter a vida de volta, ter o controle e sentir-se livre".

Acredita-se que os irmãos que vivem marcados pelo ódio, terão que realizar todos esses exercícios, diga-se de passagem, que não são fáceis, porém, necessários, principalmente se pretenderam sentir-se livres causados pelo perdão.

Nessa perspectiva e diante das entrelinhas trazidas no microconto, observa-se ainda que Trevisan pressupõe a expectativa sociocultural de que situações que envolvem intensos sentimentos, como a de um enterro, são as que mais produzem lembranças fidedignas entre as pessoas.

Dessa forma, tem-se que os irmãos ao conduzirem a velhinha para o enterro construíram uma longa retrospectiva desde a infância até o período da eclosão do conflito. Algo, que não foi suficiente para refletirem sobre o que estavam fazendo com suas vidas. Logo, observa-se a ausência de comunicação, e piorando esse relacionamento, a ausência de olhares ou qualquer tipo de afetividade que pudesse justificar uma reaproximação natural entre eles.

Essa condição desconfortável e prejudicial na convivência humana, fortalece aqui a ideia de que somente através do perdão, os irmãos passariam a viver de forma harmoniosa sem que necessariamente ficassemremoendo assuntos de um fato triste e impróprio do passado. Pois, segundo Lopes (2010)"guardar ressentimento é como tomar veneno e esperar que a outra pessoa morra".

Nesse sentido, Casarjian, corrobora dizendo que:

> O perdão não é sobre decidir se a outra pessoa merece ou não o nosso julgamento. O perdão significa a nossa própria liberdade! O fato de não

> perdoar faz com que criemos uma prisão a nossa volta e somente quem sai prejudicado somos nós, ninguém mais. Afinal, não é à toa que em Aramaico, a palavra perdão significa literalmente "desvencilhar-se". (CASARJIAN, 1992, p. 232)

Sobre a necessidade de o perdão fazer parte dos personagens em questão, é importante fazer uma reflexão subsidiada por Mandela (2010), que brilhantemente disse: "quando eu saí em direção ao portão que me levava à liberdade, sabia que, se não deixasse minha amargura e meu ódio para trás, ainda estaria na prisão". Ele diz ainda que "a libertação depende de uma atitude de nossa parte e de mais ninguém".

Quando não se perdoa, a exemplo dos dois irmãos, protagonistas do microconto de Trevisan, que mesmo estando em um momento que envolvia sentimentos e renúncias, a título, o enterro da mãe, tem-se prejuízos interpessoais de grandes proporções.

O não perdão faz nos sentir torturados. Segundo Snyder (2007),"o coração fica escravo de um sentimento que vai corroendo". Todas as vezes que se lembrar da situação ou se deparar com a pessoa que supostamente nos ofendeu, o sentimento aflora cada vez mais forte.

Lopes corrobora nesse viés e esclarece que:

> O perdão deve vir do coração e da alma, deve ser sincero, deve ser generoso. E, assim, ele nos livra do fel que derramamos em nosso próprio ser, livra-nos das amarras que nós mesmos criamos, que nos prendia a algo, a alguém, a uma situação que roubou a nossa paz interior. Perdoar pressupõe o amadurecimento de entender que nada fará apagar o que aconteceu, mas a libertação frente ao ocorrido depende de uma atitude de nossa parte e de mais ninguém. (LOPES, 2010, p. 45)

Por isso, e diante da realidade de ódio vivenciado pelos irmãos durante o enterro da velhinha, fica evidente que os mesmos só sentir-se-ão livres com o perdão, pois, perdoar, antes de tudo é se perdoar, é entender que não precisamos mais suportar algo que não precisa nos pertencer. Para Aranha (2005), são situações que devem ser encaradas como aprendizados, como direcionadoras das relações, como formas de nos autodescobrirmos e entender as nossas verdadeiras fragilidades. Pois, muitas vezes, aquilo que nos incomoda no outro é puro reflexo do que está em nós mesmos.

5. Considerações finais

Considerando a conclusão deste artigo que ao discutir as várias

faces do ódio entranhado no microconto – 57 "Dois irmãos e o enterro da velhinha", o inconfundível escritor Dalton Trevisan traz a luz a questão de que não somente na relação interpessoal entre os personagens existia o ódio velado, mas, que esse fato sempre fez parte da convivência humana, especialmente entre membros familiares. Em algumas vezes são relações extremamente desrespeitosas, afetando até a vida dos demais membros da família.

Baseando nas contribuições de Comitti (1996), internaliza-se que Trevisan através de seus contos e microcontos deu uma nova caracterização para o gênero literário ao criar personagens marcantes, cujas as vidas são monótonas ou explosivas. Trevisan rompe com a tradição literária brasileira e ocidental e passou a utilizar uma estratégia de encolhimento que faz de cada fragmento narrativo uma espécie de metonímia que remete a história ali contada para uma história maior, da qual ela é nada mais do que uma cena ou capítulo (um episódio, ainda que completo em si mesmo tal como uma notícia), um fragmento que ilumina o todo sem que este precise ser enunciado, ou seja, recursos literários expressivos trazidos pela linguagem direta.

No microconto trabalhado neste artigo, verificou-se que a experiência de vida dos personagens não foi apresentada, o que se tem de concreto é que existia um ódio velado entre dois irmãos e que no enterro da velhinha não existiu diálogo. O pensamento, as reflexões e as análises sobre esse complexo relacionamento interpessoal marcado pelo ódio e pelaausência de qualquer manifestação de perdão entre os irmãos ficaram para o leitor.

Outra constatação que se pode extrair da narrativa é imaginar que entre irmãos ou qualquer membro familiar não exista a discórdia alicerçada pelo ódio. Infelizmente, esse tipo de comportamento social é muito comum entre as famílias. Trevisan, segundo Bernardini (1983), trouxeà tona uma temática peculiar, extrema, porém comum pelos vários interesses, que nem sempre são de comunhão que existe entre irmãos.

Tem-se a certeza, mediante aprofundamento da leitura que esses assuntos que são peculiares por natureza, precisam ser discutidos mais profundamente no âmbito social e familiar. O que se pode aprender do texto é que o ser humano, independentemente de cor, credo, gênero ou religião está suscetível ao ódio, seja por um motivo grave, ou até mesmo sem motivos. A caracterização do ódio extraído da narrativa é de questão social, de cunho interpessoal, causado, acredita-se por desentendimentos,

aversão, cobiça, inveja oubrigas e que o sentir-se livre entre os irmãos só existirá quando esses sentimentos que são abruptos, forem superados pelo perdão.

Finalizando, e sustentado pelas reflexões ambientalizadas a partir da leitura da narrativa, tem-se que o mundo da literatura traz tonalidades construídas das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, pois, através das obras o artista transmite seus sentimentos e ideias do mundo, levando o leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, L. S. *O perdão interpessoal na perspectiva de psicólogos clínicos de formação psicanalítica e de formação comportamental*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance (1975). Trad. de Bernadini *et al*. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. 439p.

BERNARDI, R. M. *Dalton Trevisan, a trajetória de um escritor que se revê*. 1983. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

BOFF, Leonardo. *Virtudes por um outro mundo possível*. São Paulo: Vozes, 2005.

BOM SUCESSO, Edina de Paula. *Afeto e limite*: uma vida melhor para pais e filhos. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

CANDIDO, A. *Iniciação à literatura brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007.

CASARJIAN, R. *O livro do perdão*: o caminho para o coração tranquilo. São Paulo: Rocco, 1992.

COMITTI, L. Anjo mutante: o espaço urbano na obra de Dalton Trevisan. In: *Literatura e Sociedade*, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, São Paulo, n. 1, 1996.

DEL PRETTE, Z. A. P. *Habilidades sociais*: desafios para uma nova sociedade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ENRIGHT, R. *O poder do perdão*. Cruz Quebrada: Estrela Polar, 2008.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES, R. F. F. *Perdão*: uma visão da psicologia evolucionista e da abordagem comportamental. Santo André-SP: ESETec Editores Associados, 2010.

LUSKIN, F. *O poder do perdão*. São Paulo: Francis, 2007.

MANDELA, Nelson. *Conversas que tive comigo/Nelson Mandela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

MANGUEL, A. *Lendo imagens*: uma história de amor e ódio. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROCHA, M. M. *A importância do autoconhecimento dos pais na análise e modificação de suas interações com os filhos*. Santo André-SP: ESETEc Editores Associados, 2001.

SALOMÃO, Maria Margarida M. O Papel da Gramática na Construção do Sentido. In: VALENTE, André C. (Org.). *Língua, Linguística e Literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANCHES NETO, Miguel. *Biblioteca Trevisan*. Curitiba: UFPR, 1996.

SANTANA, R. G. *Estudo das relações entre a atitude de perdoar ofensas interpessoais e os esquemas iniciais desadaptativos*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

SARTI, C. A. *A família como espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SNYDER, C. R. *Psicologia positiva:* uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WALDMAN, Berta. Faca no coração: uma leitura da obra de Dalton Trevisan. In: *Suplemento Literário*, Minas Gerais. V. 1321, p. 5-7, 2009.

O SUBJUNTIVO E A FORMAÇÃO DA VOZ PASSIVA NO SISTEMA VERBAL LATINO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DO LATIM AO PORTUGUÊS

Márcio Amieiro Nunes (UEMS)
marcioamieiro@gmail.com

RESUMO

O sistema verbal latino distingue-se, em alguns aspectos, do sistema verbal português. Tais distinções resultaram tanto pelas transformações ocorridas entre o latim clássico e o latim falado pelo povo, como pela formação das línguas românicas. Este trabalho, no entanto, aponta as principais diferenças existentes entre o latim clássico e o português contemporâneo quanto ao uso da voz passiva e do modo subjuntivo, principalmente. Para tal, a fim de verificar as mudanças provenientes do latim vulgar, recorremos aos estudos de Charles Hall Grandgent (1962) e Ismael de Lima Coutinho (1976). Com relação à estrutura do sistema verbal no latim clássico, apoiamo-nos aos princípios de análise propostos por Napoleão Mendes de Almeida (2000) e Paulo Rónai (2006).

Palavras-chave:
Subjuntivo. Sistema verbal. Voz passiva.

ABSTRACT

The Latin verbal system is distinguished, in some aspects, from the Portuguese verbal system. These distinctions resulted both by the occurred transformations between Classic Latin and Vulgar Latin, and by the formation of the Romance languages. This work, however, points out the main differences between Classic Latin and Contemporary Portuguese, especially as regards the use of passive voice and subjunctive mood. For this, in order to verify the changes coming from the Vulgar Latin, we resort to the studies of Charles Hall Grandgent (1962) and Ismael de Lima Coutinho (1976). With respect to the structure of the verbal system in Classic Latin, we support ourselves in the principles of analysis proposed by Napoleão Mendes de Almeida (2000) and Paulo Rónai (2006).

Keywords:
Subjunctive. Passive voice. Verbal system.

1. Introdução

A língua latina, assim como todas as línguas naturais, não era homogênea e, enquanto língua viva, estava sujeito a contínuas transformações que se adaptavam ao falante de cada região dominada pelos romanos. Coutinho (1976) afirma que no início,

> [...] o que existia era simplesmente o *latim*. Depois, o idioma dos romanos se estiliza, transformando-se num instrumento literário. Passa então a apresentar dois aspectos que, com o correr do tempo, se tornam cada vez mais distintos: o *clássico* e o *vulgar*. Não eram duas línguas diferentes, mas dois aspectos da mesma língua. Um surgiu do outro, como a árvore da semente. Essas duas modalidades do latim, a literária e a popular, receberam dos romanos a denominação respectivamente de *sermo urbanus* e *sermo vulgaris* (COUTINHO, 1976, p. 29)

Com a expansão do Império Romano o latim vulgar, língua do povo, distanciava-se do latim clássico, língua de cultura. Segundo Grandgent (1962) "the Latin tongue was thus extended to many peoples, representing different races, civilizations, and linguistics habits" (p. 1). Essa miscigenação de diferentes culturas contribuiu para ascensão e dialetação do latim vulgar. Assim, "Vulgar Latin naturally developed differently in various localities" (GRANDGENT, 1962, p. 3). Uma vez que, o latim não tinha apenas uma sociedade falante de cultura homogênea, as características de fala dessasdiferentes comunidades influenciavam o latim e o transformava.

Conforme explica Willians (2001), enquanto o latim clássico se tornava numa língua morta, o latim falado pelo povo se diversificavanas diferentes regiões conquistadas pelos romanos por influência das línguas e sotaques dos povos conquistados. O latim vulgar durou de 200 anos a.C. até 600 anos d.C., aproximadamente. Tais influências decorreram até que o latim vulgar deu lugar as línguas românicas. Porém, Coutinho (1976) afirma que não há como precisar uma data de formação dos *romances*, tampouco estipular uma data exata para o desaparecimento do latim vulgar, *sermo plebeius*.

É a partir desse latim falado pelo povo que proveio a língua portuguesa, introduzida pelos romanos na Lusitânia, localizada nas regiões da península Ibérica. O latim vulgar atravessou diversos processos para sua romanização. A língua latina introduzida nessa região ainda passa por transformações influenciadas pela invasão dos bárbaros e depois pelos árabes, mesmo com a língua árabe sendo adotada como oficial da região, o povo conquistado "continuou a falar o *romance*, ou seja, o *latim vulgar* modificado", como explica Coutinho (1976, p. 52). Após a nacionalização portuguesa, a partir do romance falado ao norte da região, constituiu-se o dialeto galaico-português e com a independência de Portugal houve a "diferenciação entre o português e o galego" (COUTINHO, 1976, p. 55).

Mesmo com todas as transformações sofridas pelo latim, em todo

esse processo histórico, Pereira (1919, p. 15) afirma que, "a lingua portugueza não é mais que a língua latina transportada para a faixa occidental da Hispania pelos soldados e colonos romanos, e transformada no decorrer dos séculos (...)". Sob esse mesmo ponto de vista, reforça Coutinho (1976):

> Pode-se afirmar, com mais propriedade, que o português é o próprio latim modificado. É lícito concluir, portanto, que o idioma falado pelo romano não morreu, como erradamente se assevera, mas continua a viver, transformado, no grupo de línguas *românicas* ou *neolatinas* (COUTINHO, 1976, p. 48)

Devido a isso, reconhecemos a importância dos estudos sobre as transformações ocorridas na língua latina, pois eles servem de base para obtermos um conhecimento mais amplo da língua portuguesa. É por meio desses estudos que entendemos o funcionamento da língua, tanto no passado como no presente. De acordo com Silva (2010), a "gramática histórica tem por objeto o estudo das transformações de uma língua no tempo e no espaço" (p. 15).

2. O modo subjuntivo em latim e algumas de suas particularidades

O modo subjuntivo no latim clássico era formado apenas pelos tempos simples: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e pretérito-mais-que-perfeito. Os dois primeiros eram tempos *infectum*, transmitia a ideia de ação inacabada, e os dois últimos *perfectum*, para ação completamente concluída. O futuro imperfeito do indicativo poderia ser usado tanto para o modo indicativo, como também para o modo subjuntivo. No português esse tempo pode ser representado pelo futuro do presente[273] do indicativo, ou futuro do subjuntivo. Ademais, o nosso pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo é tempo composto, enquanto no latim era simples.

Como vimos, grosso modo, o subjuntivo latino formava-se por quatro tempos verbais, dois para o tempo *infectum* e dois para o *perfectum* além do futuro imperfeito do indicativo que também poderia ser usado

[273] É importante ressaltar que o futuro imperfeito do indicativo latino não se dividiu em dois tempos para formar o futuro do presente e futuro do subjuntivo português. A formação do nosso futuro do presente não se origina de forma imediata ao futuro no latim clássico, mas de uma perífrase verbal usada no latim *vulgar* (falado pelo povo) que se formava pelo infinitivo do verbo principal seguido pelo presente do indicativo do verbo *habere*. Tal perífrase extinguiu completamente o futuro imperfeito do indicativo no latim *vulgar*.

para o subjuntivo, mas para ser indicativo ou subjuntivo dependia dos os elementos adjacentes, presentes ou ausentes na oração, que condicionavam o sentido desse verbo.

De acordo com Napoleão Mendes de Almeida (2000), não havia em latim:

> 1) *futuro do pretérito* (condicional), que se substitui por formas do subjuntivo; *amaria* (futuro do pretérito simples) corresponde ao presente ou ao imperfeito do subjuntivo latino; *teria amado* (fut. do pretérito composto) corresponde ao mais-que-perfeito do subjuntivo latino.
>
> 2) *futuro do subjuntivo*, que se substitui pelo futuro do presente; quando eu souber (fut. do subj.) é frase que em latim fica "quando eu *saberei*"; quando eu tiver terminado (fut. composto do subj.) em latim equivale a "quando eu *terei terminado*" (Almeida, 2000, p. 207) (grifos do autor)

A formação do tempo futuro imperfeito do indicativo no latim clássico, equivalente ao nosso futuro do presente, apresentava algumas particularidades um tanto quanto complexas. Pois, havia um paradigma de conjugação verbal para a primeira e segunda conjugações e outro paradigma para a terceira e quarta conjugações. Ou seja, a irregularidade ocorria na desinência modo-temporal (DMT) que mudava a partir da terceira conjugação, mas conservava a regularidade da desinência número-pessoal (DNT) a partir da segunda pessoa do singular de todas as conjugações. Vejamos a tabela:

Quadro 1: Futuro latino.

Futuro imperfeito do indicativo					
1ª conj. (amar)	**2ª conj.** (ver)	**3ª conj. A** (ler)	**3ª conj. B** (fazer)	**4ª conj.** (ouvir)	**V. Irreg.** (ser)
ama-bo	*vide-bo*	***lĕg-am***	***facĭ-am***	***audĭ-am***	*ero*
ama-bis	*vide-bis*	*lĕg-es*	*facĭ-es*	*audĭ-es*	*eris*
ama-bit	*vide-bit*	*lĕg-et*	*facĭ-et*	*audĭ-et*	*erit*
ama-bĭmus	*vide-bĭmus*	*lĕg-emus*	*faci-emus*	*audi-emus*	*erĭmus*
ama-bĭtis	*vide-bĭtis*	*lĕg-etis*	*faci-etis*	*audi-etis*	*erĭtis*
ama-bunt	*vide-bunt*	*lĕg-ent*	*facĭ-ent*	*audĭ-ent*	*erunt*

Fonte: Adaptado de Paulo Rónai (2006, p. 112).

Outro fator que poderia causar confusão é a primeira pessoa do singular dos verbos de terceira e quarta conjugações, *lĕgam* (lerei/leia), *facĭam* (farei/faça) e *audĭam* (ouvirei/ouça), que poderia ser tanto futuro

imperfeito como também presente do subjuntivo. Vejamos alguns exemplos contextualizados nas frases.

(1) **Si** sedŭli **erĭtis**, pŭeri – ait Orbilĭus – cras Forum **visitabĭmus**.

(2) Macte, Luci! **Si** remedĭum **sumes**, cras **valebis**.

(3) Cave, Aule! **Si ludes** in scholā, te **castigabo**.

Fonte: Paulo Rónai, 2006, p. 49, 52 e 66 (grifo nosso).

No exemplo (1) nós temos dois verbos na frase no tempo futuro, se observarmos o quadro 1, percebemos que, se considerarmos apenas o tempo flexional, ambos estão no futuro imperfeito do indicativo, *erĭtis* e *visitabĭmus*[274]. O primeiro, no entanto, apresenta um sentido de futuro do subjuntivo e o segundo, de futuro do presente. Ao traduzirmos, para o português ficaria: "Meninos, se *fordes* [fut. do subj.] aplicados – afirma Orbílio – amanhã *visitaremos* [fut. do presente] o Foro".

O que vai definir a ideia abstrata do verbo, nesses casos, é o elemento adjacente a ele, nos exemplos dados, a conjunção condicional *si*. Ou seja, não se considera a indicação temporal dada pelo tempo flexional, mas pela conjunção anterior ao verbo da oração subordinada. Tal conjunção indica que a ideia deste verboestá subordinada "(...) a outro verbo [da oração principal], do qual dependerá para ser perfeitamente compreendido" (MENDES, 2000, p. 204). Portanto, o evento proposto na oração principal (visitar o Foro) somente ocorrerá se a condição exigida na oração subordinada for cumprida (ser aplicado). Assim, essa condição é transmitida pelo verbo no futuro do modo subjuntivo.

Em (2) e (3) ocorre o mesmo que em (1). Temos dois verbos em cada frase[275], todos eles no futuro imperfeito do indicativo. Devemos, entretanto, observar cada oração, se houver conjunção precedente ao verbo,

[274] Na frase analisada, *erĭtis* é um verbo copulativo (de ligação) e irregular (*sum, es, esse*). *Visitabĭmus* é um verbo regular de primeira conjugação (*visito, as, are*), que a partir do seu tema (radical [*visit*] + vogal temática [*a*]), acrescentamos as desinências modo-temporal (*-bi-*) e número-pessoal (*-mus*), *visita-bĭmus*.

[275] Os verbos s*umes* (*sumo, is, ĕre*) e *ludes* (*ludo, is, ĕre*) são verbos de 3ª conjugação atemático, por não possuírem vogal temática (VT), e podem ser representados no quadro 1 pelo verbo *lĕgam* (*lĕgo, is, ĕre*), esses verbos da 3ª conjugação, particularmente, não apresentam o tema, apenas o radical (*sum-*; *lud-*) acrescido das desinências (*-es*). Como podemos perceber no quadro 1, a partir desta conjugação o paradigma flexional é diferente dos verbos pertencentes a 1ª e 2ª conjugação, conforme *valebis* (*valĕo, es, ere*) e *castigabo* (*castigo, as, are*).

o tempo será o futuro do subjuntivo, se não houver, será futuro do presente. Em (1), (2) e (3) cada oração subordinada apresenta a conjunção condicional *si*, que introduz a condição para ocorrência da oração principal.

Se fôssemos traduzir o exemplo (2) considerando apenas o tempo flexional latino, a sentença ficaria: "Coragem, Lucio! Se *tomarás* o remédio, amanhã *estarás* bom". Com os dois verbos no futuro do presente, mas, em português não faria muito sentido. Logo, a tradução mais coerente em (2) é: "Coragem, Lucio! Se *tomares* [fut. do subj.] o remédio, amanhã *estarás* [fut. do presente] bom". Assim, para que concretize o fato exposto na oração principal (estar bom), é necessário seguir a condição apresentada na oração subordinada (tomar o remédio).

Em (3) nós temos: "Toma cuidado, Aulo! Se *brincares* [fut. do subj.] na escola, te *castigarei* [fut. do presente]". Nesse caso, para não acontecer o que foi dito na oração principal (castigar Aulo) é exigido que a condição da oração subordinada não se realize. Portanto, se por um lado, em latim, para tais condições não havia mudança no tempo flexional do verbo, e o modo subjuntivo era indicado apenas por meio da conjunção. Por outro lado, no português, além da conjunção necessária, criou-se um tempo específico para isso, o futuro do subjuntivo.

Porém, não era apenas o futuro imperfeito do indicativo que transmitia a ideia do futuro do subjuntivo no português. Conforme Paulo Rónai (2006), não "havendo em latim futuro do subjuntivo, o papel desse tempo é ***também*** desempenhado pelo futuro perfeito do indicativo" (p. 90, *grifo* nosso). Sendo assim, do mesmo modo como ocorre com o futuro imperfeito, também ocorrerá com o futuro perfeito latino, tempo equivalente ao futuro do presente composto português. Mas o que definirá a ideia geral do verbo será a conjunção que o precede. Vejamos o exemplo:

(4) Sine amicitīā vita tristis**esset**. **Si** amicos bene **elegerītis**, socĭos malorum **habebĭtis**. (...) '**Donec eris** felix, multos **numerabis** amicos; tempŏra **si fuĕrint** nubĭla, solus **eris**'.

Fonte: Paulo Rónai, 2006, p. 88.

Na primeira frase do exemplo (4) o verbo *esset* está no imperfeito subjuntivo, o qual equivale ao mesmo tempo existente no português (fosse). Porém, como não há nenhuma conjunção, que normalmente acompanha os tempos do subjuntivo, o sentido do verbo, nesta frase, equivale ao futuro do pretérito no português, tempo este, inexistente no latim. De-

vido a isso, o imperfeito subjuntivo latino também exercia essa função temporal, como podemos constatar na tradução: "Sem a amizade, a vida *seria* triste". Assim, o futuro do presente corresponde também ao imperfeito do subjuntivo, conforme vimos acima na citação de Napoleão Mendes de Almeida (2000).

O futuro do pretérito no português originou-se, assim como o futuro do presente, de uma perífrase criada no latim vulgar. Se no futuro do presente essa perífrase era formada pelo infinitivo do verbo principal acompanhado pelo presente do indicativo do verbo *habere* (*e.g*. *amabo>amare habĕo>* amarei; *videbo>videre habĕo>* verei; *lĕgam>lĕgĕre habĕo>* lerei; *facĭam>facĕre habĕo>* farei; *audĭam>audire habĕo>* ouvirei)[276].No futuro do pretérito, tal perífrase era formada pelo verbo principal no infinitivo seguido do pretérito imperfeito do indicativo do verbo *habere*. (*e.g.amare habebam>* amaria; *videre habebam>* veria; *lĕgĕre habebam>* leria; *facĕre habebam>* faria; *audire habebam>* ouviria)[277].

Nas frases seguintes do exemplo (4) temos mais quatro verbos, três deles estão precedidos de conjunção: *elegerĭtis*, *eris* e *fuĕrint*. O primeiro e o último estão no futuro perfeito do indicativo latino, os quais, quando não acompanhados de conjunção, correspondem ao futuro do presente composto em português, mas, nesse caso, correspondem ao futuro do subjuntivo, devido à conjunção que os acompanha (*si*, *donec*).

Quanto aos verbos *habebitis*, *numerabis* e *eris* estão no futuro imperfeito do indicativo e, por serem os verbos da oração principal, mantêm o mesmo sentido do tempo flexional. Repare, no entanto, que o verbo *eris* aparece duas vezes, ambos no futuro imperfeito latino, mas com a função temporal diferente. No primeiro caso, o verbo aparece na oração subordinada precedido de conjunção e no segundo caso, na oração principal não precedido de conjunção. Por causa disso, o primeiro correspon-

[276] Segundo Coutinho, com apossibilidade das formas derivadas de *habere* funcionarem como terminações verbais, no presente do modo do indicativo também sofreram modificações: *habeo> *aio; habes > *as* etc. Para as variações do futuro: *amabo>amare habeo>amar *aio>* amarei. Para Grandgent (1962) as variações foram: *amabo>amare habeo>*amar'aio>* amarei; *amabis>amare habes> *amar'as>* amarás etc.

[277] Conforme afirma Coutinho (1976), da mesma forma como ocorreu ao presente do indicativo de *habere* na formação da perífrase de futuro do presente, as derivações no pretérito imperfeito também sofreram diversas modificações: *habebam>*abeam>*eam>* ia; *habebas>*abeas>*eas>* ias etc. Ao formarem o futuro do pretérito se modificaram: *amare habebam>amare*abeam>amar *eam>* amaria etc.

de ao futuro do subjuntivo e o segundo ao futuro do presente, como podemos ver na tradução: "Se *tiverdes escolhido* [fut. do subj.] bem os amigos, *tereis* [fut. do presente] companheiros de infortúnios. (...) Enquanto *fores* [fut. do subj.] feliz, *contarás* [fut. do presente] muitos amigos; se os tempos *forem* [fut. do subj.] nebulosos, *estarás* [fut. do presente] sozinho".

(5) Tertium: 'Nemĭnem nec **accusavĕris**, nec **laudavĕris** cito'.

Fonte: Paulo Rónai, 2006, p. 91.

Por fim, no exemplo (5) temos o pretérito perfeito do subjuntivo que equivale ao mesmo tempo existente no português. Assim, o verbo *accusavĕris* traduziria por "tenhas acusado", e *laudavĕris* por "tenhas louvado". Porém, de acordo com Paulo Rónai (2006), o pretérito perfeito do subjuntivo é usado "frequentemente em ordens proibitivas, depois dos advérbios *ne* e *nec*, em substituição ao imperativo" (p. 92, *grifos* do autor). Desse modo, a tradução seria: "Nem *acuses*, nem *louves* ninguém facilmente", o sentido corresponde ao imperativo negativo no português.

3. A formação da voz passiva em latim e suas transformações

A voz passiva no latim clássico era formada de duas maneiras. Para os tempos *infectum* usava-se a forma sintética. De acordo com Rodolfo (1999), são as formas "construídas apenas por meio de sufixos e desinências, sem recorrer a verbos auxiliares"; para os tempos *perfectum* usava-se a forma analítica, constituída por meio de um verbo auxiliar e era "baseada principalmente no verbo *sum*" (p. 98).

De modo geral, a voz passiva sintética latina forma-se, normalmente, com o uso de sufixos (*-r*; *-ris*; *-tur*; *-mur*; *-mini*; *-ntur*), sem alterar o tema e a desinência modo-temporal (tema + DMT). No caso, em particular, da primeira pessoa do singular, quando terminada em *o*, apenas acrescenta-se a desinência passiva (*amabo* = amarei, *amabor* = serei amado) e quando terminada em *m*, troca-se o *m* pela desinência passiva (*audiam* = ouvirei, *audiar* = serei ouvido). Nas demais pessoas, a fim de simplificar o uso de regras, basta substituir as desinências número-pessoais de voz ativa pelas desinências número-pessoais de voz passiva. Observe o quadro abaixo:

Quadro 2: Desinências número-pessoais latinas.

Modelo para formação da voz passiva sintética dos tempos *infectum*			
Pessoas	**Não altera**	**DNP (voz ativa)**	**DNP (voz passiva)**
1ª – singular	(Tema + DMT)	***- o*** (acrescenta)***/m*** (troca)	***- r***
2ª – singular	(Tema + DMT)	***- s***	***- ris***
3ª – singular	(Tema + DMT)	***- t***	***- tur***
1ª – plural	(Tema + DMT)	***- mus***	***- mur***
2ª – plural	(Tema + DMT)	***- tis***	***- mini***
3ª – plural	(Tema + DMT)	***- nt***	***- ntur***

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pastorino (1961).

Quanto a voz passiva analítica latina, é formada pelo particípio passado do verbo principal seguido pela conjugação do verbo auxiliar (*sum*). O particípio passado latino, assim como em português, apresenta variações de gênero e número, porém, em latim varia também em gênero neutro (*amatus*; *amata*; *amatum*). Ou seja, "a mesma concordância que em português, acrescentando-se o gênero neutro" (PASTORINO, 1961, p. 119).

Quadro 3: Voz passiva analítica.

Modelo para formação da voz passiva analítica dos tempos *perfectum*		
Pessoas	**Particípio passado (masc. fem. neut.)**	**Verbo auxiliar (*sum*)**
1ª – singular	amatus /amata / amatum	sum
2ª – singular	amatus / amata / amatum	es
3ª – singular	amatus / amata / amatum	est
1ª – plural	amati / amatae / amata	sumus
2ª – plural	amati / amatae / amata	estis
3ª – plural	amati / amatae / amata	sunt

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pastorino (1961).

Como podemos observar no quadro 3, o verbo auxiliar *sum* está no presente do indicativo, mas com o sentido de passado, isto quer dizer que *amatus est* significa "ele ***foi*** amado" e não "ele ***é*** amado", como pode parecer inicialmente. Para dizer "ele ***é*** amado" no latim clássico, no presente do indicativo, deve-se usar a forma sintética *amatur*, pois é tempo

infectum (cf. quadro 2). Para formar a voz passiva dos tempos *perfectum*, com o mesmo significado de "ele ***foi*** amado", poderia empregar tanto *amatus est*, como *amatus fuit*. A primeira, no entanto, era muito mais recorrente, conforme explica Pastorino (1961). Vejamos outros exemplos:

Quadro 4: Uso da voz passiva analítica no latim clássico.

Singular masculino	*Lup**us** capt**us** est*	O lobo foi apanhado
Singular feminino	*Lup**a** capt**a** est*	A loba foi apanhada
Singular neutro	*Animal capt**um** est*	O animal foi apanhado
Plural masculino	*Lup**i** capt**i** sunt*	Os lobos foram apanhados
Plural feminino	*Lup**ae** capt**ae** sunt*	As lobas foram apanhadas
Plural neutro	*Animal**ia** capt**a** sunt*	Os animais foram apanhados

Fonte: Adaptado de Pastorino (1961, p. 118-119).

Essas formas no latim vulgar substituíram a forma sintética, e, de acordo com Grandgent (1962, p. 51), ""under the influence of ***carus est***, etc., ***amatus est*** came to mean 'he ***is*** loved', *etc.* Hence ***amatus fuit*** signified 'he ***was*** loved'". Assim, a forma analítica *amatus est* passou a significar "ele ***é*** amado" em substituiçãoà sintética *amatur*, que foi totalmente extinta pelo latim vulgar. Com isso, para dizer "ele ***foi*** amado", na fala popular, empregava-se apenas a forma *amatus fuit*. "Then a whole passive inflection was made up of the perfect participle + ***esse***" (GRANDGENT, 1962, p. 51).

Gradualmente, a voz passiva passou a ter apenas uma forma, composta pelo particípio do verbo principal seguidado verbo auxiliar. Segundo, Silva (2001), a "morfologia própria à passiva dos tempos 'infectum' latino, chamada passiva sintética, desapareceu e se generalizou para todos os paradigmas temporais a passiva analítica que no latim se circunscrevia aos 'tempos perfectum'" (p. 40). Como podemos perceber, foi a partir dessa voz passiva analítica, adotada pelo latim vulgar que se originou a voz passiva do português.

Quanto à combinação do verbo *ser* + particípio passado, no português arcaico, nem sempre possuía um sentido passivo. De acordo com Silva (2001), com

> [...] um subconjunto de verbos intransitivos, ocorriam no período arcaico e até, pelo menos, no século XVI, sequências constituídas de ser + PP [particípio passado], para expressão do 'ato consumado' (Dias 1959:250,§326), ou seja, do aspecto concluído ou perfectivo. São verbos tais como: *nascer*, *morrer*, *falecer*, *passar*, (='morrer'), *chegar*, *ir*, *correr* ('passar o tempo'). (SILVA, 2001, p, 62-63) (grifos da autora)

Silva (2001) ainda explica que Dias (1959) classifica estas combinações como aquelas que representam os tempos compostos dos verbos depoentes em latim.Ainda segundo Silva, "os verbos depoentes são definidos na gramática do latim, como verbos de forma passiva, mas de significação ativa" (2001, p. 63). Desse modo, mesmo com uma estrutura de voz passiva analítica, tais combinações no português arcaico assumia um significado de voz ativa, conforme explica a autora. Vejamos os exemplos que seguem:

(6) – O meu filho *he morto*. Ven tu e resuscita-o.

(7) Aquele meu amigo *era passado* deste mundo.

(8) Aquele *foi chegado* aa morte per aquela pestelença geral...

(9) Lopo Soares *era chegado*.

(10) *Era fallecido* el rei Bolife.

Fonte: Rosa Virgínia Mattos e Silva, 2001, p. 63.

As perífrases de *ser* + particípio passado nos exemplos acima apresentam um aspecto perfectivo de ação concluída. Porém, Said Ali (1964), acrescenta Silva (2001), "nos casos acima tratados, considera *ser* verbo auxiliar, entendendo PP [particípio passado] como referindo-se ao sujeito da oração". Conclui a autora que, para Said Ali (1964), "veio a prevalecer na língua, com verbos desse tipo, o verbo *ter* seguido de PP", (cf. exemplos 7e 9); "em certos contextos será antes substituído por *estar*, expressando o resultado e não só ação concluída" (cf. exemplo 6) (SILVA, 2001, p. 63). Com isso, Said Ali (1931) afirma que

> [...] da junção de *ser* com o particípio do verbo intransitivo resultam, como vemos, dizeres de sentido similar a *ter chegado, ter fallecido, ter corrido, ter nascido, ter vindo* etc., cujo uso prevalece no falar hodierno. Unindo-se porem *ser* ao particípio de verbo transitivo, dará a voz passiva deste segundo verbo. (SAIDA ALI, 1913, p. 178) (grifos do autor)

Percebe-se, portanto, que o verbo *ser*, quando auxiliar de um verbo intransitivo no particípio passado, principalmente os verbos que eram depoentes em latim, não apresentava o sentido passivo, como quando acompanhado de um verbo transitivo ao formar a voz passiva analítica. Atualmente, quase não se usa o verbo *ser* como auxiliar de verbos intransitivos, o qual foi substituído pelos verbos *estar* e *ter*.

Nesse breve recorte histórico, destacamos apenas algumas mudanças que marcaram a voz passivado latim e no português antigo. Mes-

mo assim, podemos ter uma visão geral de como se originou a voz passiva analítica do português contemporâneo e suas principais transformações ao longo do tempo.

4. Considerações finais

As diferenças que havia entre o latim clássico, *sermo urbanus*, e o latim vulgar, *sermo usualis*, podem ocorrer em qualquer língua viva.Tal fenômeno ainda está presente nas diferenças existentes entre a língua padrão (de prestígio), e não padrão (estigmatizada), em uma dada língua natural. Enquanto a língua padrão tenta conservar sua regularidade, a língua falada se reinventa, a fim de se adequar às situações de uso. O português falado no Brasil, por exemplo, não é mais o mesmo daquele falado em Portugal, pois sofreu influências de outras línguas e culturas. Até mesmo dentro do próprio país há diversos falares que caracterizam uma determinada região, e dentro desta mesma região, as variações se subdividem de acordo com cada comunidade onde a língua se manifesta.

Decerto, a língua se adapta ao falante com o passar do tempo, sob a influência de diversos fatores condicionantes (social, cultural, regional etc.). A princípio, essas mudanças são imperceptíveis, mas ao longo dos anos podemos percebê-las por meio de estudos históricos da língua, conforme vimos em algumas ocorrências no sistema verbal latino. As transformações ocorridas no subjuntivo e na voz passiva latina vão muito além do pequeno recorte que destacamos nesse breve artigo. Pretendemos, com isso, salientar a importância dos estudos históricos. Sem dúvidas, somente conseguiremos entender a fundo as características de nossa língua se conhecermos a sua formação e os fenômenos ocorridos no passado, principalmente na língua latina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

GRANDGENT, Charles Hall. *An introduction to vulgar latin*. New York: Hafner Publishing Company, 1962.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português arcaico*: morfologia e sintaxe. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PASTORINO, Tôrres C. *Latim para os alunos 2º ano ginasial*. Rio de Janeiro: Joson Editor, 1961.

PEREIRA, Carlos Eduardo. *Grammatica Historica*. 2. ed. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1919.

RODOLFO, Ilari. *Lingüística Românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

RÓNAI, Paulo. *Curso básico de latim I: Gradus Primus*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAID ALI, M. *Grammatica historica da lingua portugueza*. 2.ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1931.

SILVA, José Pereira da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: O Autor, 2010.

WILLIAMS, Edwin Bucher. *Do latim ao português*: fonologia e morfologia histórica da língua portuguesa. 7. ed. Trad. de Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

O TEXTO JORNALÍSTICO EM UMA EXPERIÊNCIA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: O CASO DO *SITE PONTE JORNALISMO*

Vitor Luiz Menezes Gomes (UENF)
vimegeral@gmail.com
Williane de Sá Marques (UENF)
ullimarques@gmail.com
Sérgio Arruda de Moura (UENF)
arruda@uenf.br

RESUMO

O artigo traz estudo de caso do *site Ponte Jornalismo* (ponte.org) em sua relação com a padronização da escrita jornalística, objeto que se insere nos estudos de usos das formas e funções da língua. São analisados conteúdos jornalísticos publicados durante três dias pelo veículo, formando um *corpus* de oito matérias jornalísticas. Também foi realizada entrevista com o jornalista Fausto Salvadori Filho, um dos editores e fundador da *Ponte Jornalismo*, sobre o uso de padrões de escrita para os textos do site e a relação com os manuais de redação. Buscou-se identificar elementos textuais consagrados na redação de notícias ou eventuais rupturas com formas tradicionais e concluiu-se que, embora não utilize Manuais de Redação e adote expressões coloquiais em suas reportagens, a *Ponte* não rompe de forma contundente com a estrutura já consagrada dos textos jornalísticos.

Palavras-chave:
Comandos Paragramaticais. Jornalismo. Ponte Jornalismo. Texto Jornalístico. Manuais de redação.

ABSTRACT

The paper presents a case study of *Ponte Jornalismo website* (ponte.org) in its correlation with the standardization of journalistic writing, an object that fits into the studies of the use of language forms and functions. By analyzing journalistic contents publishedby the vehicle for three days, an eight-journalistic articles*corpus* is found and formed. The journalist Fausto Salvadori Filho, one of the editors and founder of *Ponte Jornalismo*, was interviewed about the use of writing patterns for the site's texts and the relationship with the writing manuals. It was sought to identify consecrated textual elements in the news writing or eventual ruptures with traditional forms and it was concluded that, although it does not use Writing Manuals and adopts colloquial expressions in its reports, *Ponte* Paper does not break with the consecrated structure of the journalistic texts.

Keywords:
Journalism. Journalistic text. Paragramatic commands. *Ponte* Journalism. Writing manuals.

1. Manuais de redação como comandos paragramaticais

Um dos traços da influência norte-americana no jornalismo brasileiro, os manuais de redação e estilo começaram a ser criados nas redações de grandes jornais do Brasil a partir da década de 50 do século XX. As iniciativas correspondiam à demanda por modernização dos processos de produção da notícia, que cada vez mais deixavam de ter a marca individual do jornalista e ganhavam uniformidade exigida a produtos que deixam uma linha de montagem. O crescimento das tiragens dos jornais, a transição do chamado jornalismo romântico para um momento de consolidação de empresas jornalísticas, a competição e a busca pelo atendimento a um público heterogêneo por meio de um noticiário generalista são elementos que estão na base de um comportamento mais procedimental e menos livre nas redações, com impactos diretos sobre as formas de uso da língua portuguesa – assim como sobre outros aspectos que não pertencem ao escopo deste artigo, como as rotinas de produção e o estabelecimento de referenciais éticos. Foi na esteira destas transformações que começaram a surgir e os chamados manuais de redação e estilo com uma das ferramentas de trabalho do jornalista.

De acordo com Bahia, um manual de redação e estilo é

> Um conjunto de informações, esclarecimentos e recomendações do veículo para os seus redatores, repórteres, articulistas diagramares, colaboradores, etc. (BAHIA, 2010, p. 239)

A intenção apenas parecia óbvia. As redações passavam a contar com mais um utensílio de controle, que desta vez parecia cair inocentemente apenas sobre certos procedimentos de norma e estilo, com o objetivo de "buscar um estilo próprio, sistematizar termos e pronúnicas, facilitar soluções artísticas e técnicas sem prejuízo à criatividade gráfica e editorial" (BAHIA, ibid.).

Bahia (*op. cit.*) ainda acrescenta que o manual deve ser

> [...] atualizado na medida da necessidade de compatibilizar uma informação completa, bem apurada objetiva, direta, simples, nesta, atraente, isenta, correta, bem escrita, com o dinamismo da língua, as alterações semânticas, a evolução das tecnologias dos mass media com a própria dinâmica do veículo – a perfeiçoamento dos profissionais que nele trabalham, desde aqueles que chegam à redação sem experiência anterior – ou que procedem de publicações em que as normas são diferentes – até aqueles com prática já comprovada e que adquiram vícios de leitura ou que reclamam reciclagem. (BAHIA, *ibidem*)

Autores como o próprio Bahia (2010) e Nilson Lage (1999) iden-

tificam o manual do *Diário Carioca*, do Rio de Janeiro, como sendo o primeiro do Brasil, elaborado pelos jornalistas Danton Jobim e Pompeu de Souza, os responsáveis por introduzir no país, além do próprio manual, também o *lead* (que padronizava uma hierarquia para a notícia, começando pela resposta considerada mais importante entre as perguntas clássicas "o que", "quem", "quando", "onde" e "por que", dentro da lógica da chamada Pirâmide Invertida) e o *copy desk* (mais que apenas um revisor, este profissional era um redator responsável por dar tratamento final aos textos dos repórteres de modo a dar a impressão de que todas matérias de um veículo haviam sido produzidas por uma mesma pessoa).

Os manuais, de acordo com Lage,

> [...] atendiam, por um lado, à necessidade de generalizar procedimentos de técnica de redação que estavam sendo adaptados de modelos estrangeiros; de outro, à ausência de critérios estabelecidos para solução de muitos problemas ortográficos, desde o uso de maiúsculas até a grafia de nomes escritos com ideogramas ou em alfabeto não-latino: chinês, japonês, russo, hebraico, árabe, etc. (LAGE, 1999, p. 50)

Indo além da descrição da utilidade dos manuais, Caprino (2002) identifica que os objetivos destes ultrapassam as necessidades meramente de padronização do uso da língua, avançando também para o estabelecimento de referenciais de comportamento dos jornalistas e de fixação de políticas da empresa jornalística. Em sua tese *Questão de estilo: os textos jornalísticos e os Manuais de Redação*, a autora mostra como estes documentos têm essencialmente as funções de:

> [...] compilar e transmitir normas e padrões do estilo jornalístico, voltado principalmente para jovens jornalistas; padronizar normas de estilo do veículo específico; orientar o comportamento e atitudes de jornalistas de um veículo; transmitir e divulgar a ideologia da empresa jornalística (ou política editorial) para jornalistas e leitores; divulgar o nome do jornal junto ao grande público, servindo de instrumento de marketing; estreitar sua relação com o leitor, estabelecendo uma espécie de contrato, pelo qual poderá ser cobrado; substituir parcialmente as gramáticas, principalmente na função de consulta de dúvidas. (CAPRINO, 2002, s/p)

A característica de controle empresarial exercida pelos manuais de redação e estilo também é registrada por Chaparro (1994), que identifica na Revolução Industrial e no ambiente Positivista do século XIX a formação de uma burocracia impessoal que acabou por se tornar paradigma das organizações industriais. No processo moderno de transformação da notícia em mercadoria e, mais recentemente, no século XX, de transformação de antigas iniciativas jornalísticas em empresas jornalísticas, este traço procedimental tornou-se uma necessidade:

> Para as organizações que os editam os jornais são produtos necessários à sociedade, devem gerar lucros e outros ganhos não necessariamente financeiros. Para escrever, imprimir e distribuir é necessário ordenar um elevado número de ações humanas, administrar pessoal e recursos de vários tipos, criar e ajustar sistemas de convergência de esforços e capacidades, avaliar continuamente processos e resultados. E conseguir que decisões, expectativas e interesses se conciliem com os objetivos maiores da organização, quer sejam eles utilitários, de ideário ou ambos. (CHAPARRO, 1994, p. 87)

Um dos manuais mais referenciados no Brasil, o do jornal *Folha de S. Paulo*, que teve a sua primeira edição em 1984, deixa claro este caráter na apresentação: "Este manual contém as normas e recomendações que norteiam o trabalho dos jornalistas da Folha", afirma em 18ª edição, reconhecendo adiante a sua influência sobre os leitores do jornal ao considerar o uso do manual não apenas por jornalistas.

> Esta edição procurou também atender ao interesse dos leitores que utilizam o manual como fonte de consulta. Assim, ela traz uma série de anexos (gramatical, jurídico, médico e outros) cujo objetivo é oferecer ao público uma obra de referência –concisa, porém abrangente– e ao mesmo tempo dar subsídios à atividade jornalística, sem ter, evidentemente, a pretensão de substituir a consulta a especialistas. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013, p. 7)

Mas não apenas jornalistas e pesquisadores da comunicação, como os citados até aqui, ocuparam-se do estudo dos impactos dos manuais de redação e estilo nas redações jornalísticas. O instrumento também foi incluído entre os chamados "Comandos Paragramaticais" identificados por Bagno (2009) – pesquisador da língua e da linguagem que estabeleceu um marco no Brasil dos anos 1990 ao publicar, em 1999, o livro *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, que rompe com o entendimento até então hegemônico de que a língua "certa" é apenas aquela normatizada pelas gramáticas. O Manual de Redação, para o autor, assim como gramáticas e dicionários, é uma forma de adestramento da língua para propósitos de dominação ideológica.

> O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-mundi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (BAGNO, 2009, 19)

Um a um, Bagno (2009) derruba "mitos" em torno do preconceito linguístico, apresentando argumentos que desmontam teses usuais à época – mas que até hoje encontram adeptos – como a de que "O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente", ou "O brasileiro não

sabe português (que se associa à de que "Só em Portugal se fala bem o português"), ou a de que "Português é muito difícil", ou "o lugar que melhor se fala português no Brasil é o Maranhão", ou "O certo é falar assim porque se escreve assim", ou à de que "É preciso saber gramática para saber falar e escrever bem", ou ainda a de que "O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social". Não cabe aqui avançar no detalhamento dos argumentos de Bagno em torno destes "mitos", apenas ilustra-se com a sua lembrança a dimensão da mudança de paradigma proposta pelo autor.

Sua questão central é a de que o uso da língua também está na esfera da disputa de poder, entendendo a sua utilização como um fazer político. A linguagem humana, a comunicação, não teria apenas a função técnica e isenta de levar informação de um emissor a um receptor, mas está eivada de intencionalidade e de ocultamentos. Referenciando-se por áreas como a Sociologia da Linguagem e da Análise do Discurso, Bagno aponta que "a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de *ocultação da verdade*, de *manipulação do outro*, de *opressão*, de *emudecimento*" (BAGNO, 2009, p. 158, grifos do autor). E assim como não se presta meramente a informar, a linguagem tampouco se prestaria, ainda segundo Bagno (2009), a apenas "difundir ideias": "uma simples investigação mostra que, em muitos casos, a escrita funcionou, e ainda funciona, com a finalidade oposta: ocultar o saber, reservá-lo a uns poucos para garantir o poder àqueles que a ela tem acesso" (*Idem*).

Nota-se como o jornalismo começa a ser objetivado a partir do uso da língua, ou mais exatamente de uma restrição à liberdade do seu uso. Trata-se de usar a língua para higienizar, regrar uma estrutura multiforme que é o jornal (ou, mais contemporaneamente, qualquer plataforma que utilize o jornalismo expresso por meio da escrita, como as digitais). Esta tentativa de regramento, como registra Faraco (2004), pode inicialmente ser tomada como positiva, mas não encontra sustentação nem mesmo se forem observadas interpretações mais flexíveis das próprias normas gramaticais: "em alguns manuais, a situação é tão absurdamente artificial e dogmática que seus autores recusam peremptoriamente julgamentos flexíveis de bons gramáticos, que se baseiam em dados empíricos óbvios, em especial na prática dos 'melhores escritores'" (FARACO, 200, p. 48).

Este aspecto unificante, que remete a um artificialismo na escrita, também foi lembrado por Vasconcelos (S/D), igualmente referenciando-se por Bagno (2009), ao retomar a noção de que os Manuais de Redação

e Estilo pertencem ao mundo dos chamados Comandos Paragramaticais.

> Um outro exemplo dos "comandos paragramaticais" se faz presente nos manuais de estilo dos jornais. Eles lidam com a língua de um modo absoluto e único, deixando pouco ou nenhum espaço para variações. Esta posição visa à unificação dos padrões de linguagem do jornal e talvez até seja possível aceitar essa postura pragmática dos órgãos de imprensa. É mais do que natural que empresas estabeleçam normas internas que visem fortalecer seus padrões internos e criem-lhe uma imagem de excelência perante o público consumidor. Ocorre porém que, quando os manuais unificam arbitrariamente as normas da língua portuguesa – instrumento de tessitura da notícia, seu objeto de trabalho – estão se contrapondo às liberdades dos falantes e usuários da língua e difundindo uma visão autoritária e despótica acerca dos usos linguísticos (VASCONCELOS, S/D, p. 4-5)

Também como Bagno (2009), Vasconcelos (S/D) caracteriza esta padronização como uma forma de discriminação social, dado que os leitores dos jornais que eventualmente não façam uso do modo unificado previsto pelo manual do jornal de sua preferência pode ser levado a acreditar que a forma como ele mesmo, leitor, utiliza a língua é "errado":

> Os leitores que porventura façam uso de outra forma igualmente correta tenderão a achar que suas opões estão erradas e se sentirão linguisticamente inferiorizados. Assim, há a possibilidade de que abandonem sua forma de expressão usual e adotem a estabelecida pelo jornal, na crença de que ela é a única correta ou, pelo menos, a "melhor". (VASCONCELOS, S/D, p. 5)

O próprio Bagno (2009), a propósito, em sua argumentação contra os por ele chamados mitos que levam a preconceitos linguísticos, havia criticado a imprensa por reforçar uma visão elitista em relação ao uso da língua. Em carta à revista *Veja*, reproduzida em livro de sua autoria, o linguista afirma que "é uma pena que não possamos contar com a ajuda dos meios de comunicação para dissipar todos esses mitos e preconceitos, que impedem a formação, no Brasil em particular, de uma autoestima linguística, uma vez que tudo o que os brasileiros ouvem e leem são os mesmos chavões repetidos há séculos, de que "brasileiro não sabe português" e que a língua que falamos é "português estropiado" (BAGNO, 2009, p. 197-8).

A crítica dentro da linguística, de atribuição de correção exclusiva ao português falado, ou até mesmo escrito, apenas àquele que obedece às normas é tributária, por sua vez, de uma crítica dentro da sociologia ao uso da língua para manutenção de uma determinada hegemonia de classe social. A questão foi apontada por Bourdieu e Passeron, ao identificar o quanto as línguas maternas "universitárias" mostram-se anacrônicas para

todas as pessoas, mas ainda mais distantes das línguas efetivamente faladas nos ambientes populares. Desse modo, tornam-se códigos de pertencimento a uma elite que reivindica diferenciação em relação aos demais falantes.

> Sem jamais ser para ninguém, mesmo para os oriundos das classes privilegiadas, uma língua materna, a língua universitária, amálgama anacrônico de estados anteriores da língua, está muito desigualmente afastada das línguas efetivamente faladas pelas diferentes classes sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 146)

Ou, ainda:

> Também é na relação com a linguagem que se encontra o princípio das diferenças mais visíveis entre a língua burguesa e a língua popular: no que frequentemente se descreveu como a tendência da língua burguesa à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística, é preciso ver antes de tudo a expressão de uma disposição socialmente constituída relativamente à língua, isto é, relativamente aos interlocutores e ao próprio objeto da conversação; a distância elegante, o desembaraço contido e o natural afetado que estão no princípio de todo código das maneiras mundanas se opõem à expressividade ou ao expressionismo da língua popular que se manifesta na tendência de ir diretamente do caso particular ao caso particular, da ilustração à parábola, ou de fugir da ênfase dos grandes discursos ou da afetação dos grandes sentimentos, pela zombaria, pelo atrevimento e pela impudícia, maneiras de ser e de dizer características de classes às quais não são jamais completamente dadas às condições sociais da dissociação entre denotação objetiva e conotação subjetiva, entre as coisas vistas e tudo o que elas devem ao ponto de vista pelo qual são vistas. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 147-8)

Bourdieu e Passeron (2008, p. 149-150) também foram específicos ao referirem-se aos "profissionais da escrita e da diferença pela escrita", que empenham-se no "torneio da frase rara", como acabam por utilizar a linguagem como "instrumento de uma exclusão do vulgar onde afirma-se sua distinção".

2. O caso Ponte Jornalismo

À luz das questões levantadas acerca do uso excessivo de padronização no texto jornalístico promovido pelos Manuais de Redação e Estilo, este artigo busca identificar o modo como uma das novas referências do jornalismo brasileiro, a *Ponte Jornalismo* (ponte.org), integrante das iniciativas nativas do ambiente da internet que se reuniram em torno do Festival 3i (festival3i.org) – nome que remete à inovação, inspiração e independência –, se relaciona com o texto jornalístico e com os manuais.

A questão central é saber até que ponto um novo jornalismo brasileiro, que está inovando em frentes como enfoque de pauta, rotinas de produção, organização interna, formas de financiamento, entre outras, também estaria inovando no uso da língua portuguesa para noticiar ou contar histórias com linguagem jornalística. Desse modo, a pesquisa sobre caso do site *Ponte Jornalismo* se insere nos estudos dos usos das formas e funções da língua portuguesa.

Criada em 2014, a *Ponte Jornalismo* é especializada em Direitos Humanos e Segurança Pública. Em seu site[278], apresenta-se como "uma proposta única no jornalismo brasileiro", tendo como missão "defender os direitos humanos por meio de um jornalismo independente, profissional e com credibilidade, promovendo a aproximação entre diferentes atores das áreas de segurança pública e justiça, com o objetivo de colaborar na consolidação da democracia brasileira". O projeto foi fundado por jornalistas com larga experiência profissional, a maioria deles com passagens em veículos de comunicação médios e grandes, insatisfeitos com o modo como esses temas são tratados na imprensa tradicional.

Neste artigo, foram analisadas matérias publicadas pela *Ponte Jornalismo* durante três dias (24, 25 e 26 de setembro de 2019), constituindo um *corpus* com oito textos. Também foi realizada entrevista por e-mail com o jornalista Fausto Salvadori Filho, um dos editores e fundador da *Ponte Jornalismo*, sobre o uso de padrões de escrita para os textos do site e a relação dos jornalistas do veículo com os manuais tradicionais de redação. O objetivo foi identificar elementos textuais consagrados na redação de notícias ou eventuais rupturas com formas tradicionais, como as previstas nos chamados Manuais de Redação e Estilo dos grandes veículos de comunicação, entendidos como uma das formas de "Comando Paragramatical" (BAGNO, 2009).

As matérias analisadas foram as seguintes:

Quadro 1: Matérias do site *Ponte Jornalismo* tomadas como corpus deste artigo.

	Título	**Publicação**	**Autor(a)**
Matéria 01	Depoimento | 'Uma vida no RJ vale menos que uma bala de fuzil'	24/09/19	Depoimento de Fábio Antonio da Silva e Leonardo Coelho
Matéria 02	Menino de 12 anos é morto	24/09/19	Mariana Ferrari

[278] Cf. https://ponte.org/contact/autores/. Acesso em: 26 set. 19.

	depois de PM falar para mãe encomendar 'um caixão'		
Matéria 03	'Quantos dedos apertaram o gatilho na morte da Ágatha Félix?', questiona Rio de Paz	24/09/19	Mariana Ferrari
Matéria 04	Presídios no Pará têm superlotação, piolhos e degradação humana	25/09/19	Maria Teresa Cruz
Matéria 05	O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil	25/09/19	Mariana Ferrari
Matéria 06	A 'escola PCC' no roubo milionário em SP que permanece sem desfecho	25/09/19	Josmar Jozino
Matéria 07	Inocentado após prisão por 'lapso', Rogério volta a vender balas no mesmo sinal	26/09/19	Paulo Eduardo Dias
Matéria 08	'Dos 43 desaparecidos, não sabemos nada até hoje', diz sobrevivente de massacre no México	26/09/19	Manuela Rached Pereira

Fonte: Elaboração própria.

Embora no trabalho de pesquisa tenha sido considerada a íntegra dos textos selecionados, este artigo se aterá à apresentação exemplar dos primeiros parágrafos de cada matéria, como amostra suficiente para identificar o estilo e a relação com formas tradicionais de redação jornalística. Este recorte busca otimizar o espaço de exposição do resultado, sem prejuízo da análise. Mesmo quando não procura adequar-se ao chamado "lead" jornalístico, o primeiro parágrafo de uma matéria jornalística é tratado com atenção especial pelos jornalistas e costuma trazer todas ou algumas das respostas às perguntas "quem", "o que", "quando", "como" e "por que". Na hierarquização por Pirâmide Invertida, mais comum nas notícias cotidianas, a informação considerada mais importante pelo jornalista ou pela editoria deve abrir o texto, de modo a impactar rapidamente o leitor com o aspecto de maior força na notícia e instigá-lo a continuar na leitura.

O quadro abaixo traz os apontamentos da análise do *corpus*:

Quadro 2: Exposição dos primeiros parágrafos das reportagens e análise a partir da linguagem jornalística e do uso da língua.

	Primeiro Parágrafo	Apontamentos da análise
Matéria 01	"Morar no Brasil, no Rio de Janeiro, é você ver filho de pobre sendo esquecido todo dia. Por isso que a demanda de matar pobre aqui é fácil, porque nunca dá em nada. Pessoal vive de mímica. Essa é a grande verdade. Para a família resta a dor, saudade e continuar a vida. Juntar os cacos."	**Sobre a linguagem jornalística:** Trata-se do depoimento do gesseiro Fábio Antônio da Silva, pai de um menino morto no Complexo do Alemão, no Rio, durante operação policial. A matéria vem assinada como "Depoimento de Fábio Antônio da Silva a Leonardo Coelho". Íntegra da matéria é formada pelo depoimento, que se estende por 12 parágrafos. Abertura com aspas (e o fechamento no final do texto completo) sinaliza o controle editorial, mostrando que o autor do depoimento não ocupa o espaço como um articulista, um colaborador do site, mas como uma fonte que tem a sua palavra mediada por um jornalista. O formato pouco usual não chega a ser impedido por qualquer Manual de Redação, mas não está na prática do jornalismo cotidiano. Mostra opção da *Ponte* em dar voz direta e mais ampla aos atores sociais que vivenciam a violência, sem se importar com o modo como se expressam, preservando a oralidade. **Sobre uso da língua:** Trata-se de um discurso direto escrito em linguagem coloquial, o que se pode notar por meio do uso das expressões "nunca dá em nada", "vive de mímica" ou "juntar os cacos".
Matéria 02	Uma perseguição policial terminou com a morte de um garoto de 12 anos, Miguel de Souza, em São José dos Campos, interior de São Paulo. Miguel era dependente químico e, de acordo com a mãe, Andreia Gonçalves, 36, foi ameaçado de morte por um PM semanas antes do ocorrido. A perseguição aconteceu na noite do dia 6 de setembro	**Sobre a linguagem jornalística:** Lead clássico que coloca no topo da hierarquia noticiosa, na primeira oração, a resposta ao "o que" [garoto morto por operação policial], seguido do "quem" [o garoto Miguel] e o "onde" [interior de São Paulo]. No entanto, privilegia também elemento do contexto, o ambiente de ameaças, o que em matérias mais superficiais da imprensa cotidiana costuma ser abordado no corpo da matéria, raramente no lead. Outra mostra do enfo-

	e acabou dentro de um parque de diversões itinerante.	que editorial que prioriza os Direitos Humanos. **Sobre uso da língua:** Texto escrito com verbos conjugados na 3ª pessoa do singular, no pretérito perfeito do modo indicativo ("terminou", "aconteceu", "acabou"), indicando objetividade e "imparcialidade".
Matéria 03	Um fuzil da Polícia Militar do Rio de Janeiro atingiu e matou uma criança de 8 anos de idade no Complexo do Alemão, zona norte do Rio de Janeiro, segundo a família da criança e testemunhas, durante uma operação policial na sexta-feira (20/9). Ágatha Vitória Sales Félix estava dentro de uma kombi com o avô e foi atingida pelas costas quando o veículo seguia dentro da comunidade da Fazendinha.	**Sobre a linguagem jornalística:** Lead clássico que prioriza a resposta ao "o que", mas destaca o fato pela gravidade de ter partido de uma arma da polícia militar o tiro que matou a criança. Traz a imprecisão de afirmar que "um fuzil (…) atingiu", quando na verdade a criança foi atingida pela bala disparada. Também fere o estilo mais conservador do jornalismo a informalidade oralizada utilizada em "estava dentro de uma Kombi", quando redações mais tradicionais recomendariam "estava em uma Kombi" — assim como recomendariam não repetição da palavra "dentro" logo a seguir. O texto acaba por refletir a urgência da revelação, mais cioso com o registro da denúncia do que preocupado com formalidades da escrita normatizadas por Manuais de Redação ou pela tradição jornalística. **Sobre uso da língua:** Assim como o anterior, esse texto também é construído com o uso de verbos em 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do Indicativo e possui marcas da oralidade, como a já citada utilização do advérbio "dentro" nas orações "estava dentro de uma Kombi" e "seguia dentro da comunidade Fazendinha".
Matéria 04	O Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT) divulgou uma nota pública nesta quarta-feira (25/9) detalhando as condições precá-	**Sobre a linguagem jornalística:** Lead clássico que prioriza a resposta ao "o que" [a divulgação da nota pública, dado que as condições precárias já eram conhecidas e, agora, serão detalhadas e formalizadas em decorrên-

	rias do sistema prisional do Pará depois de inspeções em cinco unidades realizadas entre 16 e 20 de setembro. O relatório completo deve ficar pronto em até 30 dias.	cia de uma inspeção]. Período muito longo, com cerca de 30 palavras sem uma vírgula, o que não se admitiria em redações tradicionais, uma sinalização da opção pelo respeito editorial ao ritmo pretendido pela autora da matéria. **Sobre uso da língua:** Nota-se que esse texto também é marcado por traços da oralidade por meio da utilização de uma oração reduzida de gerúndio – "detalhando as condições precárias...". Essa é uma estratégia comumente utilizada em textos coloquiais. Nesse caso, trata-se de uma oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio.
Matéria 05	Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe que, em 2003, escreveu um ensaio questionando os limites da soberania quando o Estado escolhe quem deve viver e quem deve morrer. O ensaio virou livro e chegou ao Brasil em 2018, publicado pela editora N-1. Para Mbembe, quando se nega a humanidade do outro qualquer violência torna-se possível, de agressões até morte.	**Sobre a linguagem jornalística:** Abertura de entrevista em formato chamado no jornalismo por "pingue-pongue", quando há a reprodução das perguntas do jornalista e as respostas do jornalista na íntegra ou editadas. Objetivo é de formação, em entrevista temática, priorizando a explicação sobre o conceito de "Necropolítica". Formato tradicional na imprensa para entrevistas. **Sobre uso da língua:** Aqui, há também a utilização de uma oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio ("questionando os limites da soberania") que mais uma vez indica a opção por conduzir o texto com um tom menos formal.
Matéria 06	O maior roubo do ano realizado no estado de São Paulo completa dois meses nesta quarta-feira (25/9) e, até agora, a Polícia Civil não conseguiu recuperar a milionária carga levada pelos assaltantes.	**Sobre a linguagem jornalística:** Lead clássico que destaca o "quando" em associação com "o que" [a passagem de dois meses sem a elucidação de um crime]. Texto direto e objetivo, comum à imprensa tradicional. Serve de abertura para uma matéria que retoma o estilo narrativo mais típico do site a partir do segundo parágrafo ["No dia 25 de julho, um grupo de ladrões entrou no terminal de car-

		gas...”]. **Sobre uso da língua:** Nesse texto, “o maior roubo do ano realizado no estado de São Paulo” é o sujeito da oração e a opção por indicar o tempo em que ele ocorreu por meio do verbo “completar” conjugado em 3ª pessoa do singular no presente do Indicativo pode ser entendida como uma estratégia de personificar a ação dos assaltantes de modo a torná-la ainda mais significativa.
Matéria 07	“Meus clientes, estou de volta no mesmo farol”, anunciou Rogério Xavier Salles, 32 anos, ao retornar na tarde desta quinta-feira (26/9) para a Avenida Internacional, no bairro Santo Antônio, em Osasco (Grande São Paulo), onde ganha a vida vendendo balas para os motoristas que param no semáforo. Não fazia nem 24 horas que o vendedor havia deixado uma cela no raio 3 do CDP (Centro de Detenção Provisória) 1 de Osasco, onde passou 28 dias preso por uma falsa acusação de tráfico de drogas, motivada pelo “lapso” de um delegado, um promotor e um juiz.	**Sobre a linguagem jornalística:** Lead abre com citação direta da fonte e cria imagem da sua inserção na realidade, em tratamento típico do jornalismo narrativo. Valoriza a história que envolve a notícia. Busca a humanização por meio da centralidade um personagem. Enfoque da pauta assume posição ao deixar claro como fato inconteste a ocorrência de uma falsa acusação. Redações tradicionais, normalmente mais afinadas às instituições e ao mundo oficial, tenderiam a utilizar condicionantes como “suposta” falsa acusação, mesmo com todas as evidências e admissão do “lapso” por um delegado [o que é registrado adiante pela matéria]. **Sobre uso da língua:** A coloquialidade pode ser observada por meio do uso da expressão "ganha a vida" e na dupla negação na oração "não fazia nem 24 horas". Percebe-se ainda a utilização das aspas na palavra "lapso" que pode ser interpretada como um apontamento para o recurso da ironia ou como a indicação de que esse substativo foi utilizado por algum personagem da matéria ao longo do texto e reproduzido no lead pelo repórter sem que este fosse o responsável pela escolha do termo.
Matéria 08	Já era noite no povoado mexicano de Ayotzinapa,	**Sobre a linguagem jornalística:** Jornalismo narrativo que envolve o

	há exatos cinco anos, quando o estudante Omar Garcia recebeu uma ligação que anunciava o início de mais um massacre cometido por forças de segurança do Estado na história recente do México. "Um dos meus companheiros gritava no telefone: 'estamos em Iguala, a polícia está atirando em nós e um já morreu'", conta.	leitor pela história, sem desconsiderar o impacto do fato [massacre cometido por forças de segurança]. Alterna as vozes da autora da matéria com a da fonte. **Sobre uso da língua:** A tipologia narrativa pode ser observada por meio da utilização de verbos no pretério imperfeito do Indicativo ("era", "anunciava", "gritava").

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito a aspectos relacionados à linguagem jornalística, percebe-se na *Ponte Jornalismo*, a considerar a amostra de oito matérias publicadas em três dias, e como mostram os primeiros parágrafos tomados para ilustração neste artigo, a opção pela permanência em um entre-lugar que não está nem completamente ancorado pelos tradicionais Manuais de Redação e Estilo e nem apresenta-se abertamente em confronto com as formas tradicionais de escrita jornalística. O site não adota qualquer manual, mas seus responsáveis cogitam a elaboração de um manual próprio que, de acordo com o jornalista Fausto Salvadori Filho, integrante e fundador da *Ponte Jornalismo*, não tratará de normas para enquadrar o texto jornalístico, apenas dos princípios editoriais do site.

O jornalista afirma que o modelo de jornalismo padronizado é inadequado para garantir a audiência no ambiente veloz da internet, além de contrariar os propósitos da *Ponte Jornalismo*, de cultivar uma voz autoral em seus jornalistas e uma narrativa que mostre a crueza dos fatos vivenciados pelos personagens das matérias.

> No jornalismo on-line, estamos o tempo todo tentando chamar a atenção da audiência para que se interesse por clicar na notícia que julgamos importante. Após o clique, vem o segundo desafio, que é o de fazer a pessoa permanecer na página e ler (ou assistir) o que fizemos. Por isso, o investimento na linguagem é essencial. A gente não vai seduzir a audiência com padronização, escrevendo as notícias do mesmo jeito sempre. O mundo é novo a cada dia. Um fato é sempre diferente do outro (Fausto Salvadori Filho, em entrevista aos autores).

E, ainda:

> Essa tradição norte-americana de manuais faz sentido para empresas que enxergam o jornalismo como uma linha de produção, que fabrica notícias como se fabricam salsichas, em que a humanidade dos profissionais não importa: todos têm que se comportar como peças de uma engrenagem, sem voz própria, para garantir que O Veículo se expresse como uma voz única. Essa não é a nossa pegada. Gostamos que cada repórter tenha sua própria voz e não vemos problema nisso. O leitor, aliás, não liga. Padronização é algo que só interessa aos jornalistas (*Idem*).

O jornalista afirma que "se escrevemos fatos novos como se fossem antigos, estamos traindo esses fatos ao retratá-los como repetições". A flexibilidade para adequar cada texto à notícia ou à história que se pretende contar é um traço característico da Ponte reforçado por Salvadori Filho, que considera que "algumas histórias podem ser contadas como pirâmide invertida; em outras, o melhor é o formato de uma história com começo, meio e fim". Ele lembra ainda que "muitas histórias contêm várias vozes, mas às vezes podemos optar por uma narração em primeira pessoa", como demonstram os diferentes formatos adotados que puderam ser verificados mesmo em uma pequena amostra de três dias, selecionada para a produção deste artigo.

O editor da Ponte defende que "não há fórmula, porque o bom texto jornalístico exige justamente deixar que a notícia encontre o seu melhor formato, como se escrevesse a si mesma", o que na verdade "é o contrário das fórmulas, dos manuais, da padronização". Por outro lado, admite-se a necessidade de referenciais seguros presentes nos modos tradicionais da escrita jornalística:

> Estamos buscando inovar o tempo todo, mas o tema nos amarra. Como lidamos com denúncias muito duras, envolvendo morte e sofrimento, e nas quais qualquer erro ou interpretação equivocada pode destruir reputações, ameaçar vidas ou gerar processos judiciais, é difícil fugir de uma linguagem mais tradicional (*Idem*).

E, ainda:

> Eu diria que, de forma geral, nossa linguagem lembra, sim, a do jornalismo impresso tradicional dos grandes veículos. Romper com isso é um desafio a longo prazo. Algo que nos diferencia é o "chamar as coisas pelo seu nome". Se a polícia arrebenta a cabeça de uma moradora de rua na nossa frente e diz que essa violência foi provocada por manifestantes, escrevemos com todas as letras "polícia mentiu ao dizer que...", algo que muitos veículos nem sempre teriam a manha de escrever. Seja como for, buscar reunir inovação da linguagem com rigor jornalístico é um dos nossos maiores desafios (*Idem*).

As respostas de Salvadori Filho às perguntas dos autores mostra grande consciência dos jornalistas da *Ponte* acerca dos limites da lingua-

gem jornalística e da relação com a padronização. Elas sinalizam que, embora as novas experiências dos chamados inovadores estejam abertas a mudanças também na forma de escrita, ainda são desconhecidos os caminhos a percorrer. Além de mudanças nas rotinas, na hierarquia, nas formas de financiamento, entre outras, o jornalismo nativo da internet e imerso em uma crise de formatos e de sustentabilidade enfrenta a necessidade de se reinventar em sua linguagem.

Nenhuma das oito matérias analisadas apresenta estrutura de texto que rompa de modo muito significativo com formas previstas nos Manuais de Redação e Estilo dos jornais tradicionais, embora, em alguns casos, perceba-se uma maior liberdade em relação a estes veículos, principalmente por meio da utilização de expressões típicas da oralidade que indicam a opção pelo tom coloquial (vide Quadro 2). Em termos de formatos editoriais, há apenas um caso que se diferencia de modo mais acentuado – embora não inédito – dos modelos tradicionais, por meio do uso do depoimento direto de um personagem da notícia (Matéria 01). Em todos os demais casos verifica-se à adequação à norma padrão da língua portuguesa apesar da constante utilização de expressões coloquiais.

Assim, pode-se concluir, com base na análise das matérias acima, que, embora a *Ponte Jornalismo*não se valha de um Comando Gramatical explícito e se proponha a ser um veículo inovador no que tange à produção jornalística, à rotina e organização do trabalho, ao enfoque das pautas e até mesmo às formas de financiamento, quando o assunto é a linguagem, especificamente, a ausência da utilização de um Manual de Redação e Estilo não indica o rompimento taxativo com as formas de escrita jornalística já consolidadas, ainda que os textos publicados nesse veículo possuam marcas da oralidade que se contrapõem à linguagem formal comumente adotada pela imprensa tradicional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Tiago César; LANNES , Joaquim Sucena. Questão de estilo: Evolução dos Manuais de Redação no Brasil. Estudo de caso dos Manuais de Redação dos jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo. In: *Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. São Paulo, 2008.

BAGNO, Marcos. Comandos paragramaticais: a política lingüística dos

meios de comunicação do Brasil. In: *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*.V. 2, n. 1 (3), Políticas da Linguagem no Brasil. 2004.

BAHIA, Benedito Juarez. *Dicionário de jornalismo Juarez Bahia*: século XX. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

CHAPARRO, Manuel Carlos. *Pragmática do jornalismo*: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. São Paulo: Summus, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira – Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Manual da redação*. 18. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. *"Comandos paragramaticais"*: entrave ou auxílio no ensino da língua portuguesa?. Disponível em: http://filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/minicursos/sergiopaulogomesdevasconcelos.pdf. S/D. Acesso em: 05 out. 19.

O USO DA SEMÂNTICA DEMOCRATIZAÇÃO DA BELEZA NA TENTATIVA DE DESCONSTRUÇÃO DE PADRÕES

Priscila Barbosa Brunelli (UENF)
pribrunelli@hotmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlenacsa@gmail.com
Sheila Campos de Souza (UENF)
sheilacamposdesouza@bol.com.br

RESUMO

Não é novidade na contemporaneidade, a excessiva cobrança que as mulheres sofrem, para corresponderem a um padrão de beleza. No entanto, o aprisionamento pela "ditadura da beleza" ficava restrito às classes abastadas, devido ao alto custo dos produtos e procedimentos estéticos. Numa tentativa inclusiva, tem-se noticiado com a semântica de "libertação", o termo "democratização da beleza", que nada mais é que uma forma de oportunizar à todas as classes sociais, o acesso ao embelezamento, não deixando claro com o termo, a diferença nos riscos e resultados. Assim, o presente trabalho busca refletir essa intensa busca que fortalece o sentimento de insatisfação pessoal, fazendo com que as pessoas tentem manipular sua identidade visual em busca de uma maior aceitação social, submetendo-se a inúmeros procedimentos estéticos, muitas vezes de forma arriscada e imprudente, de acordo com o poder aquisitivo, "amparadas" pela semântica do termo democratização da beleza. Tal concepção traz o sentido de desconstrução de padrões, provocando sensação de "acolhimento" para a realização das intervenções, motivadas pela espetacularização da vida nas redes sociais, sem percepção com isso, dos riscos, quando sobrevivem, de descaracterização da sua própria identidade. Para tanto, utiliza-se de resgate bibliográfico, sobretudo nos estudos à luz de Vigarello (2005; 2003; 1995), que situa, historicamente, a beleza, a partir do século XVI, distribuindo-a como revelada, expressiva, experimentada e desejada até século XIX, indagando ser democratizada a partir do século XX, bem como dos estudos de Goffman (1998) que oferece pensar o conceito de estigma, Lipovetsky (2000) que discorre sobre o desejo pelo luxo, Sant`Anna (2005) com as reflexões sobre "o fantasma do corpo feminino", trazendo essas ponderações para a pós-modernidade. Almeja-se, assim, contribuir com os estudos que trazem, como proposta, evidenciar e alertar sobre essa problemática, em voga, na sociedade pós-moderna.

Palavras-chave:
Identidade. Semântica. Democratização da beleza.
Desconstrução de padrões. Espetacularização da vida.

ABSTRACT

Unsurprisingly nowadays, the excessive demand that women suffer to correspond to a standard of beauty. However, imprisonment by the "dictatorship of beauty" was restricted to the wealthy classes, due to the high cost of aesthetic products and proce-

dures. In an inclusive attempt, theterm "liberation", theterm "democratization of beauty" has been reported, which is not hing more than a way of giving all social classes access to beautification, not making clear with the term, the difference in risks and results. Thus, the present work reflects this intense search that strengthens the feeling of personal dissatisfaction, making people try to manipulate their visual identity in search of greater social acceptance, submitting themselves to many aesthetic procedures, often in a riskyway. reckless, according to purchasing power, "bolstered" by the semantics of the term democratization of beauty. Such conception brings the sense of deconstruction of patterns, causing a feeling of "welcome" for the accomplishment of the interventions, motivated by the spectacularization of life in social networks, without perceiving with this, the risks, when they survive, of the lack of characterization of their own identity. To this end, bibliographic retrievalis used, especially in the studies in the light of Vigarello (2005; 2003; 1995), which his to rically situates beauty from the 16th century, distributing it as revealed, expressive, experienced and desired. Until the nineteenth century, asking to be democratized from thetwentieth century, as well as the studies by Goffman (1998) that offers thinking about the concept of stigma, Lipovetsky (2000) who discusses the desire for luxury, Sant`Anna (2005) with reflections on "the phantom of the female body", bringing the seconsiderations to postmodernity. Thus, it aims to contribute to the studies that bring, as a proposal, highlight and warn about this problem, in vogue, in postmodern society.

Keywords:
Identity. Semantics. Deconstruction of patterns.
Democratization of beauty. Spectacularization of life.

1. Introdução

No início do século XX já eram notórias as mudanças sobre a beleza feminina, que, com a industrialização, aumento das cidades e ambientes de lazer, passaram a ter seus corpos mais expostos e necessitando, assim, de maiores investimentos, uma vez que tornaram-sealvos de atenção. Nesse momento, a maquiagem, antes criticada pela artificialidade aparente no rosto, incorporou-se aos rituais de tratamento, associando-se ao embelezamento da pele.

O embelezamento é algo almejado pelos indivíduos contemporâneos, principalmente nos grandes centros urbanos, por notarem que os atributos do fenótipo são bem mais valorizados, tanto no mercado de trabalho quanto nos relacionamentos sociais, em detrimento de outras competências. Por esse motivo, as academias de ginásticas, os centros dermatológicos e plásticos, as prateleiras com produtos de beleza, cada vez maiores, dentro das inúmeras farmácias, mostram que esse mercado está em franca expansão.

Nesse sentido, a explosão de produtos que trazem como propostas o foco no "rejuvenescimento", no "aumento de colágeno", "antissinais",

emagrecimento, colocam diariamente em xeque a autoestima e a satisfação com a própria aparência, por meio de publicidades ostensivas, mostrando o que seria ~~o~~ "ideal".

Os inúmeros procedimentos minimamente invasivos, possíveis de serem realizados em consultórios médicos, a diversificação de produtos, fabricantes, fornecedores e concentrações de ativos, interferindo com isso diretamente no preço, tornou o ato de embelezar-se não mais prática de luxo, mas sim algo acessível a todas as mulheres dos mais diversos estratos sociais.

Ante o exposto, o presente trabalho pretende avaliar se seria esse o início do que pode ser concebido como democratização da beleza feminina, e, além disso, se realmente estaria ocorrendo essa democratização, em que todos teriam acesso, segurança e resultados semelhantes, qualitativos, por parte do serviço ofertado pelos profissionais do ramo da beleza. Para isso, utiliza-se de resgate bibliográfico, sobretudo à luz dos estudos de Vigarello (2006; 2005; 2003; 1995), que organiza historicamente a beleza a partir do século XVI, o século onde a beleza estaria sendo revelada, no século seguinte é expressiva, no XVIII é beleza experimentada, e no XIX torna-se desejada. Nos anos de 1914 a 2000 pergunta-se, como corresponder às incertezas do século XX, e no século XXI, se a beleza seria democratizada.

São contemplados também, no presente trabalho, alguns estudos de Goffman (1998) sobre os estigmas, Lipovetsky (2000) que discorre sobre o desejo pelo luxo, Sant`Anna (2005; 2003) com as reflexões sobre "o fantasma do corpo feminino", trazendo essas ponderações para a contemporaneidade, esperando-se, assim, contribuir com os estudos que trazem, como proposta, evidenciar e alertar sobre essa problemática na sociedade pós-moderna, dentre outros teóricos.

2. Retrato históricoe a era democrática da beleza

De acordo com Eco (2004), o interesse pelo que é considerado belo sempre existiu, mas o marco temporal e histórico tem início na Grécia Antiga. Consonante Sant'Anna (2003), o primeiro trecho que faz referência à beleza é de uma época na qual a beleza era tida como um dom divino, o que a colocava no patamar de natural e extraordinário. Nesse sentido, os produtos e técnicas de embelezamento tinham significados relacionados ao cosmo, isto é, cada ato dos seres humanos consistia em um

gesto que dependia dos costumes culturais e sociais de cada local, sendo levados em consideração as estações do ano, os significados das festas. O ato de pintar o rosto, por exemplo, era considerado uma experiência extraordinária, própria de ocasiões especiais, sendo realizado e compartilhado entre os pares, e não um hábito do cotidiano.

Para a Sant'Anna (2003):

> Tratava-se, também, de uma prática mais coletiva do que individual, na medida em que reunia mulheres dentro dos quartos, diante das penteadeiras, trocando receitas e partilhando produtos. Tudo muito diferente da cosmética desenvolvida mais recentemente, quando os produtos de beleza não servem apenas para "pintar", mas, também, e sobretudo, para constituir uma pele nova e uma aparência adequada à cada circunstância social. (SANT'ANNA, 2003, p. 144-5)

Contudo, tal ato de associação ao cosmo foi se dissipando, pois a cosméticasurgiu como instrumento para fabricar beleza diariamente, em qualquer local e hora, alcançando diversos espaços como: ruas, banheiros públicos, abdicando aos poucos do ato de "[…] evocar o gesto coletivo entre mulheres do empréstimo de perfumes, batons e pós, para se tornar um gesto em grande medida privado, individualizado" (SANT'ANNA, 2003, p. 145).

Não obstante, mesmo a cosmética realizando essa ruptura com o cosmo, não foi afastada a possibilidade de se reinventar na face de cada mulher, produzindo em cada rosto as marcas expressivas que se almejava evidenciar ou não em cada situação. Assim, na concepção de Sant' Anna (2003, p. 145):

> [...] a cosmética ganhou, portanto, uma certa independência em relação aos padrões morais até então existentes. E por ter se tornado cotidiana, a cosmética não poderia deixar de ser similar a um tratamento de saúde: não apenas um verniz que cobre as imperfeições mas, sobretudo, uma segunda pele e, muitas vezes, a única e principal pele. (SANT'ANNA, 2003, p. 145)

Com isso, porvolta dos séculos XVI e XVII, utilizar de práticas de embelezamento com o intuito de "apagar" defeitos e adquirir beleza (mediante maquiagens, espartilhos), ato corriqueiro da época, era alvo de críticas da sociedade moralista que entendia como "enganação" ao homem defensor de uma "verdadeira beleza natural" (VIGARELLO, 2006).

Segundo Lipovetsky (2000, p. 130), foi a partir do século XX que "[...] produtos e práticas de embelezamento deixaram de ser um privilégio de classe. Se há sentido em falar de uma era democrática da beleza , é

antes de tudo pela difusão dos cuidados estéticos em todas as camadas sociais". Dialogando com Sant'Anna (2003, p.145):

> Quando a cosmética deixa de ser apenas verniz ou pintura, as suspeitas morais que sobre ela pesavam no passado tendem a desaparecer. É quando os cremes transparentes substituem os cremes brancos, espessos, e a mulher passa a utilizá-los a qualquer hora sem parecer que o faz: torna-se um gesto de higiene pessoal e não apenas de vaidade excessiva; uma prova de amor por si mesmo, e não unicamente de amor pelo pretendente escolhido. (SANT'ANNA, 2003, p. 145)

Assim, pode-se dizer que a estética da beleza cultivada ao redor do mundo e, por consequência no Brasil, trata-se de um padrão nacional, que perpassa por classes sociais, de diferentes idades e, inclusive, de distintos gêneros.

3. Culto à beleza e a Espetacularização da vida nas redes sociais

Como assinala Medeiros (2004) a sociedade brasileira já é conhecida internacionalmente pelos seus estereótipos de culto à beleza:

> Há aqui o que se pode chamar decultura do corpo. Contribui muito para esse cenário a divulgação midiática das cirurgias plásticas, a exportação de modelos para aspassarelas mundiais, as inúmeras academias de ginástica, as exportações de biquínis ousados e as músicas e danças que são divulgadas em todo mundo exibindo canções sensuais acompanhadasde danças, apresentando a idéia de uma cultura que denota sensualidade. (MEDEIROS, 2004, p. 410)

Freitas *et al*. (2010) asseveram que com a invenção, desenvolvimento e diversas técnicas de captação e divulgação de imagem, o corpo passou a ser concebido e evidenciado em escala mundial. Nesse aspecto, no século XX mais do que nos séculos anteriores, sobretudo graças ao advento e aperfeiçoamento dos mais revolucionários meios de comunicação, informação e entretenimento de massa, qual seja, a *internet*, as representações corporais atingem um número cada vez maior de pessoas, o que vem colaborando para uma padronização do belo, anteriormente já consolidada por aparatos comunicativos mais antigos, porém não de menor eficiência, os quais vêm acompanhando a concomitante evolução das mulheres e do mito da beleza.

Refletindo a partir de Bourdieu, que assinala as escolhas como não aleatórias e sim orientadas conforme determinadas variáveis, sejam elas, econômicas, sociais ou culturais, Brunelli, Amaral e Silva (2019) enfatizam que:

> As preferências por um tipo de gosto, por um tipo de pose fotográfica, um tipo de pano de fundo, maquiagem, estilo de corpo e de vida, por exemplo, estão associadas ao nível de instrução, a origem social dos indivíduos, e especialmente, a referencias de personagens construídos pela indústria cultural que servem de alvo a se alcançar, como por exemplo: as blogueiras (os) fitness. O gosto é modelado por escolhas que, à primeira vista, podem parecer individuais, mas que, sob um olhar mais atento, nos revela que são orientadas de forma inconsciente ou não pelo modo de vida dos agentes. (BRUNELLI; AMARAL; SILVA, 2019, p. 230)

Medeiros (2004) colabora com a presente reflexão, no sentido de sinalizar a representação da imagem e os significados que as classes populares fazem do corpo e da beleza, o que ratifica a hipótese de que o cuidado com o corpo não é algo característico apenas das mulheres pertencentes aos estratos sociais economicamente mais abastados, mas também das mulheres das classes menos abastecidas, economicamente, na sociedade brasileira.

4. A democratização e a tentativa de desconstrução de padrões

Nesse sentido, "[…] a beleza é uma indústria que pretende ampliar seus negócios vendendo a mercadoria estética para todos aqueles que podem comprar" (MEDEIROS, 2004, p. 409). Assim, não fazem parte das observações comuns que pobre não pensa e nem pode pensar na beleza e na estética corporal, pelo contrário:

> Há um sentimento de igualação, necessidade de afirmação social em todas as classes, que passa pela necessidade de identificação com os valores estandardizados na sociedade dominante. A busca da beleza é mais uma expressão da identidade do povo brasileiro e, como disse Roberto da Matta, é mais uma característica típica do povo e que "faz o Brasil ser Brasil". Nossa hipótese é que as classes populares não estão fora deste sentimento estético geral e, tal como as outras camadas da sociedade, têm anseios pela aquisição da beleza (MEDEIROS, 2004, p. 409-10).

Se ao longo dos anos, os padrões culturais, históricos e estéticos têm ditado às regras dos modelos tidos como ideais, é fato que os estigmas acabam sendo guiados por esses padrões; quer dizer, a rigidez quanto aos padrões estéticos faz com que muitos indivíduos sejam estigmatizados por não se encaixarem no padrão socialmente estabelecido. Conforme Goffman (1998), o estigma revela-se enquanto sinal ou marca que alguém possui, que recebe um significado depreciativo, ou seja, um atributo profundamente negativo. Existe, aqui, uma associação entre o que é atribuído e o que é estereotipado, que se estabelece na relação social, de modo que um traço específico do indivíduo se impõe nessa relação, as-

sim, afastando os outros e impossibilitando que dirijam sua atenção para os demais atributos.

Não se encaixar nos padrões estabelecidos conduz às discriminações presentes no cotidiano, sob distintas formas, dentre as quais muitas não se revelam facilmente, por virem associadas a mecanismos sutis de rejeição. Nessa relação estabelecida, a partir de atributos depreciativos, tem-se o sofrimento pela não correspondência ao belo, que reflete nas desigualdades de oportunidades, discriminação em entrevistas de emprego, fazendo com que o indivíduo realize modificações para ser aceito e se adequar ao lugar do não excluído, recorrendo às cirurgias estéticas, cortes e pinturas dos cabelos, retiradas e colocadas de piercings e tatuagens, utilizam roupas mais formais, em prol da boa imagem, e da busca de oportunidades e assim, aumentam as estatísticas sobre o consumo.

Aos indivíduos que não se encaixam nos modelos sociais apresentados, o mercado oferece diversas estratégias para que "corram atrás" daquilo que se espera e a liberdade de escolha é ofertada no contexto da indústria cultural, pela qual indivíduos passam a crer que é possível moldar o corpo da forma almejada.

No entanto, é preciso questionar de quem de fato é a escolha, visto que a indústria do entretenimento e, por que não dizer da beleza, mudam quase que cotidianamente. Assim, a indústria cultural dita como esse corpo deve parecer e deve o seu "dono" – já que o corpo nada mais é que objeto –, tomar todas as medidas para que ele se adeque àquilo que é esperado, demonstrando que esse precisa ser adestrado até que alcance o hábito de ser saudável, de estar treinado, pois como afirma Greiner (2002, p. 12), citado por Albino e Vaz (2008):

> Tais medidas são necessárias porque o corpo é tomado como algo que "se rebela" e que precisa ser contido, como reza uma tradição ocidental de considerar a natureza como ameaçadora, o corpo e suas pulsões como instâncias que precisam ser dominadas, solapadas. Alcançar as formas almejadas só é possível se a mulher aprender "a manter o seu corpo sob controle [pois] ele tem que saber que quem manda é você e que não pode engordar e emagrecer a seu bel-prazer. (ALBINO; VAZ, 2008, p. 13)

Sarturi e Cerqueira (2017) ressaltam que, na pós-modernidade, o corpo passou a tomar para si uma condição importante diante da aparência considerada ideal, sobretudo do corpo magro, objeto a ser alcançado, já que a magreza é evidenciada pela mídia como ingrediente na receita para o alcance da felicidade, do equilíbrio, incidindo em sinônimo de su-

cesso tanto no âmbito profissional quanto nos relacionamentos pessoais.

Dessa forma, é preciso lançar mão de toda série de artifícios que ajudem o corpo a tomar o rumo certo em direção à saúde e à beleza, conduzindo-nos, diretamente, para a sua relação com a ideologia capitalista, que faz com que o corpo adquira significado, ou ainda, status de objeto de consumo. Assim, o corpo passa a sujeitar-se à exploração econômica da erotização e dos produtos embelezadores, que submetem as pessoas a uma forma de poder controlador que se dá não mais pelo controle-repressão, mas pelo controle-estimulação, de maneira a favorecer determinados comportamentos, em condições rigidamente estipuladas, processo esse que pode ser exemplificado pela seguinte ideia: "fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado" (FOUCAULT, 1979, p. 147). Não por acaso, essa é uma tendência, que requer a necessidade de consumo e que, por sua vez, é sustentada pelos que se intitulam "influenciadores".

O sociólogo francês Lipovetsky (2012) tentou explicar, em entrevista ao jornal La Repubblica, no ano de 2012, como essa possível democratização assinalada no século XXI, teria trazido mais "confusão" que padrão:

> No Renascimento, a beleza do rosto feminino respondia a cânones muito rígidos, e hoje certamente não. Na corte do rei, o luxo tinha que responder a critérios precisos: não havia dúvidas sobre o que era belo e o que era feio, o que era bom e o que era mau. Mas agora quem detém uma autoridade capaz de estabelecer regras reconhecidas por todos? Existem no máximo muitas, diversas autoridades capazes de influenciar grandes segmentos do gosto: jornais, estrelas, cantores, televisões, marcas. Tomemos a moda: até **Dior** ou **Coco Chanel**, sabíamos como devíamos nos vestir. Agora não. E é uma mudança que ocorreu em apenas 60 anos de história, que produziu, ao mesmo tempo, mais liberdade e mais confusão. (LIPOVETSKY, JORNAL LA REPUBBLICA, 11-07-2012)

A semântica do termo democratização da beleza, traz o sentido de desconstrução de padrões, provocando sensação de "acolhimento" para a realização das intervenções. Tanta liberdade tem trazido casos de mortes por complicações de tratamentos mal conduzidos, com o intuito de embelezar, conforme noticia a mídia cotidianamente, mulheres morrendo após realizarem procedimentos estéticos, com médicos não especialistas, por profissionais não médicos, com materiais proibidos de serem usados para esse fim e preços abaixo do normal para cada procedimento.

A mídia, a todo momento, apresenta novas necessidades, como afirmou Malysse (2002):

> [...] essas imagens-normas se destinam a todos aqueles que as veem e, por

> meio de um diálogo incessante entre o que veem e o que são, os indivíduos insatisfeitos com sua aparência são cordialmente convidados a considerar seus corpos defeituosos. (MALYSSE, 2002, p. 93)

Para os pesquisadores Nascimento e Silva(2014), o mundo das imagens incide em algo fundamental para o momento pós-moderno das sociedades de massa, pois as imagens vêm se propagando de tal maneira, que passa a vivenciar o que os autores denominam por "crise da imagem". Funcionando, a mídia, como uma instituição promotora de dominação e alienação para os sujeitos pós-modernos, pois constantemente somos convocados a fornecer respostas concernentes às nossas funções de consumidores e espectadores (ou telespectadores), o que contribui para a perda da dimensão de perdemos a extensão de nossas particularidades. Por essa ótica, o sujeito só pode exercer o papel que esse outro constituído, enquanto mídia, quer que ele exerça.

Nesse sentido, o corpo foi transformado tanto em objeto de culto ao narcisismo[279], ao belo (BAUDRILLARD, 1995) quanto em mercadoria na sociedade do consumo (CERQUEIRA, 2010; BAUMAN, 2008), pois a todo momento novos tratamentos "surgem" como a solução milagrosa para a resolução de questões relacionadas às insatisfações pessoais:

> O que era suficiente em décadas passadas deixou de sê -lo, confirmando que a história do embelezamento feminino é constituída de novas exigências, tanto quanto de novas preocupações antes inexistentes. (SANT'ANNA, 2005, p. 130)

E a cada dia temos visto novas complicações por "inovações" em tratamentos e procedimentos que se julgam necessários, ainda sem as devidas comprovações científicas e liberações dos órgãos reguladores de saúde pública. Destarte, o crescimento da disposição de técnicas para fazer-se bela não aconteceria exatamente no sentido de democratização da beleza para todas as classes, mas sim confirmaria as distâncias e hierarquias sociais, uma vez que nessa imensidão de ofertas de produtos, voltam-se às segregações.

Dialogando com Bauman (2008), não há mais fronteiras étnicas ou de classe para quem pode ou não desejar consumir. "Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (...)" (BAUMAN, 2008, p. 73).

---

[279] O termo Narcisismo faz referência ao Mito Narciso, isto é, o amor pela imagem de si mesmo. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Não obstante, a questão central, discutida no presente trabalho, foi exatamente a linha tênue que diferencia os produtos ofertados para a clientela dos estratos sociais médios e altos em detrimento dos que são proporcionados ao público dos estratos sociais mais baixos, os quais provocaram-nos a reflexão se, de fato, está havendo essa tão almejada democratização da beleza.

5. Considerações finais

Então, estabelecida a democratização, todos teriam igualmente acesso aos meios de ficar belo? A mídia que expõe como devem ser os corpos atuais, também deveria mostrar como ficam os corpos que tentam a todo custo se enquadrar ao padrão, similar ao existente nas caixas de cigarros, pessoas morrendo por tanto fumar, por que não ter nas caixas de produtos "de embelezar e emagrecer", fotos de corpos destruídos por realizações de procedimentos mal realizados, mal indicados, por vezes, desnecessários?

Quem paga pela necessidade de se enquadrar aos padrões estabelecidos como ideais? Todos pagam. A classe alta, paga pelo alto custo dos produtos bem estudados, dos profissionais bem capacitados, das técnicas menos arriscadas com resultados naturais e saem das clínicas médicas com autoestima elevada e a beleza realçada. As classes menos favorecidas, inseridas na outra ponta da estrutura social, pagam o que podem, por produtos muito diluídos, com resultados duvidosos; quando não pagam por produtos ilegais, técnicas não liberadas, apresentando resultados inestéticos, com reações indesejadas, complicações graves, pagando a conta muitas vezes à vista, com a própria vida.

Assim, seguimos atentos ao uso da semântica Democratização da belezaem tempos de pós-modernidade,indagando-nos se realmente se perfaz natentativa inclusiva, focada na desconstrução de padrões e/ou se veio atenderao interesse econômico dos que antes atingiam uma parcela muito reduzida da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, B. S.; VAZ, A. O corpo e as técnicas para o embelezamento feminino: esquemas da indústria cultural na Revista Boa Forma. In: *Movimento*, Porto Alegre, V. 14, n. 01, p. 199-223, janeiro/abril de 2008.

Disponível em:file:///C:/Users/pribr/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2089-12664-1-PB%20(3).pdf. Acesso em 30 nov. 2019.

BAUDRILLARD, J. *Para uma crítica da economia política do signo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRUNELLI, P. B.; AMARAL, S.C.S; SILVA, P.A.I.F.Autoestima alimentada por "likes": uma análise sobre a influência da indústria cultural na busca pela beleza e o protagonismo da imagem nas redes sociais. In: *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, V. 25, n. 73, p. 226-36, 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/19.pdf. Acesso em 20 set. 2019.

CERQUEIRA, F. O consumo como identificação. In: *6º Colóquio Científico de Moda, 2010,* São Paulo. Anais dos Colóquios de Moda, 2010. V.14. Disponível em: http://www.coloquiomoda.com.br/anais/ Acesso em: 10 set. 2019.

ECO, U. (Org.). *História da beleza*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, C. *et al*. O padrão de beleza corporal sobre o corpo feminino mediante o IMC. In: *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, V. 24, n. 3, p. 389-404, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n3/a10v24n3.pdf Acesso em 30 nov. 2019.

GOFFMAN, E. *Estigma*: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

LAPLANCHE, J. PONTALIS. *Vocabulário de Psicanálise*. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

LYPOVETSKY, G. *A terceira mulher*: permanência e revolução do feminino. Trad. de Maria Lucia Machado. Companhia das Letras, São Paulo, 2000. p. 339

_____. O fantasma da beleza feminina. In: *Jornal La Repubblica*, 2012.

MALYSSE S. Em busca dos (H)alteres-ego: olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In: GOLDENGERG, M. (Org.). *Nú & Ves-*

tido. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 79-137

MEDEIROS, M. S. F. Imagens, percepções e significados do corpo nas classes populares. In: *Sociedade e Estado*, Brasília, V. 19, n. 2, p. 409-39, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/se/v19n2/v19n2a10.pdf . Acesso em 10 de setembro de 2019.

NASCIMENTO, C. M.; SILVA, L. C. A. Sujeito mulher: a imagem da beleza. In: *Revista Subjetividade*. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200016>. Acesso em: 10 set.2019.

SANT'ANNA, D. B. D. Corpo e embelezamento feminino no Brasil. In: *Iberoamericana*, Pittsburgh. V. III, n. 10, p. 143-51, 2003. Disponível em: <https://journals.iai.spkberlin.de/index.php/iberoamericana/article/download/610/294.>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: ____. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 121-40

SARTURI, L.; CERQUEIRA, C. Mulheres, empoderamento e autoestima: a influência dos blogs de moda na identidade plus size . In: *Gênero & Direito*, Paraíba, V. 6, p. 115-42, 2017. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index. Acesso em: 10 set. 2019.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: Sant'anna, D. B. (Org.). *Políticas do corpo*. Estação Liberdade, São Paulo, 1995; p. 21-38.

_____. A história e os modelos do corpo. In: *Pró-posições*, Campinas, maio/ago. 2003; V. 14; n. 2 (41), p. 21-9.

_____. *Corregirelcuerpo*: historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005; 252 p.

_____. *História da beleza*: o corpo e a arte de se embelezar, do Renascimento aos dias de hoje. Trad. de Léo Schlafman. Ediouro, Rio de Janeiro, 2006.

OMAR KHAYYAM, EDWARD FITZGERALD E FERNANDO PESSOA: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRADUÇÕES DO ÁRABE PARA O INGLÊS E A INFLUÊNCIA PERSA NA LITERATURA ORTÔNIMA

Fadia Rodrigues Samra (UFT)
fadia.rodrigues@gmail.com
Carla Bastiani (IFTO)
carlabastiani@gmail.com
Vinícius Martins Correa (UFT)
vinicius.correa@uft.edu.br

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo fazer uma breve reflexão sobre traduções de poesias escritasem árabe para o inglês e o português e constatar a sua influência na literatura modernista de Portugal. O principal referencial teórico é a obra: "Fernando Pessoa e Omar Khayyam: o Ruba'iyat na poesia portuguesa do século XX", de Márcia Manir Miguel Feitosa. Para levantar aspectos semelhantes entre os autores Fernando Pessoa e Omar Khayyam, respectivamente português e persa, serão utilizados os símbolos da *flor* e da *rosa*. A proposição é discutir aspectos da tradução de textos e da língua, cultura e literatura de origem persa-árabe e a sua influência em obras lusófonas do ortônimo.

Palavras-chave:
Árabe. Inglês. ortônimo. Tradução. Edward Fitzgerald. Fernando Pessoa. Omar Khayyam.

ABSTRACT

This essay aims to make a brief reflection on translations of Arabic-written poetry into English and Portuguese languages and see their influence in the modernist portuguese literature. The main theoretical reference is the work: "Fernando Pessoa e Omar Khayyam: o Ruba'iyat na poesia portuguesa do século XX", by Márcia Manir Miguel Feitosa. To show similar aspects between Fernando Pessoas e Omar Khayyam, respectively portuguese and persian, the flower and rose symbols will be used. The main objective is to discuss aspects of translation, language, culture and literature Persian-Arabic and their influence on Lusophone works of the orthonym.

Keywords:
Arabic. English. orthonym. Translation. Edward Fitzgerald. Fernando Pessoa. Omar Khayyam.

1. Introdução

> "*A tradução melhor que a gente pode fazer é encontrar o melhor equivalente na língua alvo. Melhor do que isso, é impossível*." (HELIODORA *apud* ARAÚJO, 2006)

Bárbara Heliodora, crítica de teatro e uma das mais célebres tradutoras das obras de William Shakespeare para o português, em entrevista, afirmou que traduzir é encontrar, na língua para a qual o texto está sendo traduzido, o equivalente mais próximo[280]. Quando se trata de tradução, é comum que se encontrem diversas linhas de pensamento e teóricos que defendam ora a tradução literal, por meio da qual se encontrem equivalentes vocabulares da língua de origem para a traduzida, ora uma refacção, em que se manteria o sentido ou apenas a ideia central do texto.

Se o texto a ser traduzido possui estrutura poética, assim como os poemas de Omar Khayyam que serão aqui analisados, as ideias costumam divergir ainda mais.No presente estudo, faremos uma breve análise da tradução da obra do poeta Omar Khayyam para o inglês, feita pelo ensaísta e tradutor vitoriano Edward Fitzgerald, além da influência do autor persa na obra de Fernando Pessoa, o criador dos heterônimose um dos fundadores do movimento que culminou no início do Modernismo em Portugal. A priori, é preciso ressaltar que obra pessoana é de conteúdo vasto e que, ainda hoje, muitos de seus manuscritos continuam inéditos e a maior parte deles só chegou a ser conhecida pelo grande público após a sua morte. "Mensagem" foi o único livro lançado enquanto o poeta ainda vivia enão chegou a ter o devido reconhecimento à época. Assim, a exploração da influência oriental na obra do poeta português nada mais é que um dos vários estudos possíveis para este que é um dos maiores autores do século XX.

Isto posto, começaremos por traçar uma sucinta história da língua e da cultura persa e a influência que o idioma árabe exerce para esse povo, para que seja caracterizada a obra de Khayyam. Em seguida, discorreremos sobre Edward Fitzgerald (2015) e sua técnica usada na tradução

[280] Em diversas entrevistas como a que deu para Luciana Araújo, a autora ressalta que a tradução literal, quando se trata de literatura, é a menos indicada.

das Ruba'iyat[281]omarianas para o inglês. Por fim, destacaremos algumas quadras de Fernando Pessoa feitas ao estilo rubai comparando-as com outras, feitas por Omar Khayyam.

Para embasar o estudo e conferir-lhe o arcabouço teórico necessário para sua confecção, outros autores serão citados. Márcia Manir Miguel Feitosa, uma das principais pesquisadoras brasileiras das rubai'yat pessoanas, nos permitirão o acesso às quadras omarianas e de seus aspectos estruturais com o seu "Fernando Pessoa e Omar Khayyam: o Ruba'iyat na poesia portuguesa do século XX" (1998). Bernard Lewis, especialista em história do Islã, em "The Iranians", nos serviu de orientação à singular relação entre os persas e o mundo árabe. Além disso, para consultas em relação à obra ortônima, nos valemos de "Diversidade e unidade em Fernando Pessoa", do crítico e ensaísta Jacinto do Prado Coelho (1997). Cabe lembrar que outras obras e autores foram usadas em partes específicas deste estudo. São eles: Abdala Jr. e Paschoalin (1985), Araújo (2007), Benoist (1976), Bréchon (1999), Chevalier e Gheerbrant (1998), Guimarães (1990), Magee (2001) e Kury (1992).

2. O persa e o árabe: considerações históricas e linguísticas

> *"Vou-me embora pra Pasárgada*
> *Lá sou amigo do rei*
> *Lá tenho a mulher que eu quero*
> *Na cama que escolherei*
> *Vou-me embora pra Pasárgada"* (BANDEIRA, 2013)

Os versos acima, alguns dos mais conhecidos da poesia brasileira, pertencem ao modernista brasileiro Manuel Bandeira. O que poucos sabem, no entanto, é que o local idílico para onde o poeta deseja evadir-se – Pasárgada – foi uma cidade do Oriente Médio, na antiga Pérsia, um de seus centros culturais. De maneira geral, distante do ideal de prazer presente em "Vou-me embora pra Pasárgada", quando se discute o mundo árabe, o imaginário popular remete a conflitos, religião e política turbulentas, esquecendo-se que locais como a Pérsia, hoje Irã, foram referências na difusão de cultura e ciênciade civilizações ancestrais.

O antigo império Persa, também conhecido como Império Aque-

[281] A palavra "rubai" é um termo masculino, significa quadra e corresponde ao singular. "Ruba'iyat" é um termo feminino e corresponde ao plural (mais de uma quadra), e é ainda o título do livro de poesias de Omar Khayyam.

mênida, foi uma das potências do mundo antigo e teve seu apogeu entre os anos de 550 a 330 a.C. Sua influência começa a decair com a invasão de Alexandre, o Grande, o que iniciou as Guerras Romano-Persas. Os conflitos externos que se seguiram e a dificuldade de manter a ordem interna fizeram com que os persas se tornassem vulneráveis à invasão do Califado Rashidun, dando início à islamização do território. Assim, o credo primordial nos antigos domínios do imperador Xerxes, que era o Zoroastrismo, foi gradativamente sendo substituído pelo Islã. A religião muçulmana, de certo modo, avançou; a língua árabe, no entanto, não conseguiu se sobrepor ao idioma persa por completo. Cabe ressaltar, no entanto, que à época de Omar Khayyam, quem usasse o idioma árabe em vez do persa recebia benefícios do governo.

O idioma falado hoje no Irã, Afeganistão e no Tadjiquistão – com algumas variações modernas – é o persa (ainda chamado de farsi ou parsi), que possui origem indo-europeia, diferente do árabe, que é semita. Devido à islamização citada anteriormente, o alfabeto árabe é utilizado pelos dois idiomas, masno farsi, para expressar a singularidade de seus fonemas, foram acrescentadas algumas letras. Dessa forma, se analisarmos as origens do persa e do árabe, é possível perceber que a língua persa é muito mais próxima do português, por exemplo, do que do próprio árabe.

Culturalmente, a antiga Pérsia se destacou em áreas como a matemática, a literatura, a astronomia e até mesmo a medicina (LEWIS, 2001). Foi esse o berço do poeta Omar Khayyam (Nishapur, Pérsia, 1040–1122[282]), o mais conhecido escritor de ruba'iyat. Seus escritos foram feitos em árabe, considerada, na sua época, como a língua oficial da Pérsia para documentos e outros tratados escritos.

3. Omar Khayyam, poesia e filosofia

Abul'l-Fath Omar ibn Ibrahim al-Khayyam foi um famoso poeta, matemático e astrônomo. Khayyam obteve bastante notoriedade em seu tempo pois, além de ser conhecido por suas adivinhações, foi diretor do observatório de Merv (Pérsia) e reformulou o calendário muçulmano – religião da qual era praticante – utilizado até o começo do século XX.

[282] As datas de nascimento e morte de Omar Khayyam, conforme indica seu principal tradutor, Edward Fitzgerald, são imprecisas.

Apesar de sua relevância para diversas outras áreas do conhecimento, seu maior legado acabou sendo a literatura que escreveu. É importante lembrar, porém, que o autor também escreveu outros livros como "Memória sobre a demonstração de problemas de álgebra", específicos de seus estudos matemáticos e astronômicos.

Objeto desse estudo, as ruba'iyat são uma composição poética de origem persa que possuem a disposição dos versos em quadras com esquema rímico AABA e versos livres, ou seja, sem simetria. Conforme citado anteriormente em nota de rodapé, rubai é um termo masculino e significa quadra, enquantoruba'iyat é o seu plural, e possui gênero feminino. Quanto às características gerais, a pesquisadora pessoana Márcia Feitosa afirma que: "[...] cada rubai em si mesmo constitui uma célula independente, autossuficiente, que, juntamente com as outras, contribuem para a interpretação orgânica do livro" (1998).

Destarte, os temas das ruba'iyat omarianas são diversos, mas costumam apresentar a busca pela plenitude existencial, conselhos a quem lê e até metáforas utilizando elementos simbólicos como o *vinho* e a *rosa*. Segue, abaixo, um exemplo dessa poética:

> XXIX
> Vindo ao Mudo e não sabendo o porquê,
> Nem donde, como a Água inevitavelmente correndo
> Eu saio dele, como o Vento do Deserto,
> Eu não sei para onde, vai soprando inevitavelmente. (KHAYYAM *apud* FEITOSA, 1998).

No rubai acima, conforme é possível observar, o eu lírico apresenta um comportamento estoico diante do mistério de sua existência, sendo este um dos motes do poeta de Nishapur. As palavras escritas com inicial maiúscula, algo também recorrente em Khayyam, demonstram não só a personificação dos termos, mas também conferem um sentido de importância e destaque a eles.

Além disso, levando ainda em consideração o conteúdo de suas ruba'iyat, basicamente, há duas diferentes linhas filosóficas em que os estudiosos de Omar Khayyam costumam encaixá-lo: primeiro, no Epicurismo, filosofia criada pelo grego Epicuro (341–270 a.C.), e segundo, no Sufismo, uma linha místico-filosófica surgida no islamismo. Edward Fitzgeraldacreditava que Khayyam era epicurista, por isso, vamos nos ater, nesse trabalho, àquilo que pregava o tradutor.

Fitzgerald defendia o Epicurismo em Omar Khayyam por caracte-

rísticas que, segundo ele, eram incontestáveis. Discursos da poética omariana que defendiam ou declaravam o materialismo e o panteísmo,e atitudes como o carpe diem observadas em algumas ruba'iyat remetem diretamente aos preceitos de Epicuro.

4. A tradução de Edward Fitzgerald

Edward Fitzgerald (1809–1883) foi um escritor e tradutor inglês. Desde muito pequeno, acostumou-se às sucessivas mudanças de sua família, o que fez com que ele aprendesse diversos idiomas, inclusive o árabe. Notabilizou-se de maneira considerável na Inglaterra vitoriana após a publicação dos quartetos omarianos, traduzidos em Oxford, os quais se tornaram muito populares.

O Ocidente teve contato com a poesia de Omar Khayyam através de traduções como a de Edward Fitzgerald, que traduziu o *Ruba'iyat* (título do livro de poesias de Khayyam) para o inglês, em 1859. Porém,não foi o único de sua época a realizar esse intento. Outros tradutores contemporâneos a ele, como o francês J. B. Nicolas e os ingleses E. H. Whinfield e Heron Allen também se prestaram a este serviço. No entanto,a versão lida por Fernando Pessoa – por ter sido, inclusive, encontrada em sua biblioteca –, foi ade Fitzgerald.

As sucessivas edições da versão do Ruba'iyat feitas pelo autor inglês - três, no total – vêm sido analisadas por especialistas e estudiosos como Márcia Feitosa ao longo dos anos, principalmente devido à sua ligação com a poesia de Fernando Pessoa. Sua tradução segue o mesmo padrão rimático da obra de Omar Khayyam, e sobre esta versão, Feitosa diz que:

> [...] embora tenha seguido o padrão rímico do 'Ruba'iyat', a maior acusação feita a Fitzgerald recai sobre a combinação de versos do original a partir de vários quartetos diferentes. Isso possibilitou caracterizar sua tradução como uma livre recriação dos versos do Ruba'iyat. (1998)

Uma das principais e polêmicas características da tradução fitzgeraldiana foi o seu método, que consistiu em recriar as quadras mantendo as unidades temáticas para que elas fossem, ao máximo, fiéis a uma representação do mundo persa. Fitzgerald não se ateve a uma tradução simplesmente vocabular, mas sim de cultura, sentido, e contexto, o que fez com que ele recebesse críticas de seus contemporâneos.

Tradutores e linguistas muito têm discutido sobre como seria a

tradução ideal de poesias e obras literárias. Por este motivo, é comum encontrarmos, em falas de críticos literários, referências a bons e maus resultados, o que de certa forma é bastante relativo, ainda mais se considerarmos que a literatura e a linguagem poética, por si sós, possuem diversas interpretações até mesmo em sua língua materna.

O método fitzgeraldiano tem sido cada vez mais defendido entre a moderna crítica literária. Atualmente, a tradução meramente vocabular vem perdendo seu espaço, dando lugar a uma tradução mais consciente e menos arbitrária. Segundo o tradutor e ensaísta Boris Schnaiderman, "tudo deve ser traduzido, mas é preciso que a tradução seja de acordo com a tradição de cada povo" (SCHNAIDERMAN *apud* ARAÚJO, 2006).

É primordial que uma obra traduzida, acima de tudo, encontre seu eco na língua de destino. As traduções poéticas, sobretudo as que respeitam rima e disposições de versos como a de Edward Fitzgerald, são as mais complicadas, pois exigem mais que a fluência do tradutor na língua de destino: são necessários criatividade, conhecimento literário e talento para a criação poética. Ao ler as obras de Fitzgerald à luz dessas visões, chegamos à conclusão de que, à sua maneira, o tradutor fez um trabalho respeitável e fidedigno. Para Feitosa, esta versão do Ruba'iyat,

> [...] longe de se reduzir à mera transposição da língua árabe para a língua inglesa, realizou a contento o cotejo entre dois universos linguísticos e culturais completamente distintos, chegando a ter grande popularidade na Inglaterra alguns dos versos das ruba'iyat traduzidas. (FEITOSA, 1998, p. 67)

O trabalho de Fitzgerald foi além de apenas traduzir, pois consistiu também em estudar e teorizar a obra omariana de maneira profunda. A partir da segunda edição do Ruba'iyat, o tradutor elaborou, nos prefácios, alguns estudos em que discorria sobre a poesia do autor persa, justificando e analisando-lhe a posição filosófico-religiosa. Para tanto, baseava-se em interpretações livres que fez de Omar Khayyam e em alguns teóricos contemporâneos, como o também tradutor Monsieur Nicolas.

5. Fernando Pessoa e o Ruba'iyat

A unidade e a pluralidade do poeta português Fernando António Nogueira Pessoa (Lisboa, 1888–1935), o criador dos heterônimos[283], têm

[283] A palavra "heterônimo" vem dos radicais gregos hetero, que significa "outro" ou ainda "diferente", e onimo que significa "nome". Este termo foi criado por Fernando Pessoa

sido exaustivamente discutida pelos especialistas em sua obra. Há uma busca incessante pela definição e até mesmo pela explicação das "pessoas em Pessoa" e pelas suas motivações reais e psicológicas na criação de seus outros "eu". Sua biografia é avaliada por especialistas em psicologia e suas ideias são estudadas por filósofos, literatos e até mesmo por economistas[284].

No entanto, nosso objetivo com este capítulo não é o de tentar explicar profundamente a gênese de seus heterônimos ou o de recontar a trajetória de vida de Pessoa, assuntos já tão discutidos em tantos artigos. Nos ateremos em definir e conceituar o ortônimo pessoano, para assim, podermos, mais à frente, fazer um estudo simbólico e comparativo.

À obra ortônima de Pessoa compreende tudo aquilo que foi escrito e assinado por "ele mesmo", possuindo, assim como os outros heterônimos, características próprias e contrastantes que a definem como única. Porém, devido à questão da diversidade do poeta português, não é correto afirmar que a obra ortônima pertence ao "real" Fernando Pessoa. Jorge de Sena, no prefácio de uma das edições de "Cancioneiro" afirma que Fernando Pessoa não era nada além de mais um heterônimo. Para esse crítico, o Pessoa que se chamou Fernando António Nogueira não é o mesmo ortônimo. Fernando Pessoa, o da vida civil, que escolheu o "não ser": não seguiu nenhuma carreira, não se casou, não teve filhos e nem emprego fixo. Essas escolhas, aparentemente, foram feitas sem o esforço existencial que demonstrava a sua voz ortônima. (SENA *apud* PESSOA, 2007).

O ortônimo é, dentre os heterônimos, o que mais se prende à tradição formal da poesia portuguesa, explorando principalmente a sonoridade dos versos curtos. Sobre isso, Jacinto do Prado Coelho atestou:

> O Pessoa ortônimo diverge muito de Caeiro e Reis por que não expõe uma filosofia prática, não inculta uma norma de comportamento; nele há quase apenas a expressão musical e sutil do frio, do tédio e dos anseios da alma, de estados quase inefáveis em que se vislumbra por instantes "uma coisa linda", nostalgias de um bem perdido que não se sabe qual foi, oscilações quase imperceptíveis de uma inteligência extremamente sensível, e até vivências tão profundas que não vêm "à flor das frases e dos dias",

para designar a singularidade de sua obra. O biógrafo pessoano Robert Bréchon (1999) estima que o poeta tenha criado mais de setenta heterônimos no total.

[284] A editora Jorge Zahar Editor lançou, recentemente, o livro *"A economia em Pessoa: verbetes contemporâneos"*, uma organização de artigos feita por Gustavo H. B. Franco.

> mas se insinuam pela eufonia dos versos, pelas reticências de uma linguagem finíssima. (COELHO, 1975)

A obra ortônima, ao contrário dos seus principais heterônimos, envereda-se por vários caminhos: o do simbolismo saudosista e patriota de "Mensagem"; o do esoterismo e do ocultismo de "Poesias Ocultistas" e o lirismo altamente simbólico e niilista de "Cancioneiro". No entanto, nosso ponto de partida será a última obra citada, pois além de conter a essênciade Fernando Pessoa ortônimo,também contém traços do "Ruba'iyat" de Khayyam, encontrados em 1985 por Maria Aliete Galhoz.

De acordo com Feitosa, a primeira vez em que o grande público acadêmico se atentou para a presença de Omar Khayyam em Fernando Pessoa se deu em 1979, no "I Congresso Internacional de Estudos Pessoanos". Alexandrino Severino apresentou a comunicação intitulada "Rubaiyat, um poema desconhecido de Fernando Pessoa" e se referia à poesia "Rubaiyat " que o poeta havia publicado em 1929 na revista "Contemporânea" de número 3. A partir de então, pesquisadores da obra pessoana, como Maria Aliete Galhoz, se empenharam na busca de outras poesias que poderiam ter sido escritas pelo poeta português à luz de Omar Khayyam, seguindo o esquema do rubai persa. Galhoz acabou encontrando algumas outras ruba'iyat de Pessoa, e todas elas estavam assinadas pelo ortônimo: "entre 1926 e a data de sua morte, um total de 8 rubai e 29 ruba'iyat de sua autoria" (GALHOZ *apud* FEITOSA).

Também podemos destacar como evidência entre a ligação desses dois autores, conforme já foi mencionado, que o "Ruba'iyat" encontrava-se no espólio literário de Fernando Pessoa. Outra comprovação dessa ligação Bernardo Soares, mais um heterônimo de pessoa, também fez referência direta ao nome de Khayyam no *"Livro do desassossego":*

> OMAR KHAYYAM
>
> Omar Khayyam tinha uma personalidade; eu feliz ou infelizmente, ao tenho nenhuma. Do que sou numa hora na hora seguinte me separo; do que fui num dia no dia seguinte me esqueci. Quem, como Omar, é quem é, vive num só mundo, que é o externo; quem, como eu, não é quem é, vive não só no mundo interno. A sua filosofia, ainda que queira ser a mesma que a de Omar, forçosamente o não poderá ser. Assim, sem que deveras o queira, tenho em mim, como se fossem almas, as filosofias que critique. Omar podia rejeitar a todas, pois lhe eram externas, não as posso rejeitar, porque são eu" (PESSOA, 1999, p. 395)

Com estas considerações estabelecidas, passaremos à análisecomparativa de quatro ruba'iyat, duas de Pessoa e duas de Khayyam, comprovando, assim, a influência da literatura árabe-persa na portuguesa.

6. Um viés comparativo: a flor e a rosa em Pessoa e Khayyam

Vistas em nossa cultura como oferendas de amor e devoção, a flor e a rosa originalmente sãosímbolosóbvios de vida e beleza. Devido a seu caráter paradoxal, sendo ao mesmo tempo forte e frágil, estando presente em cerimônias de vida e morte, possuindo macias pétalas e afiados espinhos – quando nos referimos especificamente à rosa –, sua beleza e efemeridade vêm sendo cantadas através dos séculos pelas mais diferentes culturas.

A rosa, segundo Chevalier e Gheerbrant (1998) é também a flor simbólica mais empregada no Ocidente. Na mitologia grega, era consagrada, por exemplo, a Afrodite, a deusa do amor. De acordo com o mito do nascimento da deusa, Afrodite surgiu das espumas do mar que se transmutaram em uma rosa branca (KURY, 1992). Também é de origem grega o ritual fúnebre em que se depositam rosas sobre os túmulos dos entes queridos[285].

Na mitologia romana, a rosa é criação de Flora, a deusa da primavera e das flores. Conta a mitologia que quando uma das ninfas preferidas de Flora morreu, para manter viva a memória daquela que partiu, a deusa resolveu transformá-la numa flor. Para isto, pediu ajuda a outros deuses: Apolo lhe concedeu a vida; Baco, o néctar e Pomona, o fruto. Quando o trabalho dos deuses se findou, algumas abelhas, embevecidas pela beleza da nova flor, resolveram pousar em suas pétalas. Cupido, enraivecido, disparou diversas flechas para espantar as abelhas. As flechas do deus acabaram trespassando o caule da nova flor, tornando-se seus espinhos (KURY, 1992).

No cristianismo, a rosa, quando branca, é associada à Virgem Maria e à sua pureza;quando vermelha, à sua dor,junto ao seu coração. O rosário, utensílio típico da religião católica, recebeu este nome também numa alusão à rosa. A palavra "rosário" vem do latim "rosarium", que significa roseiral. Os primeiros rosários dos monges e padres também eram feitos com pétalas de rosas. Tudo isso faz com que essa flor seja constantemente empregada nas artes e na literatura, mais acentuadamente na poesia.

Por este ser um símbolo de morte e vida, justamente por seu caráter dualista, resolvemos nos apegar a ele para uma representação da in-

[285] Esse ritual é denominado "Rosália".

fluência persa omariana na literatura de Fernando Pessoa ortônimo. A Flor, invariavelmente, é comparada à vida, tanto em Pessoa como em Omar Khayyam:

> LXVI
> Oh ameaças de Inferno e Esperanças do Paraíso!
> Só uma coisa é certa – *Esta* vida passa;
> Só uma coisa é certa, e o resto, Mentiras;
> A Flor que uma vez desabrocha, morre para sempre. (KHAYYAM *apud* FEITOSA, 1998, p. 80) (grifo do autor)

Nesse rubai, Omar Khayyam fala sobre a ação do fado[286] na existência humana. O cursoda vida leva todos a uma mesmo fim e,neste ponto, a Flor é vista como uma representação da efemeridade. O poeta de Nishapur também atenta seu leitor, no primeiro verso, quanto às dúvidas advindas das crenças de vida após a morte. Nesse aspecto, a única certeza que temos, comparativamente, é aquela que possuímos sobreo ciclo de uma flor: depois que desabrocha, não há mais como transmutar-se em botão. A vida e o fado são inexoráveis, dando a essa quadra uma das visões materialistas do Epicurismo, que nega a transcendência (MAGEE, 2001). Porém, mais que importar-se só com o fim, Omar Khayyam deseja despertar o interesse de seu leitor ao presente, para o momento em que se vive.

Agora, transcreveremos abaixo um rubai de Fernando Pessoa:

> Troca por vinho o amor que não terás.
> O que ‘speras, perene o ‘sperarás
> O que bebes, tu bebes. Olha as rosas.
> Morto, que rosas é que cheirarás? (PESSOA *apud* FEITOSA, 1998, p. 97)

A rosa assume outro caráter nesse rubai. O ortônimo pede a seu leitor que se resigne, pois todos os anseios são vãos. Diante disso, convida-o a beber e contemplar as rosas, antes que seja tarde para isso. Os bons momentos são raros e furtivos, por esse motivo, devem ser aproveitados. Este pode ser um convite para que se aproveite o momento presente – mais uma vez, o*carpe diem* de Epicuro –, antes que a morte chegue, assim como o fez o poeta persa. Entretanto, diferentemente de Khayyam, o foco de Pessoa está na morte, e não apenas no momento presente. Os bons momentos são raros, furtivos, assim, devem ser aproveitados.

[286] De acordo com o dicionário Michaellis, fado é aquilo que se considera predeterminado, irrevogavelmente; destino, sorte.

Para prosseguir com esta análise, destacaremos outro rubai de Fernando Pessoa:

> Colhes rosas? Que colhes, se hão de ser
> Motivos coloridos de morrer?
> Mas colhe rosas. Por que não colhê-las
> Se te agrada e tudo é deixar de o haver? (PESSOA *apud* FEITOSA, 1998, p. 111)

Mais uma vez, vemos a rosa como símbolo de beleza, não obstante, fútil e efêmera. A ideia antitética da rosa denotando a vida e a morte também aparece descrita no segundo verso, ou seja, a beleza da vida entesta com a rudeza da morte. O ortônimo não vê sentido na ação de colher rosas, assim como não vê sentido em várias ações inerentes aos seres humanos. Colher flores é algo aparentemente sem sentido. Para o ortônimo, esta seria mais uma ação inútil dentro de um momento da vida,afinal, por que buscar a beleza, se ela é fugaz? Dessa forma, percebe-se um viés mais pessimista e racional, característica recorrente da poesia de Fernando Pessoa "ele mesmo".

Khayyam, em determinados rubai como o que transcreveremos a seguir, também convida o leitor a questionar sobre suas ações e a contemplar as rosas:

> XV
>
> Olhe para a rosa que desabrocha - "Veja,
> Sorria", ela disse, "no mundo eu floresço:
> Rompo de imediato a borla sedosa de minha Bolsa
> E espalho seu Tesouro no Jardim. (KHAYYAM *apud* FEITOSA, 1998, p. 113)

Novamente, é necessário atentar-se para o fato de que Khayyam também é um observador da rosa. Mesmo consciente de seu fenecimento, convida o leitor a ver a beleza e usar a rosa como um exemplo, levando-o a uma reflexão sobre as diversas ações que pratica. A personificação da flor é um recurso utilizado pelo poeta para que se observe a sabedoria inconsciente da natureza e de seus ciclos: a beleza, representada pelo termo *Tesouro,* deve ser mostrada e compartilhada com celeridade, o que leva a mais uma ocorrência do *carpe diem* epicurista nos versos do poeta persa.

Por meio destas comparações anteriores, foi possível perceber que existem traços evidentes de melancolia e pessimismo nos dois autores, sendo esses mais evidentes e significantes em Fernando Pessoa. Em ambos, existe uma contemplação da beleza e da vida, o que é mais perceptível em Khayyam. Os dois autores veem e utilizam a simbologia da rosa

como alegoria da brevidade da vida, contudo, enquanto Pessoa preocupa-se com o fim aparente e imutável, Khayyam importa-se com a trajetória que levará a esse resultado.

7. Considerações finais

O poeta Fernando Pessoa possui influências da literatura de língua árabe em sua obra. Sem dúvida, esta é a principal certeza a que chegamos com este estudo. Com uma breve elucidação sobre a língua árabe e persa, chegamos à constatação óbvia de que são línguas diversas faladas por povos diversos e que a sua associação errônea e constante se dá por motivos culturais e de desconhecimento. O árabe, assim, foi preferido para a linguagem literária, enquanto a voz e a cultura de Omar Khayyam encontram eco no mundo persa.

Foi possível, ainda, demonstrar que aspectos estruturais de traduções, sobretudo poéticas, podem interferir na forma como o texto é recebido na literatura para a qual é traduzido, principalmente quando as origens linguísticas dos autores são tão diferentes – um persa, outro inglês.

Após constatada a influência exercida por Khayyam sobre Pessoa, por meio da tradução de Edward Fitzgerald para o inglês, pudemos avaliar as ruba'iyat escritas pelos dois. Comprovamos, assim, que apesar da distância temporal e cultural, em determinados pontos, os poetas podem ser semelhantes.

Por fim, realizamos a tarefa de estudar apenas mais uma das facetas do multifacetado Fernando Pessoa ressaltando a importância da tradução poética. A conclusão é de que muitos outros temas ainda podem ser explorados em sua tão extraordinária obra, uma fonte inesgotável de genialidade e de influências diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JR., Benjamin; PASCHOALIN, Maria Aparecida. *História social da literatura portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

ARAÚJO, Luciana. *Cuidado*: traduções podem enganar. dez. 2007. Disponível em: <http://artes.wordpress.com/2006/12/> Acesso em: 30 de agosto de 2019.

BENOIST, Luc. *Signos, símbolos e mitos*. Trad. de Anna Maria Viegas.

Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

BRÉCHON, Robert. *Estranho estrangeiro*: uma biografia de Fernando Pessoa. 2. ed. Trad. de Maria Abreu, Pedro Tamem. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 12. ed. Trad. de Vera Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

COELHO, Jacinto do Prado. *Diversidade e unidade em Fernando Pessoa*. 5. ed. São Paulo: Verbo, 1977.

FEITOSA, Márcia Manir Miguel. *Fernando Pessoa e Omar Khayyam*: o ruba'iyat persa na poesia portuguesa do século XX. São Paulo: Giordano, 1998.

GUIMARÃES, Fernando. *Poética do simbolismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1990.

KHAYYAM, Omar. *Rubaiyat*. Translated into English by Edward Fitzgerald. 1910. Australia. Disponível em: <https://ebooks.adelaide.edu.au/o/omar_khayyam/o54r/> Acesso em: 30 de agosto de 2019.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LEWIS, Bernard. *The Iranians*. Mushe Dayan Centre. Universidade de Tel Aviv. 2001.

MAGEE, Bryan. *História da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PESSOA, Fernando. *Cancioneiro*. Porto Alegre: L & PM, 2007.

_____. *Livro do desassossego*. 2. ed. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Obra em prosa*. Organização, introdução e notas de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

OS GÊNEROS TEXTUAIS APONTADOS PELA BNCC COMO ADEQUADOS A TRABALHAR A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Elizângela G. Quintana Gonçalves (UFT)
quintanaelizangela@gmail.com
Paulo Cezar Rodrigues (UFG)
paulo.cezarrodrigues@uft.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar como o ensino de variação linguística por meio de gêneros textuais é proposto no documento BNCC – Base nacional Comum Curricular (2017). Entende-se que a pluralidade linguística é conferida aos estudos da variação linguística que tem como meio de acesso os gêneros textuais adequados aos contextos sociocomunicativos. Nessa esteira, a pesquisa visa identificar no documento qual conteúdo de língua portuguesa é propício para o trabalho com o ensino da variação linguística e quais gêneros textuais favorecem o ensino desse conteúdo. Pretende-se identificar na BNCC (2018) em que ano do Ensino Fundamental o estudo da variação linguística ocorre. Para tanto, além dessa investigação, revisitamos os conceitos e contribuições de pesquisadores, como Alkmim (2001), Mollica (2003), Bagno (2008), Bortoni-Ricardo (2004), sobre Sociolinguística e variação linguística, e de autores que tratam sobre gêneros discursivos/textuais, tais como: Bakhtin e Volochinov (2004), Brait (2012); Marcuschi (2008); Bazerman (2006) e Machado, (2005). A metodologia é a pesquisa bibliográfica e documental de natureza descritiva e interpretativa com abordagem qualitativa. Por meio da investigação constatou-se que o estudo da variação linguística nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental está presente na BNCC como um dos seis objetivos que servem de base para educação básica. E apontam alguns gêneros textuais (contos, mitos, novelas, biografias romanceadas, crônicas e etc.) que podem ser trabalhados. E deve ser praticada a "Análise linguística/semiótica" voltadas para a habilidade de reconhecimento das variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito.

Palavras-chave:
Gêneros textuais. Variação Linguística.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This research aims to verify how the teaching of linguistic variation through textual genres is proposed in the document BNCC - Common National Curricular Base (2017). It is understood that linguistic plurality is conferred to studies of linguistic variation that have as their means of access the textual genres appropriate to sociocommunicative contexts. Accordingly, the research aims to identify in the document which Portuguese language content is conducive to work with the teaching of linguistic variation and which textual genres favor the teaching of this content. It is intended to identify in the BNCC (2018) in which year of elementary school the study of linguistic variation occurs. Therefore, besides this investigation, we revisit the concepts and con-

tributions of researchers, such as Alkmim (2001), Mollica (2003), Bagno (2008), Bortoni-Ricardo (2004), about Sociolinguistics and linguistic variation, and authors who deal with discursive / textual genres such as: Bakhtin and Volochinov (2004), Brait (2012); Marcuschi (2008); Bazerman (2006) and Machado (2005). The methodology is the bibliographic and documentary research of descriptive and interpretative nature with qualitative approach. Through research it was found that the study of linguistic variation in the final years (6th to 9th) of elementary school is present in the BNCC as one of the six objectives that serve as the basis for basic education. And they point out some textual genres (stories, myths, novels, novels, chronicles, etc.) that can be worked on. And should be practiced the "Linguistic / Semiotic Analysis" focused on the ability to recognize the varieties of spoken language, the concept of standard norm and prejudice.

Keywords:
Linguistic Variation. Textual genres.
Common National Curriculum Base (BNCC).

1. Introdução

De acordo com os estudiosos sobre gêneros textuais e variação linguística,respectivamente, tais como, Brait (2012), Marcuschi (2008), Alkmim (2001), Mollica (2003), Bagno (2008) e Bortoni-Ricardo (2004), as diversas pesquisas desenvolvidas nos últimos tempostêm destacado a importância dessas temáticas em âmbito educacional, especificamente quando se trata do ensino fundamental entre os anos letivos de 6ª ao 9ª.

Assim, considerandoa importância de se realizar uma reflexão sobre estas duas temáticas, a explanação do presente trabalho buscouprimordialmente responder as seguintes questões: Quais gêneros textuais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta para se trabalhar a variação linguística em sala de aula? E, também, que contribuições podemos ter a partir dessa relação: gêneros textuais e variação linguística com base nos fundamentos da BNCC referente aos anos finais do ensino fundamental?

O presente estudo reflexivo não tem a pretensão de esgotar o assunto, em função de sua complexidade e profundidade, mas simdestacar conceitos e pensamentos que possam de forma direta ou indireta,contribuir para uma melhor compreensãopor parte tanto daqueles que se interessam por esses temas como e essencialmente para os professores de Língua Portuguesa e pesquisadores destas áreas.

O trabalho constituiu-se basicamente de três seções dentre as quais a primeira teceu considerações gerais sobre a ciência Sociolinguística e o ensino da variação linguística; na segunda dissertou-se quanto

aos conceitos e concepções sobre os gêneros textuais e na terceiraseção é quese realizoua discussão sobre os apontamentos contidos na BNCC. A partir das discussões apresentadas foram tecidas algumas considerações críticas e reflexivas a que a presente pesquisa permitiu-nos apontar.

2. Sociolinguística

A Sociolinguística, que é considerada uma área da Linguística, fixou-se como ciência em 1964, em um congresso organizado por Willian Bright na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). O objeto de estudo é a língua falada, observada, descrita e analisada em situações reais de uso, considerando o contexto social (ALKMIM, 2001).

Toda língua é constituída por variedades, tornando-se possível, dessa forma, analisá-la como sendo heterogênea. Alkmin (2001, p 31) diz que "língua e variação são inseparáveis", e que a Sociolinguística não considera a variedade linguística como um problema, mas sim, como uma qualidade distintiva do fenômeno linguístico.

A afirmação anterior da autora nos leva a perceber a relevância de se trabalhar com base na sociolinguística a variação linguística em sala de aula, visto que, sendo a língua estudada em suas situações reais de uso e observado o seu contexto social, tais formas fazem com que o aluno tenha a possibilidade de adquirir uma visão mais consistente sobre o funcionamento da sua língua materna e das adequações necessárias a se fazer conforme os diferentes contextos de utilização.

Na obra Introdução à Linguística (2005, p. 41), Alkmim acrescenta que: "toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive.". Nesse sentido, o pensamento da autora nos permite refletir acerca da necessidade de se reconhecer e passar a trabalhar em sala de aula as diferentes formas de expressão da língua, os diversos falares, as diversas línguas advindas das distintas comunidades encontradas por meio dos alunos em sala de aula. Sob essa perspectiva, a gramática normativa é "dessacralizada", não sendo mais vista como a única e adequada variedade da língua.

Alkimim (2005) também afirma que a Sociolinguística apreende a variação linguística como uma hipótese essencial, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do comportamento linguístico. As distinções linguísticas, constatadas nas comunidades, em geral,

são observadas como dado essencial ao fenômeno linguístico. Assim como Alkmin (2001), Mollica (2003) afiança que:

> A sociolinguística é uma subárea da linguística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2003, p. 09)

As autoras referenciadas consideram a Sociolinguística como sendo a responsável pelo estudo da língua em uso dentro das comunidades. Nesse sentido, Mollica (2003) considera todas as línguas heterogêneas por apresentarem um dinamismo próprio. E expõe a diversidade linguística, como sendo o objeto de estudo da Sociolinguística. O objeto de estudo é analisado como um princípio geral e universal, passível de ser descrito e avaliado cientificamente.

Outro autor renomado nos estudos sociolinguísticos, Marcos Bagno (2008), aponta que é necessário que entendamos que a língua passa por modificações no decorrer do tempo, e este fato nos direciona a não a estudar como um objeto sem vida, mas que, devemos levar em conta os sujeitos vivos que as praticam. Sob essa perspectiva, revela-se a importância de se trabalha a variação linguística em sala de aula, a fim de fazer com que os alunos construam uma nova percepção sobre o estudo da Língua Portuguesa, tendo-a como uma língua viva e que faz parte do seu dia a dia e deixe de considerar o estudo da sua própria língua como algo sem sentido, difícil ou desinteressante.

Bagno (2008), em sua obra "Nada na língua é por acaso", explica que, no final dos anos 90, os documentos oficiais de ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, impulsionaram um avanço quanto à afinidade entre as preocupações do mundo acadêmico em se trabalhar a variação linguística e a realidade em sala de aula destituída dessa prática. Tais motivações aparecem quando o documento PCN (BRASIL, 1998, p. 81 e 82) orientam quanto à necessidade de se trabalhar de forma adequada a variação linguística e, por conseguinte, evitar o preconceito ao ensinar a língua portuguesa nas escolas. Todavia, mesmo com as orientações determinadas nos PCN's do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 1998, 1999 e 2000) as variedades linguísticas ainda estariam sendo abordadas e trabalhadas de forma superficial, tanto no material didático quanto em sala de aula, e, por vezes, o ensino desse conteúdo não correspondeà realidade. Tal pensamento é corroborado pelo autor:

> [...] uma vontade sincera dos autores de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística do português brasileiro. Mas a falta de base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança. (BAGNO, 2008, p. 119)

Bagno pode ser considerado um dos maiores cientistas de atuação na área dos estudos da sociolinguística e umas das ideias que defende é a de que os professores devem se apegar menos às regras e mais a missão de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação e argumentação.Assim, a partir das considerações reflexivas sobre a ciência da Sociolinguística, faz-se importante também trazer a lume algumas considerações preliminares sobre a Sociolinguística Educacional, que trata de forma pormenorizada da relevância de se trabalhar a variação linguística e o preconceito linguístico em sala de aula. Tal discussão será construída nas linhas a seguir.

3. Sociolinguística Educacional

A Sociolinguística Educacional, apontada como subárea da linguística, consubstancia-se sobre os diversos fenômenos da variação linguística ocorrida no português brasileiro, além de ater-se as interferências daquela no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, especificamente no ensino de Língua Portuguesa. Dentre os diversos estudiosos da corrente teórica da Sociolinguística Educacional está a renomada pesquisadora Bortoni-Ricardo (2004), que acredita e defende que os conhecimentos originários dessa corrente do conhecimento podem contribuir de forma qualitativa para o ensino da Língua Portuguesa, o que por sua vez, deve-se ao fato de que a Sociolinguística Educacional trabalha sobre a realidade linguística dos usuários dessa língua, bem como considera tanto os fatores internos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica), como os fatores externos (sexo, etnia, idade, origem geográfica, situação econômica, grau de escolaridade, histórico, cultura e outros).

As investigações que têm como base a Sociolinguística Educacional apresentam que é factível desenvolver práticas de linguagens que façam sentido para os alunos advindos das classes sociais desfavorecidas e que se sentem falantes de uma outra língua que não o Português. Nessa esteira, Bortoni-Ricardo (2004) nos apresenta uma diferenciação quanto as dificuldades enfrentadas, por esse público,em aprender a Língua Portuguesa. Ademais, explica que os alunos de classes mais abastadas não

apresentam tanta dificuldade, pois além de fazerem uso da variante de prestígio em seus lares, também esta é a que aprendem na escola. Fato este distante da realidade dos alunos pertencentes às classes desfavorecidas, que fazem uso da variante que não é valorizada e nem mesmo é trabalhada na escola. Fato esse que torna esses alunos discriminados por sua forma de falar e pelas dificuldades em aprender a Língua Portuguesa ensinada.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2004) os alunos que apresentam a dificuldade em aprender são tratados como desprovidos de capacidade, enquanto na verdade, os estudos sociolinguísticos têm comprovado que se trata do desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes no Brasil, e usadas por seus alunos em sala de aula. A grande dificuldade está em ainda a língua ser trabalhada como algo inerte, homogêneo, desprovida de qualquer tipo de influências como alguns gramáticos defendem. Contudo, como é reconhecido pelos estudiosos da Sociolinguística Educacional, referenciados ao longo desse trabalho, é fato imarcescível que a língua portuguesa deve ser entendida como organismo vivo, heterogêneo, dinâmico, passível de variação e mudanças, que é influenciada por fatores linguísticos e não linguísticos. Fato que denota que a língua portuguesa jamais será algo pronto e acabado em si mesma.

Com base na concepção da ideia da existência da variação linguística, Bortoni-Ricardo (2004), acredita que o professor deve, ao ensinar os conceitos advindos da sociolinguística, também associá-los a outros conceitos sociais, valores como respeito e a aceitação dos diferentes falares dos alunos. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional apregoa que a prática de ensino e aprendizagem deve ter como objeto de estudo as produções textuais dos próprios alunos, tanto as produções textuais orais como as escritas. Essa nova forma de estudar a língua não significa abandonar os ensinos de gramática, pois está possui o seu valor social e a sua aplicação adequada em contextos também coerentemente contextualizados socialmente. Assim, o que a Sociolinguística Educacional preceitua é que haja uma prática reflexiva sobre os usos das diversas variedades linguísticas presentes no Brasil, nos infinitos gêneros textuais, tanto na forma oral como na escrita, a fim de que os alunos sejam capazes de usar as variedades em contextos diversos e de forma eficiente.

Essa mudança de comportamento frente ao uso da linguagem, acredita-se, trará uma conscientização linguística significativa aos alunos, enriquecerá sobremaneira os seus conhecimentos dialéticos e consequen-

temente acrescerá suas possibilidades linguísticas comunicativas associadas aos contextos de uso variado.

Autores como, Santos e Cavalcante (2000) preceituam que para se efetivar o trabalho com a variação linguística na sala de aula, faz-se necessário partir dos textos produzidos oralmente e escritos pelos alunos. Os autores defendem que por meio desse ponto de partida possa ser desenvolvido a habilidade de retextualização, qualificando inúmeros aspectos textuais dos alunos, inclusive alterando os gêneros.

Conforme Moura (1999), "o ensino de língua pressupõe o conhecimento da realidade linguística dos usuários dessa língua". Conhecimentos como estes se fazem necessários devido a heterogeneidade linguística existentes no ensino, especificamente nos espaços em que os alunos utilizam variedades linguísticas socialmente discriminadas.

Bortoni-Ricardo (2004) expressa a consciência que tem quanto a inexistência ou carência de serem socializados pelos professores de Língua Portuguesa os conhecimentos sociolinguísticos, bem como esse mesmo tema é pouco debatido na formação dos professores. E que por mais que o ensino da variação linguística tenha passado a ser incluído nas orientações dos PCN (BRASIL, 1997, p. 31) e ratificados na BNCC (BRASIL, 2017, p. 80-6), ainda não está ao alcance dos professores do ensino fundamental trabalhar essa realidade. A autora alerta-nos para a necessidade de que o conhecimento sociolinguístico cumulado ao longo de mais de vinte anos sobre a variação linguística precisa ser expandido dos muros das universidades e se tornar acessível às escolas, salas de aula, capacitação de professores de Língua Portuguesa para que os alunos possam ser beneficiados com a expansão dos conhecimentos linguísticos de forma sistêmica.

Feita esta explanação sobre o estudo da variação linguística com base na Sociolinguística Educacional veremos na próxima seção os conceitos e reflexões sobre os gêneros textuais que podem ser usados como instrumentos a fim de se trabalhar a variação linguística e levar o aluno a também ter domínio sobre os diversos gêneros que podem ser usados com objetivo de ampliar e qualificar a comunicação dos alunos.

4. Conceitos e reflexões sobre os gêneros textuais

Na presente seção apresentamos considerações sobre os gêneros textuais no que tange aos conceitos atribuídos, bem como suas contribui-

ções para a formação do alunado. Ainda, de forma simultânea, discutimos a relação entre o estudo da variação linguística, tendo como instrumento os gêneros textuais, com o objetivo comum de conceder ao aluno uma expansão significativa dos conhecimentos linguísticos e desenvolver neste, competências e habilidades necessárias ao domínio da língua portuguesa e o convívio social.

Importante considerar que para o documento da BNCC (BRASIL, 2017) a língua é compreendida como uma prática social com base nos conceitos de Bakhtin e Volochinov(2004). Assim, a língua é vista como interação, marcação identitária e cultural, entendida como um campo de atuação social materializado por meio de textos e atividades voltadas a oralidade, leitura e escrita. Concebida sob essa perspectiva, a concepção de língua como interação propicia as discussões referentes à área de estudo da Sociolinguística e, detidamente,subsidia o estudo das variações linguísticas, o que por vez permite o reconhecimento das variações como um fenômeno inerente à língua, bem como maior foco no processo de ensino–aprendizagem.

O fato da língua ser reconhecida como um sistema de signos específico, histórico e social, permite ao homem significar o mundo e a sociedade. Aprender uma língua e não somente palavras é desenvolver a habilidade de conectá-las em um modelo mais complexo, mas que permite seu aprendizado pragmático e significativo e com base na apropriação da língua desenvolvemos a capacidade mental de entender e interpretar a realidade em sim mesma.

Explicitado a concepção de língua, passamos a entender as discussões e conceitos entabulados em torno de gênero. Brait, (2012, p. 196-7) compreende que: “Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela”. Essa concepção nos leva a pressupor que quanto maior a variedade de gêneros textuais com os quais o aluno tomar contato e aprender a conhecer e fazer uso, maior também será o seu domínio sobre realidades sociais distintas. Assim, os usos dos gêneros textuais se imbricam com o uso da variedade linguística, uma vez que, para cada gênero, utiliza-se a variedade mais adequada e cada variedade linguística acaba por caracterizar determinado gênero textual. A autora acrescenta que o gênero está para a realidade e que:

> Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sis-

> tema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade. Existe um conceito antigo e, em geral, correto segundo o qual o homem toma consciência e compreende a realidade com a ajuda da língua. De fato, fora da palavra é impossível uma consciência ideológica minimamente clara.
>
> [...] É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre. (BRAIT, 2012, p. 198)

Nessa perspectiva Brait (2012) diz que o gênero é compreendido como "um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para o seu acabamento". Assim, depreende-se se cada gênero concede ao homem determinado domínio sobre a realidade que o cerca, quanto maior o seu domínio da língua com base nos gêneros, maior também a sua consciência sobre as diversas realidades.

Para Marcuschi (2008), o estudo sobregêneros textuais se tornoumoda, dada a quantidade nem sempre relacionada à qualidade) de trabalhos desenvolvidos nos últimos tempos sobre esse tema. A crítica levantada por Marcuschi nos faz pressupor que se os gêneros têm sido algo tão pesquisado, discutido, estudado etc. a ponto de ser considerado "moda", é porque no estudo dos gêneros textuais alguma relevância e contribuição linguística há. O autor citaCarolyn Miller (MILLER, 1984 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 149-50), que entende gênero como uma "forma de ação social"; uma vez que segundo a autora os gêneros possibilitamreflexões interessantes, como:"Por qual motivo os membros de determinadas comunidades discursivas usam a língua deforma peculiar? ". Tal questionamento nos leva a refletir sobre o uso e funcionamento da própria língua e nos direciona para uma reflexão maior sobre a importância e contribuição que os gêneros textuais exercem na comunicação de comunidades diversas.

Para Marcuschi (2005, p. 150 *apud* Bhatia 1997, p. 629) os gêneros permitem o tratamento de questões intrigantes como: "Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem? ".

Ainda, segundo o autor, questões como as apontadas vão além de aspectos socioculturais e cognitivos que perfazem as ações comunicativas constituídas de estratégias direcionadas a objetivos específicos. Sobre essa questão Marcuschi (2005, p. 150) afirma: "Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá pela função e não pela forma". Assim, depreende-se

que é de acordo com o uso de determinado conteúdo que escolhemos qual gênero textual usar conforme a função exercida pelo gênero textual e não pela forma atribuída.

Na concepção de Marcuschi (2005, p. 151) "o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para atividades culturais e sociais". As afirmações realizadas pelo teórico nos fazem perceber a proximidade entre o estudo da variação linguística, tendo como instrumentos de ensino e aprendizado dinâmico da língua os gêneros textuais, pois ambos têm como base fundamental a consideração da realidade social, a realidade adequada a que correspondem. Enquanto a variação linguística é determinada por diversos fatores e leva em conta o contexto social no qual é produzida, os gêneros textuais também são construídos para atender uma função específica, assim como a variação é destinada a uma situação determinada. Ambos se servemde seus respectivos contextos, dinamismos e funções. Assim, os gêneros não podem ser compreendidos de outra forma se não o considerarmos como entidades dinâmicas cujos limites de demarcação tornam-se fluidos conforme o ambiente em que acontecem. Sobre aimportância e a função social dos gêneros textuais, Marcuschi (2008), considera que:

> É impossível não se comunicar verbalmente por um texto. Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero; A comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Quando dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI 2005, p. 153)

Novamente, as considerações, acima, destacam a preponderância de conexão entre o gênero textual e a realidade social, voltada sempre a atingir determinado objetivo por meio do uso linguístico.

Ainda sobre o presente objeto de discussão "gênero", Carolyn (1984) e Bronckart (1999) *apud* Marcuschi (2005, 170) entendem que: "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Especificamente com base nessa afirmativa, é válido reconhecermos novamente a aproximação entre o fenômeno da variação linguística ter como instrumento de estudo o gênero textual, haja vista ser essencial para que o ser humano desenvolva a capacidade comunicativa de se apropriar dos gêneros que circulam a sua realidade.

Nas linhas seguintes, são feitas algumas considerações pertinentes quanto aos "gêneros textuais" propriamente ditos, reconhecidos como textos que são materializados em situações comunicativas correntes.

Considera-se que as reflexões até o presente momentocontribuem para percepção de que o renomado autor reconhece e ratifica de forma interpretativa a necessidade de se ter uma educação linguística direcionada para a formação social do indivíduo. E, mais ainda, destaca que os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas sim formas socialmente desenvolvidas de práticas comunicativas da ação linguageira. Para tanto, considera preceitua que "os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas (MARCUSCHI, 2005, 173). Acrescente-se, ainda, os apontamentos de Bazerman, (2006, p. 23), segundo o qual "[...] numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e fazendo isso, cria oportunidades e expectativas de aprendizagem". Desse modo, o entendimento dos gêneros e seu funcionamento nos sistemas e nas circunstâncias para as quais foram desenhados servem de subsídio nos construindo enquanto escritores, satisfazendo as necessidades do contexto, tornando esses gêneros compreensíveis e possibilitando aos mesmos corresponderem às expectativas para as quais foram idealizados.

Numa perspectiva "mais ideológica" Bazerman defende que:

> Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. BAZERMAN, (2006, p. 31)

Com base nas palavras do autor, depreende-se que dominar um gênero é ter a possiblidade de coordenar atividades sociais e ter a capacidade de atuação social voltados a objetivos reais num determinado contexto social.

A mencionada reflexão é corroborada por Machado, (2005, p. 251) "a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental

de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas". Para Bronckart, (1996 a *apud* MACHADO, 2005, p. 251): "os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor "adota" um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a determinada situação". Em síntese o autor esclarece que:

> Assim, o ensino de gêneros terá seu sentido assegurado se soubermos claramente o que queremos dizer com isso e se tivermos a perspectiva clara de que, paradoxalmente, é o seu domínio que nos pode permitir deles "escapulir". E chegar, como Clarice Lispector, a querer o "mistério", o imponderável, espaço em que o sucesso de nossa ação não nos é assegurado de antemão por prescrições pré-construídas, espaço em que as garantias socialmente estabelecidas parecem cessar. E, sobretudo, espaço em que nos instituímos como pessoas. (MACHADO, 2005, p. 259)

Infere-se do pensamento exposto que teremos maior capacidade de utilização adequada dos gêneros textuais na mediada em que tivermos certeza do que queremos expressar, como queremos e para quem desejamos expressar e com que finalidade. Respectivamente, respondendo as interrogações: o quê? Como? Para quem? E para quê?

Por fim, longe de exaurir os conceitos e considerações sobre "gêneros textuais", mas somente na tentativa de esclarecer de forma inexorável a importância deste tanto para o domínio comunicativo quanto para o estudo da variação linguística, nas linhas que se seguem consideramos o pensamento dos seguintes autores: Miller, Dionisio e Hoffnagel (2012, p. 44), que afirmam: "o que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para o estudante, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade".

5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus apontamentos quanto à variação linguística

A BNCC (BRASIL, 2017) é reconhecida como sendo um documento que normatiza e determina o conjunto orgânico e progressivo de "aprendizagens essenciais" devidas ao desenvolvimento de todo o alunado ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, para que des-

sa forma sejam resguardados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apregoados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Em análise detida no item 4.1.1.2. Depreende-se do documento BNCC que: os adolescentes/jovens nos anos finais do Ensino Fundamental participam com maior criticidade de situações comunicativas diversas, interagem com maior número de interlocutores, especificamente no contexto escolar no qual é aumentado o quantitativo de professores por disciplinas, e automaticamente os conhecimentos linguísticos destinados a cada disciplina. Assim, as práticas de linguagem realizadas na escola pelo alunado é bastante extensiva, o que consequentemente exige maior qualificação no uso dos elementos comunicativos.

No que tange à língua portuguesa, o contato dos estudantes com diversos gêneros textuais é significativamente maior e os direciona para novas experiências. Assim, os jovens fazem uso dos conhecimentos linguísticos adquiridos até então e passam a fazer uso de outros gêneros textuais mais ligados a vida pública, ao campo da vida pessoal, a formação cidadã, dentre outros. Nesse sentido, o documento (BRASIL, 2017, p. 138) enfatiza que os conhecimentos sobre a língua, os processos de significação e a produção de significados, além da norma-padrão não devem ser trabalhados de forma dissociada das práticas de linguagem do dia a dia, mas devem corresponder e proporcionar uma reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto de uso.

Destarte, o estudo da variação linguística tendo como instrumento os gêneros textuais possibilitam o acesso ao conhecimento linguístico cotidiano e a construção do pensamento crítico-reflexivo do aluno quanto ao uso e funcionamento da língua nos diversos contextos sociais. Desse modo, a expansão dos conhecimentos e competências linguísticas dos alunos pauta-se na transversalidade da língua portuguesa. Assim, na BNCC (2017) adota-se a perspectiva progressiva de conhecimentos contemplando tanto as regularidades como as irregularidades e dos usos mais usuais aos simples e aos menos habituais e mais complexos.

O quadro ilustrativo da BNCC (2017, p. 140) da língua portuguesa do 6º ao 9º ano é dividido em títulos que organizam os conhecimentos, capacidades, competências e habilidades que se esperaadquirir nos anos de escolaridade. Sendo: Práticas de Linguagem; Objetivos de Conhecimento; e Habilidades. De acordo com as informações do documento (*Idem*, p. 158) o conteúdo sobre variação linguística deve ser trabalhado nas práticas de produção de textos, nas relações entre textos e como uma

das habilidades a serem adquiridas. Para tanto, o documento apresentaos seguintes gêneros: teatro elaborados a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigmas e de aventura, novelas, biografias, crônicas. Tais abordagens são incentivadas tanto nos gêneros orais como no escrito.

Também aparece em "Análise linguística/semiótica" voltadas para a habilidade de reconhecimento das variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito. Além de fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais deve ser usada. Tais informações podem ser constatadas na imagem a seguir do documento BNCC (2017):

Produção de textos	**Relação entre textos**	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e reterxtualizando o tratamento da temática.
Figura 1: BNCC, (2017, p. 158)		

A figura 1 ratifica o aparecimento da variação linguística e os gêneros textuais que estão relacionados no seu tratamento, com base nas práticas de linguagem como a produção textual e relações entre textos.

Tal fato nos possibilita refletir sobre a seguinte questão:

O aprendizado do aluno decorrente das suas experiências com os gêneros textuais e com a variação linguística resulta em significativa ampliação do seu domínio sobre a língua, bem como passa a compreender o funcionamento da língua com base em situações reais.

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	**Variação linguística**	(EF69LP55) reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69lp56) fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
Figura 2: BNCC, (2016, p. 160)		

Na Figura 2, a variação linguística já não aparece como habilidade, mas sim como "Objeto de conhecimento" do qual deve ser explorado nas práticas de linguagem, por meio da análise linguística e semiótica, de modo que o aluno amplie a sua capacidade de reconhecimento das variedades da língua falada, bem como o conceito de norma-padrão. Além disso, é esperado que o aluno aperfeiçoe a conscientização sobre o preconceito linguístico. Ademais, espera-se com base na BNCC que o alunado tenha habilidade de agir de forma consciente e reflexiva sobre as regras e normas da norma-padrão de acordo com as situações de fala e escrita.

A análise do documento revela que há apenas a determinação sobre quais conteúdos e quais os gêneros textuais devem ser trabalhadosdo 6º ao 9º, para o ensino da variação linguística. Contudo, não se observa no documento orientações sobre como o professor poderia alcançar os resultados de desenvolver no aluno a habilidade de agir de modo consciente e reflexiva sobre as normas padrão e não padrão. Essa ausência pode ser entendida, tavlez, porque tais orientações estejam presentes nos PCNs ou que o próprio professor com base na realidade vivenciada em sala de aula e da necessidade dos alunos construa estratégias para a abordagem da variação linguística, tendo como instrumento os gêneros textuais. Acredita-se que somente por meio de um ensino dinâmico, crítico e reflexivo do agir docente é que obteremos também alunos pensantes quanto ao uso e funcionamento da língua.

Na BNCC, (2017, p. 86) a variação linguística aparece como a quarta competência específica da língua portuguesa a ser desenvolvida. Vale destacar que o objetivo desta competência é o de compreender o fenômeno da variação linguística e demonstrar atitude respeitosa diante das

variedades linguísticas e rejeitar os tipos de preconceitos originados deste fenômeno. Contudo, no documento não se verifica a sugestão acerca de qual ou quais os gêneros textuais seriam mais adequados ou que poderiam favorecer o desenvolvimento dessa competência nos alunos.

Acredita-se que essa ausência poderia comprometer a eficácia desse ensino, uma vez que a realidade enfrentada pela maioria dos professores brasileiros, em sala de aula,raramente favorece o professor apensar em estratégias ou formas de se trabalhar adequadamente com a variação linguística. Daí a importância das orientações sobre quais gêneros que podem ser utilizados ou sobre como apresentar eabordar a variação linguística em sala de aula.

Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35lp10) identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguísticos-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio, TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
	Variação linguística	(EF35LP11) ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
Figura 3: BNCC, (2017, p. 112)		

A variação linguística também aparece na prática de linguagem da oralidade, como conhecimento a ser trabalhado e com base nesse conhe-

cimento espera-se que o aluno adquira a habilidade de ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas com objetivo de identificar as características regionais urbanas e rurais da fala, bem como aperfeiçoe a habilidade de respeitar a variedade com rejeição do preconceito linguístico.

Ao que se percebe a BNCC (2017) é enfática ao apontar diversas possibilidades de se trabalhar a variação linguística podendo fazer uso diversos gêneros textuais, servindo estes como alternativas de ensino. Resta saber se tais possibilidades, postas no documento, podem ser executadas na prática ou se os inúmeros obstáculos existentesna realidade da educação pública brasileira,tais como: falta de material didático, salas lotadas, falta de apoio da gestão escolar, dente outros, podem prejudicar ou até mesmo inviabilizar a consecução dos objetivos identificados na BNCC.

Considera-se importante destacar que a BNCC direciona para a continuação do estudo da gramática, bem como ressalta a sua importância, pois é por meio do domínio desta que se tem acesso a determinados "espaços sociais". Entretanto, enfatiza que esse ensino não deve prevalecer como norma única e plena diante de tantas outras variações linguísticas. Nesse sentido, o ponto enfatizado em todo o documento é o desenvolvimento da habilidade de se combater o preconceito linguísticos e respeitar a variedade seja esta regional, local ou outro tipo de variação.

6. Considerações finais

A análise da BNCC (BRASIL, 2017) revelou que o documento continua a tratar da variação linguística, agora de forma mais extensiva, além de dar um enfoque maior para os gêneros textuais como objeto ensino para ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, bem como para o desenvolvimento das competências e capacidades essenciais no processo comunicativo.

O tratamento da variação linguística no documento é considerado como um direito de aprendizado do alunado, bem como surge como um dos seis objetivos da Educação Básica.Para tanto, a BNCC aborda o processo de ensino–aprendizagem da variação linguística com base na Sociolinguística, tornando a essa ciência muito visibilidade, o que favorece uma melhor recepção por parte dos professores de Língua portuguesa.

O documento apresenta de forma exemplificativa, mas, não prescritiva, alguns gêneros que podem ser trabalhados de forma transversal na abordagem da variação linguística, tais como o teatro, contos, mitos, narrativas, novelas, biografias, crônicas. Além destes, a BNCC (2017) enfatiza também a presença dos estudos da variação a partir de atividades de análise linguística e semiótica, direcionadas ao aperfeiçoamento de habilidades, como o reconhecimento da variedade da língua falada, a conceituação da norma-padrão e o reconhecimento e rejeição do preconceito linguístico. Destaca, ainda, que a presença dos estudos da variação linguística aparece nas práticas de linguagem da oralidade e que estas podem ser trabalhadas a fim de desenvolver outras habilidades tendo como instrumento outros gêneros textuais como gravações, canções, textos falados, dentre outros.

Por fim, as análises descritivas e interpretativas permitiram perceber e asseverar que há significativa relação entre "gêneros textuais" e "variação linguística", e que o conhecimento consolidado de ambos pode proporcionar aos discentes um avanço na apropriação e expansão das ações comunicativas.

Portanto, entender os gêneros textuais como objetopara a abordagem da variação linguística é ter consciência acerca de nossa forma de ver e entender o mundo social, bem como a realidade em que atuamos. E, apesar do documento não prescrever como devem ser trabalhados os gêneros e a variação, de forma conjunta, este nos aponta a necessidade de se produzirem estudosque apresentem sugestões e ou alternativas aos professores sobre como aplicar e desenvolver de modo eficiente estes conteúdos em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia. M. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna. C. *Introdução à linguística*. V. 1, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALKMIN, Tânia. M. Sociolinguística Parte I. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-47

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Preconceito Linguístico*. O que é como se faz. 50. ed. Rio de janeiro: Loyola, 2008. p. 207

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZERMAN, Charles; DIONISIO, Paiva Angela; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs). Gêneros Textuais, tipificação e interação. In: *I – Atos de fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades*: Como os textos organizam atividades e pessoas. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-46.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: parábola, 2004.

_____. *educação em língua materna*: a sociolingUística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. (1945). *Nós cheguemu na escola, e agora?*: Sociolinguística & Educação. São Paulo: parábola, 2005.

_____. *contribuições da sociolinguística educacional para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem*. Disponível em: < http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiiolioguistiia-iiuiaiiooal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioiizagim-ia-lioguagim>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

_____. Sociolinguística Educacional. Disponível em: < http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiiolioguistiia-iiuiaiiooal>. Aceso em: 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20 dez_site.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

BRONCKART. Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: ____ (2006). *Atividade da linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-60

DOLZ, CAGNON E DECÂNIO. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 21-50

Editora Contexto. *O que é Sociolinguística*. Disponível em: https://www.editoracontexto.com.br/blog/o-que-e-sociolinguistica/. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.

GOMES, C. A.; SOUZA, Claudia N. R. de. Variáveis fonológicas. In MOLLICA, Maria C.; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística.* O tratamento da varação. São Paulo: contexto, 2003.

LABOV, William. *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: ediciones Cátedra. 1983. Tradución de José Miguel Herreras.

MACHADO. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER *et al*. (2005). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. P. 237-59

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MILLER, Carolyn R. DIONISIO, Paiva Angela e HOFFNAGEL, Judith. Cap. 2 Comunidade Retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs). *Gênero textual, agência e tecnologia*: estudos. Trad. de textos para o português Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILLER. Gênero como ação social In: MILLER. *Gênero Textual, agência e Tecnologia*. p. 21-55

MOLLICA, M. Cecília (Org.). Introdução à Sociolingüística Variacionista. In: *Cadernos didáticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

MOLLICA, Maria Cecilia. BRAGA, Maria Luiza (Org). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

ROXANE, Rojo. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN´s. In: *Cap 2* – PCN´s, Gêneros e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade. Beth Brait. São Paulo: EDUC: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25

ROJO, Roxane. *Cap. 9 – Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais*: Questões Teóricas e Aplicadas. In: Gêneros: teorias, métodos, debates. J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth, Organizadores. – São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207

SANTOS, M. B.; CAVACANTE, M. A da Silva. Contribuição da Teoria da Variação Linguística ao ensino de Língua Portuguesa. In: MOURA,

M. D; MORAIS, G. (Org.). *Ler e escrever para quê?*. Maceió: EDUFAL: FAPEAL, 2000.

OS LETRAMENTOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Denyse Mota da Silva (UFT)
denysemota@hotmail.com
Maria José de Pinho (UFT)
mjpgon@uft.edu.br

RESUMO

Vinculada à Tese de doutorado "Práticas de letramento em língua portuguesa: perspectivas de criatividade no Ensino Fundamental", esta comunicação apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Colégio Adventista de Araguaína, Tocantins nas classes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. O objetivo é identificar na prática pedagógica de uma Professora de Língua Portuguesa, aspectos dos Letramentos Autônomo e Ideológico. Os procedimentos metodológicos agregam complexidade e pesquisa interdisciplinar (VASCONCELOS, 2008) e do Estudo de Caso (MARTUCCI, 2001). Considerando o Letramento como uma prática social, o corpus se materializa a partir das teorias do Letramento (KLEIMAN, 2003; 2006; STREET, 2007, 2010; SOUSA, 2013; 2017; BARTON, 1998; HEATH, 1982; ROJO, 2009). Novos Estudos do Letramento (STREET, 2012; 2014, 20) e aplicação de questionários. Os resultados identificam que a prática pedagógica da Professora se efetiva em momentos que intercalam os modelos Ideológico e Autônomo do Letramento. O Letramento Autônomo se apresenta quando a Professora utiliza material didático determinado pela Escola sem que ela possa interferir.

Palavras-chave:
Letramento. Língua portuguesa. Prática social.

ABSTRACT

Linked to the doctoral thesis "Practices of literacy in Portuguese language: perspectives of creativity in Elementary Education", this communication presents results of a research carried out at the Adventist College of Araguaína, Tocantins in the grades 6 through 9 of Elementary School. The objective is to identify in the pedagogical practice of a Portuguese Language Teacher, aspects of the Autonomous and Ideological Letters. The methodological procedures add complexity and interdisciplinary research (VASCONCELOS, 2008) and the Case Study (MARTUCCI, 2001). Considering Literature as a social practice, the corpus is materialized from the theories of Literature (KLEIMAN, 2003, 2006, STREET, 2007, 2010, SOUSA, 2013; 2017; BARTON, 1998). New Studies in Literacy (STREET, 2012; 2014, 2012) and application of questionnaires. The results identify that the pedagogical practice of the teacher is effective in moments that intercalate the Ideological and Autonomous Models of Literature. Autonomous Letting is presented when the teacher uses didactic material determined by the school without it being able to interfere.

Keywords:
Literacy. Portuguese language. Social practice.

1. Introdução

Um dos imperativos dos sistemas de ensino atualmente é educar para uma vida planetária, isto é, promover formas de intervenção numa realidade marcadamente utilitarista, quando o ter se sobrepõe ao ser.

Nesse sentido, e considerando a pesquisa em andamento, desenvolvemos esse trabalho que tem como objetivo identificar o Ensino da Língua Portuguesa no contexto da Teoria da Complexidade como fundamento da consecução de uma Prática Pedagógica Transdisciplinar (MORIN, 2001). O intuito é perceber que essas teorias permitem a emergência de uma Escola Criativa a partir do que estabelece Torre (2009; 2013).

A metodologia se configura como interdisciplinar (MORAN, 2001; FAZENDA, 2003; 2008), abrangendo pesquisa qualiquantitativa e estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001; ANDRÉ 1995; VASCONCELOS, 2008). Pesquisa bibliográfica, ou seja, estudos teóricos e pesquisa de campo, constituem os métodos que possibilitaram um diálogo abrangendo a Teoria da Complexidade, a Inter e a Transdisciplinaridade na concepção de Edgar Morin no conjunto de sua bibliografia.

A pesquisa está se realizando numa escola particular localizada em Araguaína estado do Tocantins, atendendo os seguintes níveis da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. O trabalho, iniciado em fevereiro de 2015 está previsto para ser concluído em novembro de 2017, e se desenvolve nas classes do sexto ao nono anos, envolvendo uma professora de Língua Portuguesa que atende um total de 141 alunos.

2. Escola Criativa ou criatividade na escola?

Trabalhar a criatividade na sala de aula é o mesmo que identificar a escola como criativa? Para argumentar sobre esse questionamento recorremos a teóricos que transitam nesse cenário epistemológico, com destaque para Saturnino de La Torre e sua Teoria da Escola Criativa, a

partir dos estudos da Rede Internacional das Escolas Criativas RIEC[287]. De acordo com Torre (2009), a Escola Criativa se movimenta numa perspectiva diferenciada, a partir das contribuições da RIEC. Para esse autor, a ótica criativa vai muito além da visão individual no âmbito da Psicopedagogia Tradicional, sinalizando uma perspectiva organizativa comunitária e social.

Nessa perspectiva, Torre (2008), amplia suas argumentações afirmando que a criatividade no âmbito da educação escolar está além dos potenciais individuais, buscando o coletivo. Em outro momento, Torre (2005), adverte que a criatividade só tem sentido quando vista como propulsora de transformação naquilo e, ou mesmo naquele da qual se faz presente, isto é, a sua grande contribuição é se voltar para o social.

Nesse sentido, percebemos a criatividade na sala de aula como um processo que vai muito além de uma prática pedagógica tradicionalmente arraigada no imaginário das instituições. É, pois, uma nova forma de fazer educação, valorizando e promovendo uma formação holística, conectando saberes entrelaçados na dinâmica do social, cultural e ecossistêmico.

Portanto, para que tenhamos escolas criativas precisamos avançar além da criatividade na sala de aula, promovendo ações catalizadoras do ser, sentir e fazer, numa ação coletiva e harmônica, estabelecendo ações formativas das subjetividades individual e social, promovendo uma socieedade sustentável que possa enfrentar e vencer os desafios de uma mundialização que tende a valorizar o ter em detrimento do ser.

3. A criatividade na prática docente

Realizar uma prática docente a partir das teorias da criatividade requer preparo teórico e empírico a partir do que nos oferece no somente a literatura disponponível, mas nossa cpacidade imanente de seres criativos que somos.

Segundo Oliveira e Alencar (2012, p. 542), a Teoria de Investimento em criatividade de Sternberg "[...] propõe a existência da criativi-

[287] Segundo Sousa e Silva (2015, p. 119), tendo como base os referenciais de transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação, a RIEC estimula a participação de professores experientes e sem experiência na docência, visando construir coletivamente e colaborativamente propostas educativas inovadoras e criativas.

dade a partir da confluência de seis recursos distintos, porém, interrelacionados: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e abordagem múltipla da criatividade", considerando a importante uma combinação de fatores ligados à pessoa, bem como ao contexto, isto é, "[...] a criatividade depende de fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais, dado que um componente age sempre em presença de outros".

Entretanto, devemos levar em conta a questão do conhecimento, elemento porimordial para que o professor possar exrcer a criatividade em seu ofício. Para Oliveira e Alencar (2012, p. 542), pode haver limites para alguns componentes, como, por exemplo, o conhecimento, sem o qual a criatividade não é possível, independentemente dos níveis atingidos em outros componentes. Porém, é possível haver uma compensação parcial entre componentes como, por exemplo, a motivação, que pode contrabalançar com o conhecimento.Também "[...] é possível a interação entre componentes com alto nível, tais como inteligência e motivação, para reforçar ainda mais a criatividade", concluem as autoras.

Nesse sentido, uma prática docente criativa aciona componentes que são exclusivamente do sujeito, ou seja, o professor detém e retém em si mesmo configurações subjetivas (MYTIJAN MARTINEZ, 2008), que serão acionadas no momento de se efetivar a criatividade. Aqui outros fatores de igual importância se apresentam, como, por exemplo, o ambiente e o cenário onde se realiza i evento, ou seja, a escola e a sala de aula, que devem ofererecer as condições físicas necessárias para que professor e alunos possam desempenhar adequadamente suas fuções. De um lado o professor, responsável pela aula criativia e, de outro, os al8unos, que recebem do professor o encaminhamento que possibiltará uma aprendizagem satisfatória. Temos, pois, o cenário que se compelmenta em si mesmo, a escola e os agentes que nela manifestam suas habilidades cognitivas e emocionais.

Nesse sentido, Oliveira e Alencar (2012) consideram a esola como um dos contextos que interfere no desenvolvimento da criatividade do ser humano, contribuindo para que fossem revistas práticas educacionais e propostos programas de treinamento e estimulação da criatividade.

> [...] Com referência a esse ambiente, o professor constitui elemento chave para facilitar o desenvolvimento do potencial criador dos alunos. Para tanto, a escola precisa ser um espaço que cultive e valorize as ideias originais de seus educadores, oportunizando o desenvolvimento e o desabrochar de habilidades que muitas vezes esse profissional desconhece possuir. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012, p. 543)

Complementando suas argumentações, Oliveira e Alencar (2012) asseguram que é necessário gerar na escola um ambiente favorável para que se desenvolva a criatividade, e destacam o trabalho de Alencar e Mitjáns Martínez (2008), que apresenta a implementação da criatividade na educação passando, necessariamente, pelo nível da criatividade dos professores. Isso porque, segundo as autoras, para que haja criatividade por parte dos alunos, é importante que os professores estejam motivados, fazendo uso de práticas pedagógicas criativas; os quais servirão de modelo e estímulo para o desenvolvimento do potencial criador dos estudantes.

Não obstante, "[...] A escola, assim como outras instituições sociais, pode contribuir para a construção de indivíduos mais equilibrados e atuantes, libertos de uma educação alienante" (OLIVEIRA; ALENCAR, 2012, p. 543). Ademais, autores como Torre (2008) também enfatizam a importância da escola no desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, enfatizando o papel do professor para que isso ocorra, considerando os atributos inerentes às subjetividades que se entrelaçam na dinâmica de uma escola que se requer criativa para acolher pessoas enquanto serres criativos que são.

Segundo Barros e Pinho (2016), a criatividade quando praticada na sala de aula, transformam o ambiente educativo, contribuindo para que a aprendizagem seja significativa e integral. Apresndizagem essa que favorece a constituição de uma pessoa consciente de seu papel na sociedade, a partir de atitudes não utilitaristas, buscando o exercício coletivo da alteridade e a inquietação dos princípios éticos que regem a vida em todas suas possibilidades, aspectos inegociáveis quando se trata da realação com o aluno.

4. Letramento(os) e seus (novos) estudos: conceitos fundamentais

Estudos como os de Soares (1988; 2003) e Kleiman (1995, 2006), afirmam que o termo "letramento" tem origem na palavra inglesa "*literacy",* para designar uma pessoa "educada", que tem habilidades na leitura e na escrita. Para essas autoras, quando o assunto versa sobre letramento, é importante situar que, no Brasil, o termo inicialmente foi utilizado por especialistas de áreas como educação e linguística, tendo como marco referencial o livro de Mary Kato intitulado "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" (1986). Importa destacar que essa autora parte do pressuposto de que a língua falada culta (oral) é uma consequência do letramento.

Com efeito, estudiosos do letramento, por exemplo Street (1984), Soares (2003) e Kleiman (2006) afirmam que uma das dificuldades que enfrentam quando estudam o letramento é uma concepção teórica do termo. Todavia, as autoras são unânimes quando asseguram que não existe "um letramento", mas "letramentos", e que o letramento, desde sua origem até as mais recentes concepções, está relacionado ao uso que se faz da escrita em contextos diversos, considerando as transformações e/ou influências que transcorrem, tendo sempre em vista as relações estabelecidas entre indivíduos, a sociedade e o uso que fazem de material escrito.

Nesse sentido Street assim se manifesta:

> [...] provavelmente, seria mais apropriado referirmo-nos a "letramento" do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos e não de letramento, tanto no que diz respeito às diversas linguagens e escritas, quanto no que se refere ao sentido de múltiplos níveis de habilidades, crenças e conhecimentos, no âmbito de cada língua falada e/ou escrita. (STREET, 1984, p. 47) (Tradução nossa)

Kleiman (1995, p. 81) amplia a discussão ao afirmar que o letramento é "um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos". Ainda na avaliação de Kleiman (2007), o letramento tem como objeto de reflexão os aspectos sociais da língua escrita, quando se trata de ensino ou de aprendizagem, e mais:

> [...] Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: "quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade", em vez de: "qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)". (KLEIMAN, 2007, p. 2) (Aspas da autora)

Como podemos perceber, a autora concebe o letramento como uma prática social, e como tal de ser conduzido. Sendo assim, aspectos como o contexto e situação em que se (re)produz assumem relevância pois, ao identificar as nuances presentes no discurso (oral e/ou escrito), o letramento pode ser visto sob duas perspectivas ou modelos, tendo como horizonte a proposta de Street (1984) e seus "Novos Estudos do Letramento", quais sejam: os modelos autônomo e ideológico de letramento. Segundo Silva (2004), no modelo autônomo o letramento pode ser identi-

ficado como uma ferramenta neutra, a qual pode ser aplicada de forma homogênea, com resultados homogêneos, independentemente do contexto sociocultural em que se (re)produz. Para esse autor:

> No modelo autônomo de letramento a grande divisa oral/escrito ainda está presente, sendo que nas sociedades em que o letramento escrito não está presente o fato é visto como uma grande "lacuna" a ser preenchida por métodos ocidentais que levariam ao progresso político, econômico e pessoal. A aquisição do letramento levaria à aquisição de lógica, de raciocínio crítico e de perspectivas científicas, tanto no nível social como pessoal. (SILVA, 2004, p. 7) (Aspas do autor)

Esse mesmo autor recorre a Kleiman (1995) para identificar falhas no modelo autônomo de letramento como, por exemplo, o determinismo tecnológico, crença segundo a qual, o progresso social deriva de desenvolvimento tecnológicos específicos, tais como a imprensa escrita, a televisão, a computação, a tecnologia da informação, a indiferença às variações culturais, e o fato de ser essencialmente economicista e etnocêntrico. Para Silva (2004, p. 8), "todos esses fatores desqualificam o modelo autônomo por ser discriminatório contra o 'iletrado' e por ser baseado em textos escritos em detrimento da oralidade".

Não obstante, em oposição ao modelo autônomo de letramento, surgiu o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984). Para Silva (2004), esse se apresenta como uma alternativa possível ao modelo autônomo de letramento, com uma visão menos preconceituosa e mais crítica e que desse mais relevância aos fatores culturais. Ademais, esse autor enquadra os trabalhos de Graff (1979) Scribner & Cole (1981), no modelo autônomo de letramento. Já o modelo ideológico de letramento, segundo Silva (2004), tem como fundamento a natureza social do letramento, considerando, dentre outras inferências, a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1995) também pensa assim, pois considera que tanto a escrita quanto a leitura são atividades sociais, e traz como exemplo a leitura de um manual de instrução ou o pagamento de uma conta no Banco.

5. O Professor de Língua Portuguesa, sua Formação e sua prática pedagógica

A formação do professor de Língua Portuguesa é um assunto de grande interesse atualmente. Afinal, o que deve ser considerado como prioridade nos cursos de graduação quando se trata de formar profissionais para atuarem nas salas de aula?

Segundo Gomes (2009), devemos considerar a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, com aprendizagem permanente, alcançando a carreira docente como om contínuo (Formação Inicial e Formação Continuada), de sorte que essa formação seja vista mesmo como um processo de aceitação e também, desfazendo a dicotomia existente entre formação pessoal e profissional.

Refletindo sobre que tipo de Professor de Português queremos formar, Soares (2005), elenca duas ordens de fatores devem ser consideradas nesse processo:

> [...] de um lado fatores externos à própria disciplina Português - fatores de natureza social política, cultural, de outro lado, fatores internos à disciplina - fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua. Uma perspectiva histórica que recupere o processo de instituição do Português como disciplina escolar e os processos de constituição do profissional "professor de Português", e, assim, revele o papel determinante desses fatores ao longo do tempo, permitirá compreender o presente - que professor de Português estamos formando - e definir a meta para o futuro: que professor de Português queremos (ou devemos) formar. (SOARES, 2005, p. 3) (Aspas da autora)

É ainda de soares a afirmação de que, num país de língua portuguesa como o Brasil, impera a necessidade de uma disciplina, no currículo escolar, que tenha por objeto e objetivo o estudo dessa língua, e de um profissional formado especificamente para encarregar-se do ensino dessa disciplina parece, atualmente, óbvia e indiscutível.

6. Considerações finais

Nesse trabalho apresentamos alguns resultados de uma pesquisa para um doutoramento em Ensino de Língua e Literatura.

As práticas de letramento nas aulas observadas apresentaram um padrão cíclico, já tão naturalizado que a professora não percebe que tem poder para transformar e inovar suas práticas docentes, principalmente nas aulas de novos conteúdos e gramática, criando eventos de letramento que se aproximem, em alguma medida, das práticas sociais que acontecem fora da escola, seja em casa, na rua, no comércio, na área residencial das estudantes. Embora a professora seja ciente de que o ensino dos letramentos, nas aulas de Língua Portuguesa, deve se basear na concepção ideológica de letramento, associando-o a perspectivas teóricas da estrutura linguística ao contexto sócio-cultural, porque a materialidade textual é capaz de adquirir significados nas práticas sociais, incluindo socialmente

determinados grupos e excluindo outros.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas se coadunam com as práticas de letramento não se limitam a observações de comportamento, mas abarca valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, que tanto podem ocorrer na sala de aula como na escola e seu entorno. Sendo assim, as práticas de letramento se constituem em processos sociais promotores de interações intersubjetivas e essas são incluídas em representações formais, que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Tatiane da Costa; PINHO, Maria José de. Práticas pedagógicas com indícios de criatividade: um olhar no ciclo de alfabetização. In: *Fórum Internacional de Inovação e Criatividade* (7: 2015 : Goiânia-GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2 : 2015 : Goiânia, GO) Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, 03, 04 e 05 de setembro de 2015. Marilza Vanessa Rosa Suanno *et al*. (Org.). Goiânia: UFG, 2016.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. *A formação de professores de Língua Portuguesa*: o professor reflexivo. 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: ____ (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: BOCH, Françoise; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, V. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Psicologia Escolar e Educacional:

compromissos com a educação brasileira. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. V. 13, n. 1, Janeiro/Junho de 2008. p. 169-77, 2008.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2001.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. In: *Estudos de Psicologia I*, Campinas I 29(4) I, p. 541-52 I outubro/dezembro 2012.

SILVA, Leda Marina dos Santos da. *Alfabetização e letramento*: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta. 2004.128f. Dissertação de mestrado, área: Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.

SOARES, Magda. Que *professor de português queremos formar?*. 2003. Disponível em http://www.unb.br/abralin. Acessado em 02/04/2019.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. *Literacy and orality as ideological constructions*: some problems in cross cultural. Culture and History, 2,1984.

TORRE, S. de La. *Inovando na sala de aula*: instituições transformadoras: Blumenau-SC: Nova Letra, 2013.

TORRE, Saturnino de La, *et al*. *Uma escola para o século XXI*: Escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis-SC: Insular, 2008.

OS NOMES DE LUGARES NAS PROVAS DO ENEM: REFLEXÕES SOBRE TOPONOMÁSTICA E ENSINO

Anna Inez Alexandre Reis (UFT)
annainezar@gmail.com
Karylleila dos Santos Andrade (UFT)
karylleila@gmail.com

Resumo

A Toponomástica é a disciplina científica que estuda os nomes de lugares e os designativos geográficos. O estudo dessa área, com foco no ensino, possui um caráter inovador e propicia a integração de diferentes áreas do conhecimento. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar de que forma os nomes de lugares estão apresentados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio para fins de verificação se a eles estão vinculadas informações de cunho toponomástico. Além disso, foi realizado um estudo nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio para embasar a descrição e a análise dos dados. Para a coleta de dados, foram feitas pesquisas bibliográfica e documental. As fontes documentais são as provas do Enem, aplicadas entre 2009 e 2016. As fontes bibliográficas são as publicações já produzidas sobre o tema em estudo e os seguintes documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Nas 63 questões catalogadas nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem, os topônimos identificados são apresentados como locativos. Apenas uma das questões apresenta um nome de lugar acompanhado de informação sobre a sua etimologia e o seu significado. Com o estudo dos documentos oficiais, verificou-se que eles indicam uma vertente de trabalho interdisciplinar e destacam competências e habilidades para serem desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, de História e de Geografia.

Palavras-chave:
Enem. Ensino. Interdisciplinaridade. Toponomástica.

ABSTRAT

Toponomastic is a subject that studies the names of places and geographical designative. The study of this topic with the focus on teaching has an innovative character and provides the integration of different areas of knowledge. The aim of this research is to identify how the names of places are presented in the exams of the National High School Examination (Enem), in order to verifying whether they are linked to information of toponic nature. In addition, a study of the official documents governing High School was conducted to corroborate the analysis of the data. For data collection, bibliographic and documentary research were conducted. The documentary sources are Enem's exams which were done between 2009 and 2016, The bibliographical sources are the publications produced on the subject and the following official documents: the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Curricular Parameters of High School (2000), the National General Curriculum

Guidelines of Basic Education (2013), and the National Common Curricular Base (2017). Sixty-three (63) Enem's questions were catalogued from the Language, Codes and Technology, in which it was identified that the toponyms are presented as locatives, without information of toponomastic nature. One of the questions presented a name of a place with its etymology and meaning. With the study of official documents, we came to the conclusion that, they indicate an interdisciplinary work strand and highlight skills and abilities to be developed in the disciplines of Portuguese Language, History and Geography.

Keywords:
Enem. Interdisciplinarity. Teaching. Toponomastic.

1. Introdução

Nomear os lugares é uma atividade e uma necessidade humana. Desde os primórdios dos tempos, evidencia-se a presença atuante do homem dando nomes aos lugares, traduzindo "em "formas significativas" ou em "palavras", os mais variados aspectos de sua cultura, integralizando-os em um todo orgânico" (DICK, 1990a, p. 32).

A Onomástica é a ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios. Segundo o dicionário de linguística, Dubois (2006, p. 441), "é o ramo da lexicologia que estuda a origem dos nomes próprios". A investigação semântica das denominações parte de um conceito para, então, buscar os signos linguísticos que lhes correspondem. A Onomástica se subdivide em dois ramos: Toponomástica e Antroponomástica.

A primeira estuda os nomes próprios de lugares, os topônimos, produtos do percurso teórico e metodológico que ampara a disciplina; enquanto a segunda trata do estudo dos nomes de pessoas, antrotopônimos.

É importante esclarecer que a palavra toponímia é comumente empregada para referir-se ao estudo dos topônimos, contudo, neste estudo é utilizado a conceituação apresentada por Cabrera (2002, p. 3). A autora distingue toponímia como "conjunto de nomes de lugar e Toponomástica como a disciplina que os estuda"[288]. Pocklington (s/d) apresenta conceito semelhante: o termo toponímia designa um conjunto de topônimos, um grupo de nomes de lugar que tem algo em comum, como por

[288] Conjunto de los nombres de lugar, y toponomástica como disciplina que los estudia. (Tradução nossa).

exemplo, nomes de lugares de uma determinada região, enquanto o estudo científico da toponímia é chamando de Toponomástica. Trapero (1999) e Seide (2013) também utilizam dessa conceituação.

Considerando essa distinção, será utilizado o termo Toponomástica para se referir à disciplina que estuda os nomes de lugares; Antroponomástica para a disciplina que estuda os nomes de pessoas; e toponímia para referir-se a um conjunto de topônimos.

2. Referencial teórico

O objeto de estudo da Toponomástica é o signo toponímico, o qual exerce a função de identificador de um espaço geográfico. Conforme Ullmann (*Apud* DICK, 1990a), "a função específica de um nome próprio é identificar e não significar", mas, para além dessa colocação, o signo toponímico possui características essenciais que o distinguem dos demais signos linguísticos.

Saussure postula que o signo linguístico é arbitrário. Por exemplo, a ideia de 'mar' não está ligada à sequência de sons que lhe serve de significado, poderia ser representada por outra sequência. Isso quer dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (SAUSSURE, 1995, p. 81-3).

O signo toponímico, por outro lado, distingue-se dos demais signos por apresentar a característica de ser motivado. Além de identificar os lugares, os topônimos também evidenciam aspectos físicos e antropoculturais do lugar que identificam. Eles significam, seja de forma transparente ou opaca e mantêm-se ao longo do tempo, ainda que sua causa motivadora tenha desaparecido.

Consoante a esta colocação, Cabrera (2002), diz que

> A razão de ser dos topônimos vem determinada pela necessidade que o homem tem de denominar de alguma maneira o espaço físico em que se move para reconhecê-lo e diferenciá-lo dos demais. Estes nomes normalmente refletem características específicas que ajudam a identificar esse espaço físico. Assim, pode se tratar de referências a forma e cor do terreno, a flora, a fauna, a procedimentos agropecuários, acontecimentos históricos, a nomes de pessoas, etc.[289] (CABRERA, 2002, p. 4-5) (tradução

[289] La razón de ser de los topónimos viene determinada por la necesidad que tiene el hombre de denominar de alguna manera el espacio físico enel que se mueve con el fin de

nossa)

O topônimo é uma forma da língua como as demais palavras do léxico, como afirma Dick (1990b), no entanto, o emprego dos signos linguísticos é que se torna especial nas ciências onomasiológicas: a função significativa dos topônimos é que se diferencia quando a Toponomástica os transforma em seu objeto de estudo.

Nas palavras de Dick (1990b, p. 16-17), é "o uso particularizante do signo que define o campo conceitual da disciplina e justifica o exame da nomenclatura em suas características internas e externas". A funcionalidade do emprego dos topônimos adquire uma dimensão maior, de maneira que, no ato do batismo de um lugar, o que era arbitrário transforma-se em essencialmente motivado.

Conforme o exemplo apresentado pela autora, em que esclarece que o termo 'pedra' está incluído no conjunto dos nomes comuns. No entanto, analisando-o no sintagma toponímico 'morro da Pedra', o termo genérico morro designa o acidente geográfico de natureza física e Pedra, o topônimo propriamente dito, o termo caracterizante. Este, possivelmente, não foi empregado arbitrariamente na nomeação do lugar, podendo fazer referência ao aspecto físico do local nomeado.

Dick esclarece que a motivação toponímica envolve um duplo aspecto: a intencionalidade do denominador e a origem semântica da denominação. Segundo a autora:

> O duplo aspecto da motivação toponímica transparece, assim, em dois momentos: – primeiro, na intencionalidade que anima o denominador, acionado em seu agir por circunstâncias várias, de ordem subjetiva ou objetiva, que o levam a eleger, num verdadeiro processo seletivo, um determinado nome para este ou aquele acidente geográfico; – e, a seguir, na própria origem semântica da denominação, no significado que revela, de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedências as mais diversas. (DICK, 1990b, p. 18)

São esses os aspectos analisados quando se estuda um topônimo. Eles são modalidades de aferição da motivação e representam perspectivas diacrônicas e sincrônicas no estudo da Toponomástica.

---

poder reconocerlo y diferenciarlo de los demás. En estos nombres se su elen reflejar características específicas que ayudan a identificar ese espacio físico. Así, puede tratarse de referencias a la forma y color del terreno, a la flora, a la fauna, a procedimientos agropecuarios, a acontecimientos históricos, a nombres de personas, etc.

Ainda em conformidade com Dick (1990b, p. 18-19), "o signo toponímico em função toponímica representaria uma projeção aproximativa do real, tornando clara a natureza semântica (ou transparência) de seu significado". Quando, por exemplo, os topônimos apresentam indicação de aspectos físicos ou antropoculturais, referências a cores, formas, tamanhos, constituição natural, como em: rio Grande, rio Pequeno, riacho Fundo, lagoa Rasa, ilha Comprida, aldeia Velha.

Portanto, ao lado da função identificadora do topônimo, está inseparavelmente contida uma significação precisa, que muitas vezes não transparece em virtude da opacidade que o nome adquiriu ao se distanciar das causas que o motivaram.

De acordo com Cabrera (2002), os nomes de lugares não se atribuem de forma arbitrária, mas fazem referência a alguma característica que resulta atraente para a identificação de um ponto determinado da geografia. A autora explicita que:

> Do ponto de vista sincrônico, todo topônimo cumpre uma função identificadora de um espaço determinado, quer dizer, "os topônimos designam, não significam" (TRAPERO, 1995, p. 30), pois, como afirma E. Coseriu, a designação supõe "a referência a um objeto", mas, diacronicamente, esse topônimo teve um significado totalmente transparente para os falantes que começaram a usá-lo, os quais se serviram da língua comum para chamar um lugar com um determinado nome (CABRERA, 2002, p. 4-5, tradução minha).[290]

Portanto, a nomeação dos lugares não é feita de forma aleatória; o homem nomeia um lugar movido por sua impressão sensorial e/ou sentimental. Ao servir-se de sua capacidade linguística para nomear os lugares, o homem estabelece algumas relações: "primeiro consigo próprio, ao demonstrar conhecer a realidade circundante e utilizar seu conhecimento para designar um local; e depois com seus interlocutores, pois, por meio do topônimo, transmite, com maior exatidão, o real significado que lhe atribuiu" (ZAMARIANO, 2012, p. 356)

[290] Desde el punto de vista sincrónico, todo topónimo cumple una función identificadora de un espacio determinado, es decir, "los topónimos designan, que no significan" (Trapero 1995: 30), pues, como afirma E. Coseriu, la designación supone "la referencia a un objeto", pero, diacrónicamente, ese topónimo tuvo un significado totalmente transparente para los hablantes que empezaron a usarlo, los cuales se sirvieron de la lengua común para llamar un lugar conun nombre determinado.

2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, ela estabelece que o ensino escolar deve estar vinculado ao mundo do trabalho e à pratica social, tendo por finalidades principais o pleno desenvolvimento do aluno, a preparação para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho.

O artigo 22 da Lei determina que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Sobre o Ensino Médio, a LDB estabelece que esta é a etapa final da educação básica, na qual devem ser aprofundados e consolidados os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, assim como deve favorecer o aprimoramento do aluno como pessoa humana, da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual.

No artigo 36, no qual houve alteração dada pela Lei nº 13.415 de 2017, a LDB estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, são eles: as áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional. A organização dessas áreas e de suas respectivas competências e habilidades será feita de acordo com os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram publicados no ano 2000 e apresentam discussões, elaboradas de forma coletiva, sobre as preocupações em relação ao Ensino Médio. Nessa época, já se discutia a ideia de que a nova configuração da sociedade exigiria uma escola que possibilitasse aos alunos se integrarem no mundo contemporâneo. Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação, juntamente com educadores,

> [...] chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentaliza-

> ção, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000a, p. 4)

Os principais objetivos desse documento são difundir os princípios desse novo perfil para o currículo e orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias de ensino. Os parâmetros, portanto, não são normativos, mas cumprem a função de orientar e subsidiar os professores em sua prática na sala de aula; indicando que o modelo educacional estava defasado e necessitava de modificações. Propõem a reorganização do currículo do Ensino Médio de forma interdisciplinar. O documento apresenta a reorganização do currículo do Ensino Médio em áreas do conhecimento, tendo a interdisciplinaridade como forma de melhorar o ensino–aprendizagem.

2.3. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) constituem um documento do Ministério da Educação e a sua elaboração é uma atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação. As DCN são um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica. Elas têm o objetivo de orientar as escolas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Partindo dos princípios difundidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela Constituição Federal, as DCN visam "estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar" (BRASIL, 2013, p. 8).

As DCN expressam a expectativa de "inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão e projetos político-pedagógicos, com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos" (BRASIL, 2013, p. 5). Elas reforçam a ideia de que o Ensino Médio vai além da formação profissional e perpassa a construção da cidadania. Em função desse posicionamento, o documento esclarece que é preciso oferecer aos alunos desta etapa de ensino "novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos" (BRASIL, 2013, p. 145). A discussão apresentada está

sempre perpassada por essa ideia de ampliar os saberes a que os estudantes têm acesso. Como expõe as DCN, o conhecimento de diferentes culturas permite tornar mais amplo o processo de aprendizagem. Outro ponto ressaltado no texto, é a importância de tornar o aluno intelectualmente autônomo. Ou seja, que o aluno seja capaz de aprender a aprender, isso garante que ele tenha acesso, tanto ao conhecimento já acumulado quanto possibilita que ele produza novos.

Compreende-se que as Diretrizes se orientam no sentido de propor a interdisciplinaridade na organização do conhecimento escolar, almejando uma formação humana integral. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular. Está presente, de forma recorrente, no texto a ideia de uma "reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral" (BRASIL, 2013, p.157).As DCN apresentama pesquisa como um princípio pedagógico e argumentam que quando associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares ganha maior significado para os alunos.

2.4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é prevista pela Constituição Federal, artigo 210, o qual estabelece que serão afixados conteúdos mínimos de maneira a assegurar a formação básica comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, assegura que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define quais são as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica. Ele se aplica à educação escolar, é uma referência nacional para a formulação dos currículos.

Conforme o documento, (BRASIL, 2017), na etapa da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem contribuir para o desenvolvimento de dez competências gerais. Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atividades e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As dez competências gerais inter-

relacionam-se e desdobram-se nas três etapas de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC é organizada por áreas do conhecimento e propõe esta divisão baseando-se na LDB, em seu Art. 36, que estabelece que a organização curricular do Ensino Médio. As quatros áreas são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste trabalho é apresentado o estudo das partes que se referem às áreas de Linguagens e Ciências Humanas, pois essas se relacionam mais diretamente com a temática da pesquisa.

O estudo da BNCC demonstrou que os nomes geográficos podem ser relacionados aos conhecimentos das áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na área de Linguagens pode-se destacar as competências 1 e 2. A competência 1 diz respeito à compreensão e análise das diferentes linguagens e prevê que os alunos possam ampliar sua capacidade de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. A competência 2 discute a compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem. Estas competências podem ser vinculadas à temática da pesquisa e relaciona-se ao estudo dos nomes de lugares sob a perspectiva linguística.

Sobre a área de Ciências Humanas, a competência 1 refere-se ao desenvolvimento da capacidade de operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade. A competência 2 diz respeito à capacidade de comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Esta competência leva em conta o significado da história e da política na produção do espaço. Estes conhecimentos podem ser vinculados à Toponomástica, e assim possibilitar o desenvolvimento dessas competências a partir do estudo dos nomes de lugares.

Os documentos oficiais, de forma geral, são unânimes ao apresentar uma recorrente referência à abordagem interdisciplinar, à colaboração entre as disciplinas. Nota-se que toda a discussão sugere este tipo de abordagem na prática pedagógica do Ensino Médio.

Desde a LDB a interdisciplinaridade e a organização curricular por áreas do conhecimento vêm sendo discutidas e abordadas ao logo dos anos. O trabalho com uma abordagem interdisciplinar na prática pedagógica também é discutido pelos PCNEM, pelas DCN e pela BNCC.

Diante do estudo dos documentos oficiais, observa-se que o campo de estudo da Toponomástica, por seu caráter interdisciplinar, oferece a possibilidade de uma abordagem que integre disciplinas como Língua Portuguesa, História e Geografia, podendo contribuir para o desenvolvimento das competências estabelecidas pelos documentos.

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa foi pensada a partir da natureza do seu objeto de pesquisa, dos objetivos e dos questionamentos que se propõe a responder. A pesquisa responde às seguintes questões: como os nomes de lugares estão dispostos ou apresentados nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? Quais as relações interdisciplinares, identificadas nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio, podem estar relacionadas aos nomes de lugares, também conhecidos como nomes geográficos na área da Geografia?

Utiliza-se o método indutivo, primeiramente, porque os procedimentos teóricos e metodológicos de Dick (1990a), que é referência basilar nos estudos de Toponomástica, já asseveram o uso deste método em suas análises. Em segundo lugar, porque o método indutivo tem o objetivo de chegar a uma conclusão à qual pode ser verdadeira ou não. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 86), o método indutivo leva a "conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se baseia".

Nesse contexto, a indução poderá acrescentar informações novas nas premissas que foram levantadas. O desenvolvimento da pesquisa parte das etapas que compõe esse tipo de método: a) coleta de informações a partir da observação dos dados; b) organização sistemática e coerente dos dados obtidos e selecionados; c) formulação de hipóteses de acordo com a descrição e análise dos dados; e, por fim, d) verificação das hipóteses a partir das análises dos dados.

Optou-se por trabalhar com uma abordagem qualitativa por ser um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (NEVES, 1996, p. 1). Compreende-se esta pesquisa como um estudo interpretativo, uma vez que ela faz uma investigação acerca da

forma como os nomes de lugares são apresentados nas provas do Enem.

A importância dessa abordagem se deve ao fato de que não se poderia responder aos questionamentos que a norteiam a partir de outra abordagem, pois conforme Suassuna (2008, p. 348), é a pesquisa qualitativa que responde a questões particulares, que enfoca na realidade que não pode ser quantificada, e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), toda pesquisa implica no levantamento de dados de variadas fontes; é a fase de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. O levantamento de dados é feito de duas maneiras: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica constitui o estudo da bibliografia já produzida em relação ao tema pesquisado. O estudo dessa bibliografia deve formar a base teórica que irá nortear a pesquisa e consubstanciar a análise dos dados. A pesquisa bibliográfica desta pesquisa é composta pelas publicações já produzidas sobre o tema abordado e pelos documentos oficiais que norteiam o Ensino Médio, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Na pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2003), a fonte de coleta de dados é restrita a documentos, o documento é o objeto de investigação. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico; utiliza documentos institucionais, pessoais, de uso restrito ou públicos. A pesquisa documental permite identificar informações nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse.

Nesta pesquisa, as fontes documentais são as provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Esses são arquivos públicos, de alcance nacional, acessíveis via internet. As provas do Enem são disponibilizadas na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[291] (INEP).

[291] Cadernos de Questões. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 2 ago. 2018.

3.1. O levantamento de dados nas provas do ENEM

Até o ano de 2008, as provas do Enem não eram divididas por áreas do conhecimento e as questões não eram dispostas separadamente por disciplinas. Em uma análise preliminar, evidenciou-se que o levantamento dos dados se tornaria mais difícil em função desse tipo de apresentação e da quantidade de dados a serem levantados, caso se propusesse analisar todas as provas do exame.

Dessa forma, optou-se por analisar as questões das provas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aplicadas entre os anos de 2009 a 2016. Nesta pesquisa, são analisadas as questões que apresentam topônimos de natureza humana: nomes de cidades, estados e municípios brasileiros. Os nomes de lugares são referidos em documentos oficiais como nomes geográficos, mas serão analisados como nomes de lugares, topônimos, sob a perspectiva da Toponomástica.

Para a catalogação das questões das provas do Enem foi elaborada e utilizada uma ficha de coleta. Nela são identificadas as provas analisadas (Prova de Linguagens), o ano de sua aplicação, o caderno de prova, o dia da aplicação (1º ou 2º dia), o número da aplicação[292], o número de questões. Também está identificado na ficha a página da questão e um recorte da questão. Segue um exemplo de ficha:

Tabela 1: Questão do Enem 2009.

ENEM 2015		CADERNO 1 Azul/ 2º dia PRIMEIRA APLICAÇÃO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: Questões de 91 a 135		
Página	**Questão**	
16	**QUESTÃO 128** ◇◇◇◇◇ João Antônio de Barros (Jota Barros) nasceu aos 24 de junho de 1935, em Glória de Goitá (PE). Marceneiro, entalhador, xilógrafo, poeta repentista e escritor de literatura de cordel, já publicou 33 folhetos e ainda tem vários inéditos. Reside em São Paulo desde 1973, vivendo exclusivamente da venda de livretos de cordel e das cantigas de improviso, ao som da viola. Grande divulgador da poesia popular nordestina no Sul, tem dado frequentemente entrevistas à imprensa paulista sobre o assunto. EVARISTO, M. C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. A biografia é um gênero textual que descreve a trajetória de determinado indivíduo, evidenciando sua singularidade. No caso específico de uma biografia como a de João Antônio de Barros, um dos principais elementos que a constitui é	Glória de Goitá (PE) - Locativo São Paulo - Locativo

Fonte: Reis (2019).

[292] Em alguns anos, a Prova do Enem teve mais de uma aplicação.

Foram catalogadas 63 questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicadas entre os anos de 2009 e 2016, totalizando oito provas analisadas. A coluna da direita na tabela foi utilizada para transcrever os topônimos que aparecem nas questões. Nesse espaço, a frente de cada nome de lugar, se identifica a forma como o topônimo é apresentado: se ele aparece como locativo ou com informações de cunho toponomástico. Como 'locativo' compreende-se que o nome de lugar apenas identifica o local citado, ou seja, aparece em sua função identificadora, não havendo nenhuma informação acerca de sua etimologia e significado.

4. Resultados e discussão

Nas questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias analisadas para o estudo, foram levantados 123 nomes de lugares. Os nomes foram analisados dentro de cada questão, além disso, identificou-se de que modo eles aparecem em cada uma delas.

Para analisar os topônimos, recorreu-se aos conhecimentos reunidos na pesquisa bibliográfica e à análise dos documentos oficias, nos quais foram observados a forma de organização e as competências e habilidades a serem trabalhados no Ensino Médio. A partir da identificação dos nomes de lugares nas questões do Enem, buscou-se responder aos questionamentos iniciais da pesquisa: (I) como os nomes de lugares estão dispostos ou apresentados nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? (II) Quais as relações interdisciplinares, identificadas nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio, podem estar relacionadas aos nomes de lugares, também conhecidos como nomes geográficos na área da Geografia?

Em relação aos nomes de lugares nas questões da prova do Enem, identificou-se que 98,42% das questões apresenta os topônimos como locativos, sem informações de cunho toponomástico. Como locativo, portanto, a função do nome de lugar é apenas de identificar o local citado. Naquestão apresentada na tabela 1, observa-se um exemplo.

Nos quadros 3 e 4 observam-se que os topônimos estão dispostos como locativos, ou seja, sua função é identificar o local que nomeia; não há informação de cunho toponomástico.

Dentre as 63 questões analisadas, identificou-se uma que apresenta um nome de lugar acompanhado de informação sobre a sua origem e

seu significado. Como está apresentado no quadro abaixo, o topônimo "Itaorna", conforme o texto da questão, é de origem tupi e significa "pedra podre".

Tabela 2: Questão do Enem 2015.

ENEM 2015	CADERNO 1 Azul/ 2º dia PRIMEIRA APLICAÇÃO	
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: Questões de 91 a 135		
Página	**Questão**	
15	QUESTÃO 122 No ano de 1985 aconteceu um acidente muito grave em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, perto da aldeia guarani de Sapukai. Choveu muito e as águas pluviais provocaram deslizamentos de terras das encostas da Serra do Mar, destruindo o Laboratório de Radioecologia da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, construída em 1970 num lugar que os índios tupinambás, há mais de 500 anos, chamavam de Itaorna. O prejuízo foi calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros. Os engenheiros responsáveis pela construção da usina nuclear não sabiam que o nome dado pelos índios continha informação sobre a estrutura do solo, minado pelas águas da chuva. Só descobriram que Itaorna, em língua tupinambá, quer dizer 'pedra podre', depois do acidente. FREIRE, J. R. B. Disponível em: www.taquiprati.com.br. Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado). Considerando-se a história da ocupação na região de Angra dos Reis mencionada no texto, os fenômenos naturais que a atingiram poderiam ter sido previstos e suas consequências minimizadas se A o acervo linguístico indígena fosse conhecido e valorizado. B as línguas indígenas brasileiras tivessem sido substituídas pela língua geral. C o conhecimento acadêmico tivesse sido priorizado pelos engenheiros. D a língua tupinambá tivesse palavras adequadas para descrever o solo. E o laboratório tivesse sido construído de acordo com as leis ambientais vigentes na época.	Angra dos Reis - Locativo Rio de Janeiro - Locativo Sapukai (aldeia) Itaorna (local nomeado pelos indios tupinambás) "pedra podre" – Questão aborda a valorização do acervo linguístico indígena. Informação sobre a origem e significado do nome.

Fonte: Reis (2019)

A etimologia de *'ita'* é apresentada por Sampaio (1987, p. 254), como de origem tupi: "c. Y-tá, o que é duro, a pedra, o penedo, a rocha, o seixo, o metal em geral, o ferro. 107. Alt. Tá." O autor não apresenta a etimologia de *'orna'*, de forma que não é possível atestar a etimologia que é apresentada na questão.

Observa-se que nas questões do Enem, de forma geral, os topônimos não são apresentados com informações de cunho toponomástico. Embora este tipo de abordagem dos topônimos não seja o foco da atenção na elaboração das provas, o exame, que é porta de entrada para universidades públicas e particulares, é organizado de forma interdisciplinar, portanto, seria oportuno a apresentação de questões que abordem preceitos linguísticos, históricos e geográficos atrelados aos nomes de lugares. A questão que apresenta um nome de lugar com informações sobre etimologia e origem, por exemplo, ilustra o tipo de trabalho com topônimos que se almeja nos estudos toponomásticos para a educação básica.

Retomando o que é apresentado por (SEABRA, 2006), quando diz

que a função de um topônimo não é apenas identificar, mas também significar, pois vai além da função nomenclatória, observa-se que os topônimos podem ser apresentados de forma interdisciplinar, e não apenas como locativos, identificadores. O que se busca não é a inserção do estudo da Toponomástica nas questões do Enem, mas a ampliação da perspectiva do topônimo em si. Tendo como base que um topônimo abrange em si elementos que se relacionam a diferentes áreas do saber, o exame pode apresentar os topônimos atrelados a aspectos linguísticos, históricos, geográficos, por exemplo.

Quanto às relações interdisciplinares relacionadas aos nomes geográficos nos documentos oficiais, identificou-se que a organização do Ensino Médio é feita com base no conceito da interdisciplinaridade. Os documentos oficiais indicam o trabalho interdisciplinar e destacam competências e habilidades para serem desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. São destacadas algumas habilidades dentro dessas disciplinas que se aliam aos conhecimentos da Toponomástica e que podem ser explorados no ensino aprendizagem.

Como exemplo, cita-se as competências apresentadas pela BNCC, que é o documento que deve embasar a elaboração dos currículos escolares. Na área de Linguagens e suas Tecnologias destacam-se as competências 1 e 2, que estão relacionadas à compreensão e análise das diferentes linguagens, à ampliação da capacidade de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem, e à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem. Na área de Ciências Humanas, destacam-se as competências 1 e 2, que estão relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade, e também à capacidade de comparar e avaliar a ocupação do espaço. O estudo da Toponomástica abrange os conceitos contidos nessas competências e por isso pode ser uma forma de desenvolvê-las na prática pedagógica.

Por exemplo, os PCNEM são permeados pela concepção de linguagem como interação, que organiza e ordena as experiências de uma comunidade linguística; também demonstra que a Língua Portuguesa é a base que conecta os outros conhecimentos; e fala sobre a importância de interpretar as diversas fontes e testemunhos do passado e do presente, e da possiblidade e articulação entre os conhecimentos de História e Língua Portuguesa.

As DCN falam sobre a necessidade de tornar mais amplo o processo de aprendizagem, propõe a interdisciplinaridade como um dos princípios pedagógicos estruturadores dos currículos e o trabalho com pesquisa.

A BNCC apresenta a ideia de romper com as barreiras interdisciplinares, e possibilitar que o aluno aprenda a indagar. Também demonstra a importância de trabalhar com noções de temporalidade, espacialidade, modos de organizar a sociedade, memória, identidade, territorialidade, etc. As competências podem desenvolver as capacidades de explicar e interpretar os atos da linguagem, o significado da história e da política na produção do espaço.

O estudo dos nomes de lugares abrange essas ideias contidas nos documentos oficias, por oferecer a possibilidade de integração entre as disciplinas, e pode ser desenvolvido a partir de projetos interdisciplinares.

4.1. Os elementos da Toponomástica: currículo em movimento

Na tentativa de discutir a abordagem dos nomes de lugares no ensino, apresenta-se a seguir os elementos da Toponomástica que podem ser abordados no currículo escolar e corroboram para desenvolver competências e habilidades propostas para a etapa do Ensino Médio.

Em primeiro lugar, o estudo dos topônimos envolve a investigação da origem e da etimologia do nome. A origem diz respeito à língua da qual o nome se origina. Conforme Dubois (2006), a etimologia remonta às relações que uma palavra mantém com outra, da qual se origina. "Tem a função de explicar a evolução das palavras remontando o mais longe possível no passado" (DUBOIS, 2006, p. 252).

Outro elemento do estudo toponímico é o estudo da motivação do nome de lugar. Segundo Dick (1990a), a motivação toponímica tem um duplo aspecto. Envolve a intencionalidade do denominador ao dar nome a um lugar e, por outro lado, envolve a origem semântica da denominação, o significado que o nome revela. A origem semântica do topônimo pode ser abordada pela disciplina de Língua Portuguesa, além da própria estrutura morfológica e lexical do topônimo. O estudo da motivação envolve a investigação dos fatores envolvidos na escolha de determinado nome, que podem ser: fatores sociais, geográficos, históricos, culturais, etc., e que podem ser explorados pelas disciplinas de História e Geogra-

fia.

Dick (1990b) afirma que através da Toponomástica revelam-se as feições características do local, sejam de ordem física ou sociocultural. Conforme a autora, esses aspectos podem, muitas vezes, estabelecer a correlação entre o topônimo e o ambiente em que ele se acha inscrito. Por isso a importância de estudar as características que influenciam a motivação do nome.

Conforme Andrade (2017), a Toponomástica pode estabelecer a materialização das impressões deixadas pelos indivíduos. "Como forma de representação dos lugares, os nomes podem refletir os sentimentos vividos pelas comunidades. Nesse caso a nomeação, isto é, dar-se-á de maneira dinâmica" (ANDRADE, 2017, p. 142).

Em relação aos fatores geográficos, destaca-se que a geografia do local pode influenciar a motivação do topônimo. É interessante destacar também a relação dos indivíduos com o lugar, que segundo a Geografia Cultural tem sua relevância.

Andrade (2017) explica que a Geografia Cultural é uma das diversas especialidades da Geografia, fundamentada a partir de representações. Segundo esta especialidade, o conhecimento se baseia nas percepções que os indivíduos têm, o lugar é um conceito fundamental para o estudo da geografia.

> A Geografia Cultural é considerada sociocultural, pois estabelece as vivências e as relações dos indivíduos no espaço. Isso remete à construção dos indivíduos como seres sociais, refletindo os aspectos identitários e culturais dos mesmos. Nessa perspectiva, o lugar é estabelecido a partir das experiências dos indivíduos, sendo avaliado como o lar, a cidade, a região dos mesmos. (ANDRADE, 2017, p. 143)

Dentro dessa visão, a autora argumenta que o conceito de lugar, discutido na Geografia Cultural, caminha pelo viés da Toponomástica, uma vez que, os topônimos não são alheios aos contextos históricos, culturais e sociais. Esta especialidade da Geografia, denomina os topônimos como nomes geográficos, e que seu estudo pode ser utilizado para sua compreensão dos lugares como dimensões os indivíduos.

Destaca-se também a importância da Toponomástica para o estudo dos nomes de origem indígena. Tais conhecimentos podem ser abordados pela disciplina de Língua Portuguesa, de História e Geografia, pois relaciona-se também à história do país e sua expansão territorial. Não se pode deixar de mencionar a contribuição das línguas indígenas para a

formação do português. Os topônimos indígenas têm um caráter descritivo expressando sempre as características do local nomeado: "a vinculação toponímica aos traços ambientais aparece, via de regra, na nomenclatura indígena, como uma constante" (DICK, 1990b, p.40).

A partir desses elementos da Toponomástica, que se relacionam diretamente às disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, que se pretende discutir como seria a abordagem desses elementos no currículo escolar.

Até então, nota-se que os elementos toponomásticos não se apresentam de forma explícita nas propostas de currículos para o Ensino Médio. Utilizar os nomes de lugares como forma de intercambiar conhecimentos entre as disciplinas seria uma possibilidade de ter um currículo em movimento a fim de promover a interdisciplinaridade, a formação integral, o incentivo ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno.

O que se pensa ao falar em currículo em movimento é o trabalho colaborativo entre as disciplinas escolares para o desenvolvimento de projetos como o estudo dos nomes de lugares. É contribuir para, ao intercambiar conhecimentos, o desenvolvimento de novas abordagens de ensino. Intenciona-se, com este estudo, compreender também como os estudos na área da Toponomástica podem ser aplicados em outros campos, como por exemplo, ao ensino básico.

Sobre esse ponto, é importante destacar que os estudos na área estão em constante crescimento no Brasil e tem demonstrado resultados que podem ser aplicados ao ensino.

Com base no exposto, buscou-se aqui mostrar a possibilidade de agregar ao currículo escolar os elementos da Toponomástica. Esses elementos permitem vislumbrar um currículo dinâmico, em movimento, que tenha como principal fundamento a interdisciplinaridade, o intercâmbio de conhecimentos entre as disciplinas.

5. Considerações finais

Os documentos oficias que regem a organização do Ensino Médio no Brasil indicam que a interdisciplinaridade é a postura pedagógica que melhor atenderia às necessidades da escola atualmente. Considerando este posicionamento, reflete-se sobre as formas de vincular os conhecimen-

tos toponomásticos às disciplinas escolares a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Como forma de inserir no trabalho pedagógico o estudo dos nomes de lugares, propõe-se a abordagem da Toponomástica através de projetos interdisciplinares, oficinas, projetos de pesquisas. Os documentos oficiais sugerem, além da abordagem interdisciplinar, que a melhor forma de trabalhar essa proposta é através de projetos, pesquisas. Inclusive ressalta-se a importância de se desenvolver esses projetos na escola, pois é uma oportunidade de promover autonomia intelectual.

Por meio de projetos e pesquisas é possível associar conhecimentos de várias disciplinas. Com os conhecimentos de Língua Portuguesa, pode-se estudar o léxico, tanto de origem portuguesa, como africana e indígena; processos de formação de palavras, significado, origem, etimologia. Já as disciplinas de História e Geografia podem contribuir para o estudo de processos de ocupação, de formação identitária, de povoamento, da própria história do lugar, da geografia local, das relações de poder com o lugar, como constam nas orientações curriculares da área das Ciências Humanas.

Esta pesquisa teve como objetivos identificar como os nomes de lugares estão dispostos ou apresentados nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio e quais as relações interdisciplinares, identificadas nos documentos oficiais que regem o Ensino Médio, podem estar relacionadas aos nomes de lugares, também conhecidos como nomes geográficos na área da Geografia.

O estudo dos nomes de lugares nas provas do Enem demonstrou que os topônimos, em 98,42% das questões, são apresentados como identificadores, locativos que cumprem o papel de identificar o local nomeado. No entanto, uma questão apresentou um topônimo acompanhado de informações de cunho toponomástico. Observou-se, então, que os topônimos podem ser explorados e apresentados de forma interdisciplinar, indo além de sua função identificadora. A perspectiva do topônimo pode ser ampliada, pois ele é formado a partir elementos que se relacionam a diferentes áreas do saber, podendo ser atrelados a aspectos linguísticos, históricos e geográficos em sua forma de apresentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos. Aspectos identitários e culturais na

formação dos nomes de lugares: um estudo sob a ótica da geografia cultural e humanista. In: *Revista Desafios*. V. 4, n. 1, p. 141-51, 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Parte I Bases Legais. Ministério da Educação, 2000a.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Base nacional comum curricular ensino médio.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 19 de ago de 2018.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.

br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CABRERA, Genoveva Torres. *Sobre Toponomástica, 2002*. Disponível em:<http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/7/Sobre_toponomastica.pdf >. Acesso em: 9 maio 2018.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Arquivo do Estado de São Paulo, São Paulo, 1990a.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: 1990b.

DUBOIS, Jean. *et al*. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Enem. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em: 02 ago 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Enem. Brasília, c2018. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 02 ago 2018.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. In: *Cadernos de pesquisa em administração*, São Paulo, V. 1, n. 3, 2º semestre 1996.

POCKLINGTON, Robert. *Introducciónala Toponomástica*, s/d. Disponível em:<http://www.academia.edu/21713377/INTRODUCCI%C3%93N_A_LA_TOPONOM%C3%81STICA_1._ASPECTOS_UNIVERSALES_DE_LA_TOPONIMIA>. Acesso em: 9 maio 2018.

REIS, Ana Inez Alexandre. *Os nomes de lugares na provas do Enem*: reflexões sobre toponomística e ensino. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFT, Porto Nacional.104f.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEABRA, Maria Cândida. Referência e Onomástica, 2006. Disponível em: <http://filologia.org.br/ileel/default.html> Acesso em: 1 maio 2018.

SEIDE, Marcia Sipavicius. Toponomástica e Antroponomástica: paradigmas e métodos. In: *Confluência* (Revista do Instituto de Língua Portuguesa), n. 44/45, 1º e 2º semestre de 2013, p. 165-183.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: *Perspectiva*, V. 26, n. 1, jan-jun 2008, p. 341-77.

TRAPERO, Maximiliano. *La perspectiva semântica em los estúdios de Toponomástica*, 1999. Disponível em: <http://canatlantico.ulpgc.es//pdf/8/7/ART_Perspectiva.pdf>. Acesso em 15 outubro 2018.

ZAMARIANO, Márcia. Reflexões sobre a questão do nome próprio na toponímia. In: *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: América Central e Caribe: múltiplos olhares, V. 22, n. 45, p. 351-72, 2012.

OS SENTIDOS DO SILÊNCIO NO DISCURSO MUSICAL: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE POEMA E MELODIA NA MÚSICA "CÁLICE"

Sarah Lohuamma Almeida Araújo Sousa (UFT)
sarahlohuammaaraujo@gmail.com
Marcos Aarão Sales Sousa (FACIMP-WYDEN)
marcosassousa@hotmail.com
Janete Silva dos Santos (UFT)
janetesantos35@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo busca compreender os sentidos de silêncio dentro da Análise de Discurso e da Teoria Musical a partir da análise da música "Cálice", de Chico Buarque de Hollanda e Gilberto Gil. O silêncio, ao contrário do entendimento do senso comum, é o princípio de toda a significação. Não se trata de vazio e sim de um campo fértil de produção de sentidos tanto para o discurso quanto para a música. O objetivo aqui, portanto, é analisar os sentidos de silêncio na música "Cálice" e sua relação entre poema e melodia. A metodologia utilizada é de natureza aplicada, objetivo-explicativa e de abordagem qualitativa. São utilizados procedimentos bibliográficos, tomando como base Eni Orlandi e John Cage, e documental, com a partitura de "Cálice". A partir da análise, relacionando o poema e melodia da música, foi possível compreender que os sentidos de silêncio se relacionam e se completam, evidenciando os múltiplos sujeitos, ideologias e discursos presentes na canção.

Palavras-chave:
Silêncio. Análise de Discurso. Teoria musical.

ABSTRACT

This article aimsto understand the senses of silence within Discourse Analysis and Musical Theory from that analysis of the Chico Buarque de Hollanda and Gilberto Gil's song "Cálice". The Silence, contrary to common sense understanding, is the beginning of all meaning. It is not a question of emptiness, but a fertile field of meaning production for both speech and music. The goal here, therefore, is to analyze the senses of silence in the song "Cálice" and their relation between poem and melody. The methodology used is of an applied nature, objective-explanatory and qualitative approach. Bibliographic procedures are used, based on Eni Orlandi and John Cage, and documentary, with the sheet music of "Cálice". From the analysis, relating the poem and melody of the music, it was possible to understand that the senses of silence are related and complete, highlighting the multiple subjects, ideologies and discourses present in the song.

Keywords:
Silence. Discourse Analysis. Musical theory.

1. Introdução

Este artigo relaciona o entendimento de silêncio dentro da Análise de Discurso e da Teoria Musical tomando como base os estudos de Eni-Orlandi e John Cage. O intuito é comprovar a partir da análise da música "Cálice", de Chico Buarque de Hollanda e Gilberto Gil, que os sentidos de silêncio entre melodia e poema estão interligados.

Socialmente falando, o silêncio é entendido como ausência de sons. Porém,ele é a base da significação, o princípio fundador. Tão relevante de ser estudado quanto as próprias palavras e notas musicais.

Necessário à significação, o silêncio atua na constituição dos sujeitos, suas identidades e ideologias. Para a música atua também com papel constitutivo e de sentido, pois é a partir do silêncio que os sons se articulam e organizam.

"Cálice" é um dos grandes hinos de resistência ao período ditatorial no Brasil. Logo, é uma críticaao contexto social repressivo da época e trata, principalmente, da ideia de silêncio e seus múltiplos sentidos.

O objetivo, portanto, é compreender como se dá a noção de silêncio tanto no campo da Análise de Discurso quanto na Teoria Musical relacionando seus entendimentos a partir da análise de "Cálice". O silêncio não tem marcas formais, porém, seguindo seus traços e pistas, visa-se compreender que os sentidos de silêncio para o poema e melodia da música se relacionam e complementam.

2. O silêncio no discurso

Pelo senso comum, socialmente o silêncio é entendido como pura e simples ausência de som. Em meio à facilidade de se obter informações eà rapidez em que as comunicações se desenvolvem, tudo se torna urgente e precisa ser audível para chamar atenção. O silêncio, portanto, acaba sendo entendido como vazio.

Em contrapartida, o mesmo senso comum também nos diz que "quem cala consente" e que "para um bom entendedor meia palavra basta". De fato, há uma incongruência no entendimento. Como o silêncio pode não significar e ao mesmo tempo dizer tanto? Ser uma boa resposta ou mesmo explicação? A verdade é que o silêncio não é ausência, ele é um terreno fértil.

O campo de estudos da Análise de Discurso entende que o silêncio compõe o discurso, logo, é matéria discursiva por excelência e significa. Eni Orlandi (2007) explica que osilêncio é a "respiração"(o folego) da significação.

A concepção de discurso aqui é a de material simbólico para o estudo do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos. Não se trata do imaginário social de discurso como uma fala pública previamente elaborada. O discurso assume várias formas, escrita, oral, verbal, não-verbal, etc., "é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (ORLANDI, 2013, p. 15)

Osilêncio,a partir dessa ótica materialista do discurso, assume um papel fundamental por se definir pela sua relação com a significação e não com a parte sonora da linguagem, não havendo relação com o dizer para significar.

Nesse sentido, Orlandi trata em sua obra de duas formas principais de silêncio: o silêncio Fundador (ou fundante) e a política de silêncio (ou silenciamento).

> O que nos interessa é, sobretudo, fazer aparecer, em relação àcategorização das formas de silêncio, duas delas: a) o silêncio fundante; e b) a política do silêncio (o silenciamento).
>
> A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo "outros" sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 53)

Percebe-se, portanto, que o silêncio funda e fundamenta o sentido das palavras que nelas mesmas precisam de um espaço significante para significar. "É o lugar que permite a linguagem significar" (ORLANDI, 2007, p. 68), ele atravessa as palavras.

Como agente da censura, por sua vez, o silêncio enuncia aquilo que não pode ser enunciado. Orlandi (2007) ainda divide o Silenciamento em duas outras formas: o silêncio Constitutivo, como conjunto do que é preciso não dizer para dizer, e o silêncio local, mais fácil de ser identificado, como a interdição do dizer. O silêncio local por ser exemplificado pelo processo de censura que só permite ao sujeito ocupar o lugar que lhe foi destinado. Os sentidos aqui são impostos. Assim, dizer e silenciar são processos que andam juntos.

Eni Orlandi (2007) evidencia a importância do silêncio quando

explica que este faz parte da própria constituição do sujeito, compondo sua identidade, e do sentido. "No silêncio, o sentido se faz em movimento, a palavra segue seu curso, o sujeito cumpre a relação de sua identidade (e da diferença)." (ORLANDI, 2007, p. 153).

> O sujeito, atravessado por múltiplos discursos, desmanchar-se-ia em suadispersão. No entanto, assim como o sentido é errático, o sujeito também é movente: o que o mantém em sua identidade não são os elementos diversos de seus conteúdos, nem sua configuração específica, mas seu estar (ser)-em-silêncio. (ORLANDI, 2007, p. 90)

O sujeito é resultado da relação existente entre história e ideologia e se constitui na relação com o outro.Não sendo a origem do sentido, está condenado a significar. Portanto, o sujeito do discurso não se pertence (ORLANDI, 2007). A identidade desse sujeito, por sua vez, é o produto do modo como se constroem as tramas que embasam o sentido.

Dessa forma, o silêncio pode ser encarado como o princípio de toda a significação. Falar em linguagem é falar em silêncio e não há como compreender a linguagem sem compreender o processo de significação a partir do silêncio, que constitui o sujeito e sua identidade.

3. O silêncio na música

O entendimento de que silêncio não é vazio e sim significação é comum não apenas ao campo de estudos da análise de discurso, mas também para o campo de estudos da teoria musical. Estudar o silêncio para a música é tão relevante quanto estudar as próprias notas musicais. Afinal, de que vale conhecer as notas de uma melodia se se desconhece o tempo de cada nota, as respirações, as pausas, etc.? Sem o silêncio para significar, a melodia, a música como um todo se torna irreconhecível.

O autor de uma música ao escrever sua melodia registra não apenas as notas, mas toda a sua execução. Logo, todos os seus silêncios. O silêncio dentro de uma partitura, portanto, é intencionalmente criado e planejado, sendo que para a sua reprodução deve ser milimetricamente respeitado. Isso significa que o silêncio é fundamental para que a música tenha sentido.

O compositor e maestro John Cage, afirma que "Nenhum som teme que o silêncio o extinga. E não existe silêncio que não seja prenhe de som" (CAGE, 1961, p. 135). Épocas diferentes e contextos completamente diferentes, mas Cage aqui trata o silêncio, semelhantemente a Or-

landi e Pêcheux, como o princípio da significação. O silêncio precede o som e assim como compõe a matéria discursiva também compõe a matéria musical.

Cage é conhecido especialmente pela música 4'33" (1952) em que não executa nenhuma nota musical. A referida música é um exemplo de que afirmar "nenhum som teme que o silêncio o extinga" é afirmar que na relação som/silêncio existe uma coexistência. Não há uma nítida divisão. Não é necessário que o silêncio cesse para que haja som e nem que o som cesse para que haja silêncio. "O silêncio não está apenas entre as palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significante por excelência."(ORLANDI, 2007, p. 69).

A fim de embasar a análise do capítulo seguinte, é importante tratar, primeiramente, de alguns silêncios musicais e seus respectivos termos. Cabe destacar que o silêncio aqui tratado não é um silêncio físico, até porque este não existe do ponto de vista acústico. Em qualquer lugar sempre haverá algum tipo de som, ainda que de baixa intensidade ou pouca definição.

> Foi nessa constatação que se baseou a grande frustração do compositor contemporâneo John Cage. Ao entrar em uma câmara anecoica, ambiente totalmente isolado acusticamente, ele ouviu, em vez de silêncio, sons provenientes de seu organismo. O silêncio é então, do ponto de vista físico, um tipo de som. Um som queaprendemos a ignorar. (VILELA, 2016, p. 15)

Entretanto, o entendimento de como se classifica o silêncio musical é de suma importância para construir as relações de sentido necessárias à posterior análise proposta por esse artigo.

O professor Bohumil Med divide a música em 4 partes principais:

> 1 – Melodia – conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva (concepção horizontal da música);
> 2 – Harmonia – conjunto de sons dispostos em ordem simultânea (concepção vertical da música):
> 3 – Contraponto – conjunto de melodias dispostas em ordem simultânea (concepção ao mesmo tempo horizontal e vertical da música);
> 4 – Ritmo – ordem e proporção em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e harmonia. (MED, 1996, p. 11)

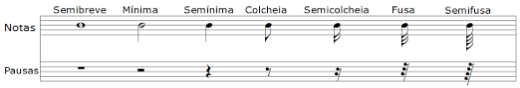
Dessa forma, de nada adianta apenas uma sequência de notas a-

através de uma melodia, se esta melodia não possui um ritmo específico que "organiza o tempo"(MED, 1996, p. 20) de cada nota para que a música tenha sentido.

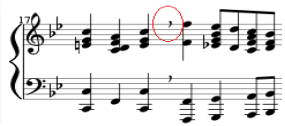
A representação da música e suas partes se dão através da notação musical, que são os sinais que representam a escrita musical universalmente. De forma simplificada é a música em sua versão escrita através de sinais padronizados que permitem a leitura de qualquer músico e que possibilita sua reprodução.

A partir da notação musical os silêncios de uma música também são possíveis de representação, assim como as notas musicais. Alguns exemplos de fácil compreensão são as pausas, as respirações, as suspensões e as interrupções.

Para cada figura representativa de uma nota existe também uma figura representativa de silêncio,que são asdenominadas "pausas". Logo, pode-se dizer que a pausa tem um tempo determinado dentro da execução da música. Este tempo está relacionado à figura de nota que a pausa faz referência, como pode ser visto no quadro abaixo.

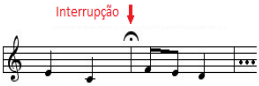


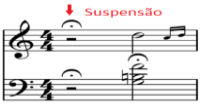
A escrita de uma música é estruturada como qualquer outro texto, sendo que o músico necessita de fazer também respirações. Na música existem frases como nos discursos, dividindo-se ele em diversos períodos (GARAUDÊ, 1974). Assim como na estrutura gramatical as respirações na notação musical são representadas por vírgulas que apontam o momento certo em que o músico deve tomar fôlego.



A suspensão e a interrupção são fenômenos registrados a partir do sinal da fermata. Uma fermata é um pequeno sinal de curvatura com um ponto.Serve para prolongar o som ou silêncio por tempo indeterminado.

Se posta em cima de uma nota ela prologará o tempo de reprodução daquela nota. Quando colocada sobre uma pausa chama-se suspensão; quando colocada sobre uma barra de compasso, indica uma pequena interrupção entre dois sons (cesura). (BRASIL, 2014).





As pausas, respirações, suspensões e interrupções são alguns dos silêncios de mais fácil percepção registrados em uma notação musical.Porém, como já apresentado, o silêncio é um princípio fundador e sua forma não pode ser completamente representada. Na passagem de uma para outra nota, por exemplo, existe micro silêncios. A dinâmica dos intervalos musicais também é construída com base no silêncio. Os tempos de uma música só são possíveis pela relevância construtiva do silêncio em sua criação. Assim:

> A utilização do silêncio na construção do discurso musical possui uma importância construtiva. Musicalmente, não existem variáveis no silêncio além de sua duração. No entanto, não são apenas as variações paramétricas dos sons que produzem música. É necessário que estes sons se articulem, se organizem; é necessário que, nesse processo, cada som responda a uma ou diversas funções dentro de algum tipo de discurso musical. (RAMOS, 1997, p. 129)

Portanto, falar em silêncio musical vai além de citar as formas já sinalizadas a partir de sua notação. "o silêncio, representado pela pausa, possui no discurso musical uma possibilidade de articulação tão presente e com funções tão múltiplas quanto o som." (RAMOS, 1997, p. 129). Logo, o silêncio atua na construção da música, no sentido de cada nota. Não apenas entre as notas.

4. *Uma análise da música "Cálice": os sentidos de silêncio na relação entre poema e melodia*

Diante do que já foi exposto, pode-se entender que os sentidos de silêncio dentro da Análise de Discurso e da Teoria Musical são muito semelhantes. O silêncio atua como princípio fundador e fundamenta não só o sentido das palavras, mas também as próprias notas musicais e construção de uma música.

A música, por sua vez, se comunica não apenas pelo seu poema, mas também por sua melodia. Há uma transmissão de intensões e mensagens a partir da melodia de uma música. Pensar em comoo uso de trilha sonora, por exemplo, se tornou parte integrante da arte cinematográfica, ou como a musicoterapia é capaz de curar, faz atentar para o poder comunicativo da música.

> A musicoterapia é a utilização da música e/ou instrumentos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais ou recuperar funções do indivíduo de forma que ele possa alcançar uma melhor integração intra e interpessoal e consequentemente uma melhor qualidade de vida. (BACKES, 2003, p. 39)

Levando em consideração a relevância constitutiva do silêncio tanto para a Análise do Discurso quanto para a Teoria Musical, o questionamento que se faz é: haveria, portanto, relações de sentido de silêncio entre o poema e a melodia de uma música? Os silêncios registrados em uma partitura podem estar ligados ao dito pelo poema, ou mesmo ao que não pôde ser dito?

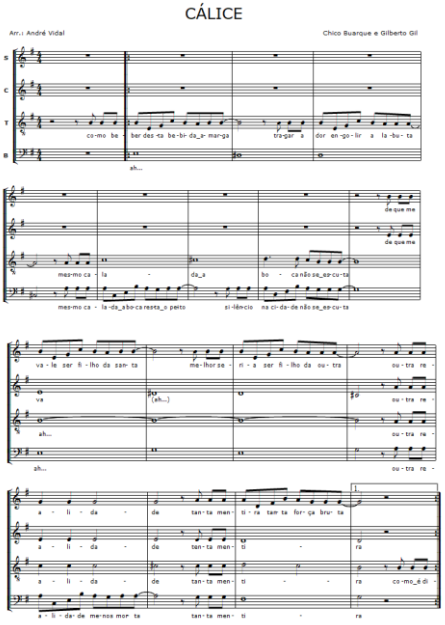
Para responder a tais questionamentos utilizou-se como objeto de análise a música "Cálice", de Chico Burque de Hollanda e Gilberto Gil. A proposta é analisar os silêncios musicais da melodia e buscar relações de sentido ligadas ao poema da música.

A música em questão foi escrita em 1973, período ditatorial no Brasil. Porém, pelo conteúdo de crítica social só foi liberada pela censura em 1978. Mesmo assim, se tornou um dos grandes hinos de resistência ao governo autoritário. "Cálice" já passou por várias análises. O texto e as técnicas discursivas utilizadas pelo autor para burlar a censura do contexto político chamam a atenção e oferecem um rico conteúdo de produção de sentidos. Orlandi (2007) chega a citar a obra aotratar da relevância da Música Popular Brasileira no movimento de resistência a censura da época, ao qual intitula de samba-duplex.

> No domínio do discurso da MPB, uma forma específica de resistência que apareceu durante a ditadura é o samba-duplex de Chico Buarque de Hollanda. O samba-duplex é uma resposta particular ao modo torto de significar instalado pela surdez da língua-de-espuma. (ORLANDI, 2007, p. 99)

A análise aqui proposta se dará por estrofes. Porém, como todos os versos de Cálice estão marcados por vozes, metáforas e significados

implícitos ou explícitos, alguns com conteúdos mais significativos que outros, nem todos os versos serão explorados neste artigo. A proposta é focar nos sentidos do silêncio em uma análise que leve em consideração simultaneamente o poema e a notação musical. A partitura aqui apresentada é um arranjo do maestro André Vidal para canto em coral. Por este motivo é apresentada a divisão em 4 vozes. Todavia, frise-se que, na gravação original, também há participação de coral em harmonia com o intérprete solista. O que justifica e fundamenta a análise aqui apresentada. Abaixo se tem a primeira estrofe da música.



Na partitura a música está harmonizada em 4 vozes: soprano, contralto, tenor e baixo. O que chama a atenção, mas ao mesmo tempo é algo esperado, é que a música não se inicia por uma nota (som) e sim por uma pausa (silêncio). Há pausas simultâneas, silêncios em todas as 4 vozes. Esse comportamento considerado atípico dentro de uma estrutura musical é chamado de "ritmo acéfalo" (BRASIL, 2014, p. 47). O início do som, propriamente, se dá com apenas uma voz (tenor) e no tempo fraco da música. "No início é o silêncio. A linguagem vem depois" (ORLAN-

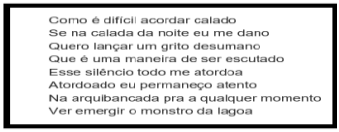
DI, 2007, p. 27). Esse jogo de silêncio e marcação do tempo revela que o sujeito se encontra oprimido e numa situação de vulnerabilidade. Esse sentido estabelece uma relação direta com o poema na primeira estrofe.

Na primeira estrofe o sujeito do discurso ambienta o ouvinte sobre uma realidade social contrária as suas vontades. O verbo escolhido no segundo verso foi "tragar", ou seja, engolir de forma brusca e súbita. Não há escolha, não há tempo para pensar. Nada que possa sair da boca, apenas "tragar" e "engolir". Suportar e não se manifestar.

Os terceiro e quarto versos são claros quando o sujeito afirma "mesmo calada a boca, resta o peito/silêncio na cidade não se escuta". Logo, mesmo que ele tenha sido obrigado a apenas tragar e engolir sem que nada possa dizer, seus valores, sonhos e vontades permanecem vivos dentro do peito. O que revela que o ato mecânico de pôr-se em silêncio não significa calar-se ou apagar-se. "O silêncio não é, pois, imediatamente visível e interpretável" (ORLANDI, 2007, p. 58).

Logo, poema e melodia ambientam o ouvinte sobre o contexto social que é de um silêncio atípico, um silêncio imposto. A questão é que para romper este silêncio é necessário coragem e força. O silêncio inicial da música, portanto, não revela apenas a vulnerabilidade do sujeito, mas funciona como um marco da "violência" e da "força bruta" a que a população é submetida. Lembrete esse que, como consequência,gera um ajuntamento de forças e resistência. "Simulando, pois, o senso comum, o consenso, o estereótipo, ele se instala para dizer, no entanto, o que é proibido. Nem mais, nem menos." (ORLANDI, 2007, p. 100).

No fim da primeira estrofe, o sujeito deseja uma "outra realidade menos morta". Na partitura, após a palavra "morta", todas as vozes se calam através de pausas de mesma duração. O silêncio da melodia revela que a intensão do sujeito não foi apenas de utilizar a palavra "morta" como metáfora para o silêncio imposto, mas também de forma literal referenciar as mortes daqueles que se posicionam contra o sistema. As pausas aqui representam um comportamento cultural dentro da sociedade: estar em silêncio em respeito aos que morreram.

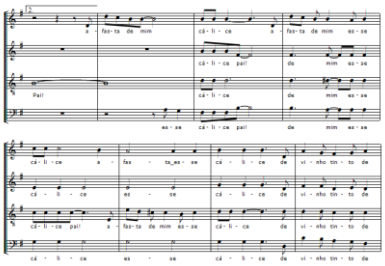


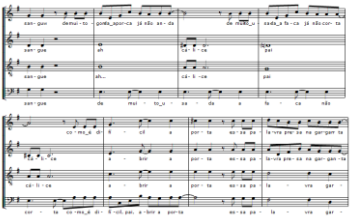
A estrutura melódica e notação musical da segunda estrofe é a mesma da primeira estrofe, marcada pelo início em pausa, ou seja, acéfalo, como já citado. Portanto, a segunda estrofe obedece ao mesmo padrão melódico da primeira, assim, há um retorno ao sujeito do início da música que ambienta e alerta o ouvinte sobre o contexto social.

O sujeito continua sua narrativa onde a "noite" tem papel de destaque. Era na "calada da noite" que acontecia tudo aquilo que não poderia ser visto: as reuniões da resistência e as buscasda polícia aos "suspeitos", que eram levados no meio da noite de suas casas e muitas vezes não mais voltavam. Há um duplo sentido, portanto, quando o sujeito enuncia "se na calada da noite eu me dano", pois ele faz referência tanto à ação de sair a noite, quanto à palavra "dano" em seu sentido literal, ou seja, sofrer o dano, viver a tensão de ser apanhado.

O silêncio aqui ganha mais um sentido do que aquele de repressão já apresentado. Não se trata apenas do silêncio imposto, mas daquilo que não é comunicado a população. A crueldade e violência escondida na noite enquanto durante o dia se vive a mentira do milagre econômico, muito divulgado pelo governo durante o regime. Esse sentido de silêncio atordoa o sujeito, "esse silêncio todo me atordoa". É possível perceber a atmosfera de tensão que envolve essa estrofe. Um misto de medo e alerta: "atordoado eu permaneço atento". Atento para o que pode vir a acontecer.

Na melodia, após o verso "na arquibancada a qualquer momento", todas as vozes se silenciam por pausas. Esse é um silêncio de tensão. Todos quietos para que o menor ruído possa ser ouvido.





O refrão se inicia com a referência da passagem bíblica: “Pai, se queres, afasta de mim este cálice” (Marcos 14:36). A citação de Jesus no calvário convoca as ideias de perseguição, sofrimento e traição. Porém, como todo o restante do poema, a referência é uma metáfora ao regime autoritário e repressivo. Há também a conhecida ambiguidade em relação à palavra “cálice”. Cálice de vinho tinto (como um substantivo), ou cálice, como uma espécie de artifício fonético de “cale-se”, de silenciar-se (verbo no imperativo)? Eni Orlandi (2007) traz também relevante consideração quanto à construção da palavra como proparoxítona e a consequente associação, devido aos traços morfológicos, ao substantivo próprio “Médici”, general chefe de governo na época.

Na melodia as 4 vozes se revezam ao emitir o verso “Pai, afasta de mim esse”. Uma por vez emite um trecho do verso enquanto as demais se põem em pausa. A súplica aqui vem não apenas de um sujeito no discurso, são várias vozes que pedem por mudança. As vozes dividem a carga da súplica e os sujeitos que emitem o mesmo discurso se multiplicam. Porém, no momento da melodia referente ao “cálice” todas as vozes atuam simultaneamente. Gera espanto para aquele que ouve, já que é uma ruptura no padrão que a melodia vinha seguindo desde então. De fato, “Cálice” não faz parte da súplica, na verdade é a resposta da súplica e corresponde a outro sujeito. Trata-se do comando de calar-se imposto pelo regime autoritário. Tem-se, portanto, do ponto de vista sintático, duas orações e dois sujeitos distintos.

No fim do refrão, a última palavra pronunciada é “sangue”. Na melodia após a emissão da palavra todas as vozes se calam novamente por pausas. “Sangue” faz referência ao sangue derramado e encerra-se o refrão assim como na primeira estrofe, em um silêncio respeitoso àqueles que já se foram.

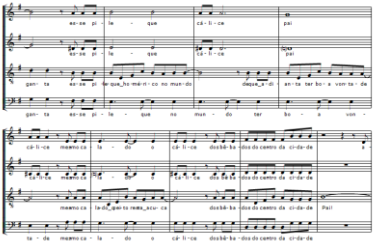
A terceira estrofe, que vem logo após o refrão, não possui a mesma estrutura melódica da primeira e segunda. Isso leva a entender que existe uma mudança de cenário. O padrão das vozes na melodia também é modificado. As vozes que antes eram ouvidas em momentos alternados, agora soam juntas.

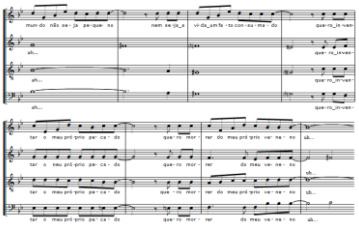
As vozes, mesmo falando simultaneamente, não reproduzem a mesma sequência de notas entre si, ou seja, atuam com diferenciados discursos,o que simboliza a marca de luta. Por exemplo, enquanto soprano e baixo emitem "a porca já não anda", contralto e tenor emitem "cálice". Todos os sujeitos anteriormente apresentados no poema se manifestam agora de uma só vez. Várias formações discursivas estabelecendo relações de força e sentido. São vários sujeitos e várias identidades. A música "Cálice" opera, portanto, com um jogo de sujeitos e vozes que pode ser compreendido por meio de Mikhail Bakhtin.

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soamconcomitantemente. (BAKHTIN, 2010, p.330).

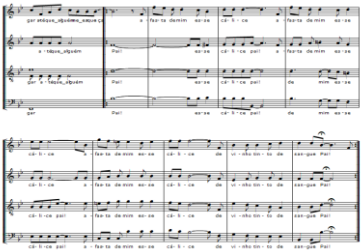
Porém, este jogo "quase imperceptível" torna-se evidenciado pela harmonização das vozes musicais. O sentido de silêncio como ajuntamento de forças do início da música agora é mais perceptível.Não se tem apenas o sujeito das primeiras estrofes que fala de medo, tensão e vulnerabilidade. Aqui temos uma multiplicidade de sujeitos que falam sobre as falhas do governo: a ganância, "de muito gorda a porca já não anda", poder enfraquecido, "a faca já não corta".

O final da estrofe termina com um crescente desejo por liberdade quando o sujeito revela querer "abrir a porta", encontrar a saída e que ainda assim lhe "resta a cuca", seu raciocínio e pensamento crítico.





O desejo por liberdade, que começou discreto no final da terceira estrofe, ganha força na quarta estrofe. O sujeito se mostra mais positivo ao constatar que o "mundo não é tão pequeno" e que a "vida não é um fato consumado". O fim, portanto, não está traçado, a vida é movimento e a realidade daquele contexto pode ser alterada. O sujeito deseja ser livre até mesmo para seus erros e sua morte. "Quero morrer do meu próprio veneno" e não pela ação do governo.



Após cada estrofe o refrão se repete. Após a quarta estrofe o refrão se repete pela última vez e a música se encerra. Chama a atenção o fato de que em todas as vezes que o refrão é repetido ele é encerrado por pausas. As vozes se põem em silêncio. Porém, na última reprodução, que é o fim da música, a melodia se modifica. A música não é encerrada por pausas, é encerrada por notas musicais com fermatas.

Como já dito anteriormente, a fermata é um sinal da grafia musical que quando posto sobre a nota prolonga o seu som por tempo indeterminado. A estrutura melódica da música mais uma vez tem relação direta com seu poema que se inicia pessimista e temeroso, mas ganha força e otimismo por mudança ao fim.

No seu início, a primeira grafia da música são pausas, um com-

portamento atípico, mas o seu fim é com o som propagado por tempo indeterminado. Os múltiplos sujeitos de "Cálice" informam que o silenciamentoque havia inicialmenteem suas vozes, ligado à história e ideologia, esse sentido de silêncio foi rompido pela união de forças e resistência. Que suas vozes não se calem, que falem o tempo que precisarem falar.

6. Conclusão

No imaginário social o silêncio ocupa a ideia de ausência de sons e para que algo façasentido precisa ser audível. Mas a verdade é que este silêncio não existe. Não há uma ausência absoluta de sons.

O silêncio, ao contrário do que se pensa, é um terreno fértil de múltiplas possibilidades discursivas.É através do silêncio que se funda toda a significação. Discursivamente falando, ele está entre as palavras e nas próprias palavras também.

Semelhante ao entendimento da Análise de Discurso é o entendimento da Teoria Musicalsobre o silêncio. Pois, assim como o silêncio compõe a matéria discursiva, também compõe a matéria musical. O silêncio possui para a música uma relevância constitutiva e de sentido.

Note-se ainda que não seja apenas teoricamente que esta interseção sobre o entendimento de silêncio acontece. Apesar do silêncio não ser interpretável ele é compreensível. Desse modo, através da análise da música "Cálice" foi possível constatar que os sentidos de silêncio da melodia e do poema estão intricadamente relacionados, chegando a se completar.

A análise abre espaço para que o silêncio possa ser ressignificado dentro do imaginário social. Os múltiplos sujeitos do poema foram evidenciados pelas vozes da melodia. Os silêncios do poema e melodia se uniram na produção de sentidos sobre um contexto de repressão social mostrando, portanto, que o silêncio possui história e significa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACKES, D.S. *et al*. Música: terapia complementar no processo de humanização de uma CTI. In: *Revista Nursing*, V. 66, n. 6, p. 37-42, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL, Congregação Cristã. *Método de Teoria e Solfejo*. 2. ed. 2014.

BUARQUE, Chico. *Cálice*. Arranjo André Vidal, disponível para download em http://www.festivaldecorais.com.br/versao/2013_ChicoBuarque/ index.php/arranjos/?l=C

CAGE, J. *Silenc*. Middletown: Wesleyan University Press, 1961.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis-RJ: Vozes. Lisboa, 1972.

GARAUADÊ, Alexis. *Solfejos*: Escalas Primárias, Secundárias e Conservatórios. São Paulo-SP: Irmãos Vitale, 1974.

Letra de Cálice no site oficial de Chico Buarque de Holanda (http://www.chicobuarque.com.br/construcao/mestre.asp?pg=calice_73.htm).

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. Brasília-DF: Musimed, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. *Análise de Discurso*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

RAMOS, Marco Antônio da Silva. O Uso Musical do Silêncio. In: *Revista Música*, São Paulo, p. 129-68, 1997.

VILELA, Diogo de Oliveira. *Os sentidos do silêncio*: Formas e funções do silêncio como elemento narrativo da linguagem cinematográfica. Dissertação (Mestrado – Universidade de Brasília), Brasília, 2016.

OS SOBRENOMES NA ANTROPONÍMIA E NA GENEALOGIA

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

RESUMO

Este texto pretende desenvolver algumas considerações a respeitodos sobrenomes e suas origens, como elementos importantes na pesquisa genealógica e antroponímica, principalmente porque, até bem recentemente, só as famílias de ascendência importante historicamente se preocupavam em conhecer sua origem biológica. Parte-se de algumas considerações gerais sobre a genealogia e seu estudo, tais como as origens e as dificuldades para o seu estudo, sua importância para a história e a prosopografia, e seu desenvolvimento na Antiguidade. A seguir, tratará das questões relativas aos sobrenomes ou apelidos, definindo-os e apontando suas principais origens, tomando como *corpus* principal os sobrenomes dos estudos genealógicos da família Pereira da Silva. Partindo de artigos disponíveis na *Internet*, sua pretensão é apresentar uma contribuição a este tópico, que é pouco explorado pelos profissionais de letras.

Palavras-chave:
Antroponímia. Genealogia. História. Onomástica. Parentesco.

ABSTRACT

This text intends to develop some considerations about the names and their origins, as important elements in genealogical and anthroponomic research, mainly because, until very recently, only families of important ancestry historically were concerned with knowing their biological origin. It begins with some general considerations about genealogy and its study, such as the origins and difficulties of its study, its importance for history and prosopography, and its development in antiquity. In the following, it willdeal with questions related to surnames or nicknames, defining them and pointing out their main origins, taking as main corpus the surnames of genealogical studies of the Pereira da Silva family. Starting from articlesavailable on the Internet, its intention is to make a contribution to this topic, which is little explored by the professionals of letters.

Keywords:
Anthroponymy. Genealogy. Kinship. Onomatic. Story.

1. Considerações iniciais sobre a genealogia

Genealogia, biologicamente, é o mapa das ligações entre diferentes indivíduos e gerações, apesar de nem sempre ser uma relação biológica, podendo ser apenas afetiva ou cartorial, e trata das ligações de parentesco tanto em sentido vertical (dos ancestrais para os descendentes ou

vice-versa) quanto em sentido horizontal (dos irmãos e primos entre si).

Como ciência auxiliar da história, estuda a origem, a evolução e a dispersão das famílias, assim como dos seus respectivos nomes e sobrenomes ou apelidos.

Até o século XVII, a genealogia servia mais à afirmaçãodo prestígio das famílias e à legitimaçãode suas pretensões ao poder do que à documentação histórica e preservação da memória, quando começou a ser investigada cientificamente, mas, mesmo assim persistiram as manipulações ideológicas, associadas à política e às ideologias, em cujas estruturasé fundamental.

É grande sua relevância para conhecero passado dasociedade, atraindo a atenção pelos problemas causados pelainsuficiência metodológica que leva a difundir dados históricos recolhidos acriticamente.

Tratando de identificar a ligação biológica entre diferentes indivíduos e a reconstituição da sequência ordenada de gerações dentro de um grupo familiar, a genealogia procura determinar as origens, a rede de parentescos e a evolução cronológica da família, associando-se à prosopografia, à história e às ciências humanas e sociais, procurando reconstituir o perfil e a história dos seus integrantes.

1.1. A prosopografia

Prosopografia é o estudo documentado da carreira profissional ou acadêmica de pessoas, para desvendar o padrão de suas relações e atividades através dabiografia coletiva, podendo ser elitista ou popular

Segundo José de Encarnação (1997), aprosopografia é elitista quando se preocupa com a dinâmica de pequenos grupos, e seu campo de estudo costuma éa elite, preocupando-se com a investigação da genealogia e dos interesses comerciais e políticos do grupo, priorizando o estudo de casos e,uma vez ou outra, a estatística.Por outro lado,a prosopografia popular se voltaprioritariamente para o estudo das massas, inspira-se nas ciências sociais, valorizamais a opinião popular e a história do que as decisões das elites, e investiga um número maior dequestões.

Diferenciando-se metodologicamente, apesar de ambas se interessarem mais pelo grupo que pelos indivíduos, as duas escolas prosopográficas têm objetos de estudo bem diferentes, segundo Lawrence Stone (2011), partindo prioritariamente de: 1) listas de nomes de ocupantes de

certos cargos, títulos ou qualificações profissionais ou educacionais; 2) genealogias da família; 3) dicionários biográficos.

2. *Fontes e dificuldades dos estudos da genealogia*

A genealogia é reconstituída através de documentos escritos, mas também pode se valer de tradições orais e imagens; e pode ser ascendenteou descendente – partindo do presente para o passado ou do passado para o presente (SCHAEFFER, 1960; MENA-CHALCO, 2018).

Um dos principais problemas da pesquisa genealógica é assegurar a veracidade das informações, não havendo segurança absoluta em nenhuma das formas de obtê-las. Por isto, a descoberta de que uma informação é falsa é muito importante porque alguns de seus elementos geralmente indicampistas que levam à verdade.

Segundo Christian Settipani (2014), a comparação entre documentos diferentes que tratam do mesmo tópico, a análise do perfil prosopográfico do grupo familiar, a análise científica da documentação na tentativa de descobrir falsificações ea comparação do material genético dos alegados membros da família auxiliamna diminuiçãodas dúvidas.

Frequentemente, a genealogia envolve o trabalho com documentos cuja decifração e interpretação exigem conhecimentos especializados.

Por muito tempo as pessoas foram denominadas pela sua ocupação, pelo nome do pai, pelo lugar de origem ou por algum apelido, como por exemplo João Ferreiro, Luiz do Bernardino, Pedro de Florença ou José o Velho, ou de maneiras arbitrárias, de modo que muitos desses apelativos acabaram se fixando como sobrenomes, porque, no Brasil, o registro civil só foi criado em 1874 e, em Portugal, só em 1911.

Mesmo depois de estabelecidos, os sobrenomes podem mudar por várias razões, como para evitar perseguições políticas, para ocultar uma origem indigna, por tradições locais, por apadrinhamentos, por erros de registro que se perpetuaram nas gerações sucessivas etc.

A nossa tradição foi sempre muito livre quanto à adoção de sobrenomes. Além disso, a existência de muita homonímia frequentemente leva a confusões entre personagens diferentes, de modo queo sobrenome não garantea consanguinidade (FERREIRA, 2005; HAMEISTER, 2008).

3. *A genealogia na política e na sociedade*

Na Antiguidade, famílias ilustres traçaram genealogias que as associavam a ancestrais de tempos remotos, incluindo entre eles até personagens fictícios como heróis lendários e divindades, para emprestar-lhes prestígio. A partir do século XVIII, no entanto, foi iniciado um movimento rumo a uma pesquisa científica, que chegou à abordagem atual nesses estudos (SETTIPANI, 2013; TAYLOR, 2001).

Como refere Sara Trevisan (2015),

> A genealogia era usada para comunicar mensagens políticas e simbólicas e afirmar a continuidade da ideologia, antes do que para estabelecer a verdade histórica. De fato, até o início do século XVII, as genealogias eram geralmente baseadas em tradições que eram mais próximas da história oral do que da história escrita. Essa história escrita, por sua vez, se baseava em fontes citadas evasivamente ou alegadamente perdidas, quando não eram meramente falsificadas, tudo no intuito de ocultar sua origem na tradição oral. (TREVISAN, 2015)

Hoje, a pesquisa genealógica se tornou uma atividade extremamente popular, facilitada pela disponibilização de muitos dados na internet, intensificando com isto os problemas na área (ZSINDELY, 2008).

Segundo Regina Poertner (2015), as buscas genealógicas são atualmente a terceira maior atividade na internet, depois do comércio e da pornografia. Em 2004, Jerome de Groot já considerou que a explosão da genealogia popular representava um desafio para a historiografia, convidando os acadêmicos a estudarem as várias dimensões em que atuam a genealogia e a história familiar. Paul Knevel (2015) considera que embora os leigos tenham critérios frouxos na construção da genealogia, é importante que os eruditos entendam o que significa para eles essa tentativa de fazer o passado reviver no presente, e como isso afeta a valoração da história e da ciência.

A busca pelas origens pode ter várias motivações num mundo onde crescem os sentimentos de distância de enraizamento e aumentam as dificuldades nas relações sociais. Além de trazer informações interessantes, preservar a memória familiar, fortalecer o senso de identidade ou de pertencimento a um grupo, criar ligações concretas com parentes antes desconhecidos, ultrapassando barreiras geográficas e culturais, proporcionar explicações para aspectos da vida presente e lições úteis para a vida futura, e a percepção da continuidade geracional, pode dar um novo sentido à existência e reforçar a autoestima (POERTNER, 2015; MALM, 2015; HARDY, 2017).

Segundo Eviatar Zerubavel (2011, p. 20-7), a objetivação da genealogia também pode proporcionar uma grande distorção na percepção do tempo e uma experiência vicarial da história, acrescentando que há muitos testemunhos de que conhecer as origens transformou profundamente a visão que as pessoas tinham de si mesmas e de seu lugar no mundo, apesar de essa revelação poder ser entusiasmante ou desagradável.

Entre outros aspectos relevantes,os laços biológicos ou familiares são um poderoso estruturador do funcionamento das sociedades, e a identificação do lugar do indivíduo nesta rede é um fator importante na determinação do seu comportamento social e no seu bem-estar.

Descender dos fundadores da comunidade ou de um personagem ilustre do passado pode acrescentar prestígio e poder, pode abrir muitas portas, ser um fator decisivo na preservação da influência e *status* da família e servir como basede preservação de tradições.Por outro lado, um personagem infamado pode lançar uma sombra duradoura sobre sua descendência e prejudicar seu sucesso social.

A pesquisa genealógica popular costuma dar grande importância à descoberta de antepassados nobres, ilustres ou heroicos, e de fato se a pesquisa descobre uma linha que recua por vários séculos, ela passa a progredir quase invariavelmente através de famílias nobres, sendo extremamente escassas as informações genealógicas sobreviventes sobre as classes populares no passado distante (HUMPHRYS, Blog do autor), mas não parece ter ficado suficientemente claro para o público leigo em geral que todas as pessoas vivas compartilham dos mesmos ancestrais remotos e que todas tiveram tanto reis como escravos entre seus antepassados.

Nas palavras do genealogista Mark Humphrys, em seu blog,

> Nossos ancestrais são, nada mais e nada menos, aquela mistura de gente bruta, idiota, obstinada, intolerante, incompetente, covarde, junto com outros inteligentes e notáveis, que sempre constituiu a sociedade. Existimos porque existiram pessoas que desprezaríamos se as encontrássemos pessoalmente. Genealogia é sobretudo descobertado que elas foram realmente, não importa se foram admiráveis ou não. De fato, é mais divertido quando elas foram assassinas, quando se casaram com os piores inimigos de seus pais, quando foram o sórdido resultado de amores fracassados, quando morreram antes de conhecer seus filhos, e assim por diante. Isso nos dá consciência do quão precária é a nossa existência, e do quão misturada e improvável é a nossa herança genética. Qualquer um que acredite que pertence a uma única raça, ou que seus ancestrais foram só

> "gente fina", simplesmente não pesquisou o bastante. (HUMPHRYS, Blog do autor)

4. *Descendência da Antiguidade*

A descendência da Antiguidade é um tópico dos estudos genealógicos que busca estabelecer a ligação entre famílias modernas e as famílias da Antiguidade,embora seja evidente que todas as pessoas vivas descendem de antepassados que viveram na Antiguidade, a comprovação da sequência de gerações atuais ainda é impossível, por ter havido uma dramática lacuna de registros entre o fim da Antiguidade e a Idade Média.

Estudos recentes têm revitalizado o tema, e os progressos nas áreas da paleografia, hermenêutica, arqueologia, epigrafia, cronologia, onomástica e prosopografia trazemnovos dados que tornam possível estabelecer caminhos bastante plausíveis para ligar famílias modernas a antigas (SETTIPANI, 2013 e 2014; TAYLOR, 2001; KIRK, 1995). Mas, apesar da reserva e cautela que se deve ter, circulam genealogias que remontam a milênios antes de Cristo sem fundamento documental.

Segundo Eviatar Zerubavel (2011, p. 78-80), o fator antiguidade tem um peso tão grande na manipulação genealógica que solidifica variadas pretensões. Assim, para justificar suas pretensões sobre Kosovo, os albaneses alegam descender dos ilírios, povo que vivia ali antes da chegada dos eslavos, assim como quilombolas brasileiros conseguem posse das terras onde viveram seus antepassados.

5. Os sobrenomes, apelidos ou nomes de família

Sobrenome, apelido ou nome de família é a porção do nome do indivíduo relacionada com a sua ascendência, constituída pelos seus antepassados e transmitida a sua descendência, com pequenas alterações para incluir os nomes de família do pai e da mãe ou por outros motivos.

O sobrenome está à genealogia, que é o estudo das ligações biológicas entre diferentes indivíduos e gerações.

Quando nos dirigimos a uma pessoa, o termo "nome" pode representar o prenome, o sobrenome ou o nome completo, que inclui prenomes, nomes do meio e sobrenomes.Em algumas situações, utiliza-se o nome completo, mas, no sentido mais preciso, o prenome indica o indi-

víduo, e o sobrenome indica a sua origem genealógica.

A composição e o uso do nome das pessoas variam de acordo com a cultura e o idioma,segundo o artigo intitulado "Sobrenome – história e origem"[293].No Brasil, é comum ser usado o prenome até em ocasiões formais, enquanto em outras culturas, o sobrenome é mais utilizado.

Na maioria das línguas indo-europeias, entre as quais está o português e dezenas de outras línguas e dialetos, o prenome precede o sobrenome, na forma de designar as pessoas. Em algumas culturas e idiomas, o sobrenome precede o prenome na ordem do nome completo.

Na maioria delas, as pessoas têm apenas um sobrenome, geralmente herdado do pai. No entanto, em nomes de origem românica e anglo-saxônica, é mais comum a utilização de um nome do meio entre o nome próprio e o sobrenome, frequentemente o sobrenome materno.

Entre nós, é costume os filhos receberem um ou mais sobrenomes de ambos os progenitores, assim como na cultura hispânica. Mas, enquanto os sobrenomes maternos precedem os paternos entre nós, na disposição do nome completo, essa ordem se invertena cultura hispânica.

Em Portugal e na Espanha, o número máximo de sobrenomes permitidos é quatro, mas, nos demais países de língua portuguesa, não existe essa limitação.

Em muitas culturas também é normal uma mulher assumir o sobrenome do marido após o casamento, inclusive com a abdicação completa de seu sobrenome. Nos últimos anos, porém, no Brasil e nos Estados Unidos, é frequente as mulheres apenas acrescentarem o sobrenome do marido ao seu nome de solteira ou hifenizarem ambos os sobrenomes, como é o caso de Maria Lúcia Mexias-Simon.

Em Portugal, a lei obriga a que o recém-nascido, ao ser registrado, receba um nome próprio e um dos sobrenomes paternos, mas, no Brasil, não existe esta obrigação. Um segundo nome próprio, sobrenomes maternos, ou mais sobrenomes paternos, até ao número de quatro, são facultativos, podendo chegar a ter até seis nomes, legalmente.

Só a partir do final do século XIX, tornou-se comum entre nós as mulheres acrescentarem o sobrenome do marido aos seus sobrenomes

[293] Disponível em: <https://sites.google.com/site/sobrenomeartigo/>. Acesso em: 01 nov 2019.

sem perderem os seus próprios de solteira. Esta prática pode originar nomes extraordinariamente longos (dois nomes próprios ou em casos muito raros três, e até seis sobrenomes seguidos) ou causar situações como uma mulher chamada *Maria Santos Silva* se casar com um homem chamado *José Pereira Santos*, passando o seu nome a ser *Maria Santos Silva Santos*.

Note-se, porém, que a repetição de sobrenomes comuns aos noivos é legalmente facultativa, e depende apenas do gosto da noiva. Assim, ao se casar, Maria Santos Silva poderá assinar oficialmente Maria Silva dos Santos, se Pereira for da sua sogra, ou Maria Silva Pereira dos Santos, se Pereira dos Santos for sobrenome duplo do marido.

Inversamente, a lei permite à mulher divorciada conservar o sobrenome do ex-marido, seja por já ser conhecida profissionalmente por esse nome e, por esta razão, não pretender retirá-los, ou para manter o sobrenome usado pelos seus filhos, ou por qualquer outro motivo.

Atualmente nova tendência entre as mulheres portuguesas e brasileiras está regressando ao costume de manter os sobrenomes de solteira. Também já é comum a mulher assumir o sobrenome do marido, mas não o usar. Na lei atual brasileira, é permitido também aos homens adotar o sobrenome das esposas, ou cada um dos noivos adotar um sobrenome do outro, embora este uso seja raro.

Hápaíses, no entanto, em que o casal é obrigado a assumir um sobrenome em comum, que pode ser do homem ou da mulher.

A prática de a mulher assumir o sobrenome do marido é considerada por vezes sexista, devido ao aparente significado histórico de queela deixarim de pertencer à família do pai para pertencer à do marido. Mas isto pode ser contrariadona cultura lusófona, em que, foi mantido o costume de as filhas tomarem os sobrenomes de suas mães, reservando-se aos rapazes o uso dos sobrenomes dos seus pais.

Além disso, há o costume de o primeiro filho homem tomar o nome completo do avô paterno, e o segundo filho homem tomar o nome completo do avô materno; enquanto às mulheres se dava à primeira o nome total da avó materna e à segunda o nome por inteiro da avó paterna etc.

No Brasil, somente a partir de 2002, o marido passou também a poder acrescentar o sobrenome da mulher ao seu nome ou substituir o seu pelo dela, cabendo ao casal esta decisão.

5.1. Nome do meio

Em várias culturas, os nomes das pessoas incluem um ou mais nomes do meio, entre primeiro nome e o sobrenome propriamente dito.Entre nós,bi entanto, o nome do meio compõe o sobrenome, podendo ser composto por vários nomes.[294]

Nos países de cultura portuguesa, o nome do meio geralmente é o último nome de solteira da mãe; no entanto, isto não é seguido rigorosamente, como se pode ver no caso da família Pereira da Silva, em que "Pereira" provém da família do pai e "da Silva" provém da família da mãe. Desta forma, o nome completo é constituído do primeiro nome seguido de um ou mais nomes do meio (geralmente o sobrenome da família da mãe), seguido do sobrenome de família do pai, exceto os países hispânicos, em que isto se faz de inversamente.

É comum omitir os nomes do meio em situações menos formais, figurando apenas o primeiro nome e o último sobrenome, supostamente o sobrenome do pai. Assim, o nome de José Pereira da Silva, nos bilhetes de viagem aérea, será "José Silva" e o de Maria Rita Pereira será "Maria Pereira". No entanto, também é comum as pessoas utilizarem o nome do meio nesta forma reduzida, principalmente quando o último nome é muito comum. Por isto, José Pereira da Silva é quase sempre reduzido a "José Pereira", exceto nos casos em que o prenome é composto, como em Ana Rita Pereira Magalhães Costa, nos quais é comum a omissão de todos os sobrenomes, ficando apenas "Ana Rita".

Nestes casos, a abreviatura pode ser realizada da mesma forma, incluindo ou não todos os prenomes. Por exemplo, para alguém chamado Fernanda Marilane Pereira de Assis, a forma reduzida poderá ser "Fernanda Marilane de Assis", "Fernanda Marilane Pereira", "Fernanda Pereira de Assis", "Fernanda Pereira", "Fernanda de Assis", "Marilane Pereira de Assis", "Marilane Pereira" ou "Marilane de Assis".

[294]No Brasil, a norma é regida pela Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6015original.htm>. Acesso em 27 nov 2019.

5.2. Patronímicos

O patronímico é um nome ou sobrenome cuja origem se encontra no nome do pai ou de um ascendente masculino.

O uso do patronímico tem sido um procedimento comum para distinguir um indivíduo em um grupo em que haja inúmeras pessoas com o mesmo prenome ou "nome de batismo". Assim, "José, filho de Melquíades", por economia de palavras, passou-se a ser "José de Melquíades" e, muitas vezes, suprimiu-se também a preposição "de", ficando apenas "José Melquíades". Desta forma se explicam os sobrenomes cuja origem imediata e evidente é um prenome, como "Fernandes" (filho ou descendente de Fernando), "Gonçalves" (filho ou descendente de Gonçalo) etc.

De fato, o patronímico configura o caso mais frequente na formação dos sobrenomes. É este processo que deu José Melquíades < José do Melquíades < José filho do Melquíades e Luiz Bernardino < Luiz do Bernardino < Luiz filho do (José) Bernardino, entre muitos outros.

Mas o patronímico pode ser confundido com o nome da mãe, quando é esta que corresponde à figura paterna, como nos casos em que o pai morre ou perde o papel de chefe da família, e é a mãe que ocupa este lugar na administração da família, como aconteceu com o caso, por exemplo, de Maria Chica < Maria da Chica < Maria filha da Chica (= Francisca).

Talvez o prenome Melquíades, tomado como sobrenome também tenha esta origem indireta, visto que, segundo José Pedro Machado ([1984], *s.v.*), provém do francês *Melchiade,* falso nome resultante de má interpretação do nome de São Milcíades (por vezes chamado Melquíades), cuja festa é celebrada no dia 10 de dezembro. Como prenome, é o caso do meu bisavô Melquíades Camões da Silva e de meu irmão Melquíades Pereira da Silva. O mesmo autor nota que o nome Melquíades é usado também como sobrenome, e temos numerosos registros da palavra nesta categoria, como Vanderleia Melquíades da Silva e Alex Melquíades dos Santos Pereira, por exemplo.

5.3. Como os sobrenomes surgiram

Conhecer a origem dos sobrenomes poderá indicar de onde certa família descende, no que trabalhavam ou conhecer algumas características dos ancestrais dessa família.

Na história dos sobrenomes, os primeiros a adquiri-loa foram os chineses, há quase cinco mil anos.Na Roma Antiga as pessoas tinham apenas um nome próprio; no entanto, mais tarde, passaram a usar três nomes, em que o nome próprio ficava em primeiro lugar e se chamava "prenome", depois vinha o "nome", que designava o clã, que se constitui num grupo de pessoas unidas por parentesco e linhagem e que é definido pela descendência de um ancestral comum. Por fim, o terceiro nome dos romanos designava a família, que é o "cognome".

Muitas das importantes personalidades romanas passaram à história sendo conhecidas apenas pelo seu cognome, como Cícero (cujo nome completo era Marco Túlio Cícero) e César (que era Caio Júlio César).

Alguns romanos acrescentavam um quarto nome, o agnome, para comemorar atos ilustres ou eventos memoráveis.

Atualmente, no entanto, o agnome tem a função de diferenciar pessoas de uma mesma família que possuem o mesmo prenome e sobrenome. São nomes do tipo: Filho, Sobrinho, Júnior e Neto, como exemplificamos com os nomes reais da genealogia da família Pereira da Silva: Abrão Mendes Filho, Joaquim Lopes Sobrinho, Márcio Luís Barro Júnior e Augusto José Lopes Neto. Quando o Império Romano começou a decair, os nomes de família se confundiram e parece que os nomes sem sobrenomes se tornaram costume novamente.

5.3.1. Formação e evolução dos sobrenomes em Portugal e no Império Português

Desde a Idade Média e até ao século XVIII, em algumas zonas rurais portuguesas as pessoas eram conhecidas pelo nome próprio, ao qual era acrescentado o patronímico, para os homens, e o matronímico, para as mulheres. Em casos mais raros, os rapazes podiam ser conhecidos pelo matronímico, se não tivessem pai, ou as moças pelo patronímico, no caso de o pai ser de uma família mais distinta do que a da mãe. A partir do fim da Idade Média, numa lenta transição das cidades para o campo, os patronímicos tendem a se fixar, transmitindo-se sempre os mesmos.

Nos documentos oficiais em Portugal, os registros mencionam sempre o nome da pessoa seguido do nome do pai,para impedir confusões entre homônimos. No Brasil, isto não é lei, mas é frequente a solicitação do nome da mãe e a data de nascimento, pelo mesmo motivo.

A necessidade de adicionar outro nome para distinguir as pessoas de mesmo nome veio a partir de certa altura a ganhar popularidade. Então elas passaram a adicionar ao nome que declaravam, ou que assinavam, o apelido pelo qual os outros as distinguiam, ou então a sua terra de origem, por exemplo. Assim, o Luiz, filho do ferreiro, se diria Luiz Ferreiro, podendo passar esse apelido aos seus descendentes. O Luiz Ferreiro, morador no Oriente, que passasse a residir em Dom Cavati, dir-se-ia Luiz Ferreiro do Oriente. Este processo é paralelo e análogo ao da nobreza, que em muitos conhecidos se assina pelo nome das terras de senhorio da respectiva família (Luiz Bernardino da Coruja, ou seja: Luiz, filho do Bernardino, senhor ou morador da Coruja, ou seja, do córrego da Coruja), ou Seu José do Paiol do Conde, para os vizinhos do sítio Paiol do Conde.

Na minha biografia antroponomástica, por exemplo, fui chamado de "Jacarezinho" por uns vinte anos, por um vizinho que fez minha mudança do Jacarezinho para a Mangueira, em 1978, pelo fato de me identificar como o vizinho que morava no Jacarezinho. Alguns parentes e amigos que me conheceram adolescente, vivendo com meus pais, em São João do Oriente-MG, costumam me chamar de Zezé do Bernardino ou Zezé Bernardino, ligando meu nome ao de meu pai – José Bernardino Pereira. Outros, por me haverem conhecido na época em que estive no seminário, ainda me chamam, indevidamente, de Zé Padre – indevidamente porque eu nunca fui padre. Há quem me chama de simplesmente de Zé, Seu Zé, Seu José, Pereira, Seu Pereira ou, ligando-me à profissão em que mais atuei, me chamam de Professor Pereira ou nem falam meu nome, chamando-me simplesmente de Professor. Meus irmãos me chamam de Zezé e meus sobrinhos só me chamam de Tio Zezé; mas os vizinhos de meu sítio, em Itaguaí, se referem a mim como Seu José do Paiol do Conde, porque há várias pessoas por ali que se chamam José, e porque o sítio Paiol do Conde é conhecido pela maior parte deles.

Assim, há dois tipos básicos de sobrenomes: os que são dados pelos de fora a alguém para o distinguir (apelido), e os que são escolhidos pelo próprio para se afirmar perante os outros.

Na época da Revolução Urbana na Europa, com o aumento da população nas pequenas cidades medievais, o uso de um segundo nome se tornou tão comum que podia ser mal considerado não ter um sobrenome. Mas, mesmo tendo sido o começo dos sobrenomes atuais, grande parte dos nomes usados a partir da Idade Média não tem nada a ver com a família, porque, até à implantação do registo civil com força de lei em

1874 (no Brasil) e em 1911 (em Portugal),não era obrigatoriamente hereditário.Até ao século XVII nem os membros da Família Real tinham sobrenomes, sendo tratados por seus nomes próprios e respectivos títulos distintivos.

Antes de 1911, até o nome própriopodia ser mudado, quando o crismando escolhia qual ou quais sobrenomesiria usar como adulto; e os registroseram feitos na Igreja, com valor oficial na vida civil.

Já no século XIV, o português é adotadonos registros oficiais, abandonando-se o latim bárbaro, como se fez também em outras nações. Assim, por volta de 1370, já estava documentada a palavra "sobrenome" em diversas línguas românicas,como um segundo nome livremente atribuído ou escolhido, mas não necessariamente transmissível e que, portanto, ainda não era o sobrenome no sentido atual.

À medida que se passou a usar cada vez mais documentos escritos e a registraros atos legais, foi-se tornando mais importante identificar com exatidão as pessoas, porque, em algumas comunidades, apenas o nome próprio era insuficiente para distinguir as pessoas.

Com o direito de sucessão hereditária de terras, era preciso algo que indicasse vínculo com o dono da terra, para que os filhos ou parentes pudessem adquirir a herança, já que qualquer pessoa com o mesmo nome poderia tentar se passar por filho. Acredita-se que só no século XX a maior parte das pessoas passou a ter sobrenomes hereditários e fixos na Europa.

Antigamente, a prioridade das famílias mais importantes era ter filhos homens para manter o nome, pois eram os filhos homens que passavam o sobrenome para as novas gerações e, por isso, era desgostoso para uma família não ter nenhum descendente masculino.

No entanto, em Portugal, vigorava o conceito de casa, constituído pela noção de patrimônio familiar comum partilhado, no qual, na ausência de varões, sucediam as mulheres como senhoras da casa, que frequentemente transmitiam esse sobrenome à sua descendência.

Este costume português explica o motivo de serem raríssimas as famílias portuguesas ou de origem portuguesa que mantenham a varonia dos sobrenomes usados atualmente, ao contrário da França, por exemplo, onde as famílias se consideram extintas na falta de homens que lhes transmitam o nome. Em Portugal, elas sobrevivem, bem como o uso dos sobrenomes antigos, através da transmissão por via feminina.

No Brasil, porém, apesar de ter sido colônia portuguesa e profundamente influenciado pela cultura lusitana, o sistema de perpetuação da linhagem familiar através do sobrenome adotado é o francês. A estrutura do nome no Brasil consiste em "nome, sobrenome materno e sobrenome paterno". O sobrenome de determinada linhagem familiar, portanto, só é perpetuado no caso dos nascidos varões, com algumas exceções.

Durante a profunda vivência religiosa dos tempos antigos, a noção de parentesco e de família, mais do que carnal, era considerada espiritual.Por isto, pessoas com larga vivência comum numa mesma casa, onde a família se considerava constituída por parentes, filhos, criados e até os escravos, todos podiam ser conhecidos pelo sobrenome principal da casa, mesmo os escravos, que recebiam no batismo os nomes e sobrenomes dos seus senhores. Assim, os afilhados, sobretudo quando recebiam heranças dos padrinhos, tomavam os seus sobrenomes, especialmente se estes fossem seus parentes, mesmo que remotos, apenas para manter o sobrenome ligado aos mesmos bens transmitidos.

5.3.2. Sobrenome para mulheres no mundo português

O costume de uma mulher mudar seu nome após o casamento é recente, tendo começado no final do século XIX nas classes superiores, sob a influência francesa, tornando-sequase obrigatório, no século XX, especialmente entre 1930 e 1950.

Até o final do século XIX e meados do século XX, era comum que as mulheres, especialmente as de famílias muito pobres, não recebessem o sobrenome do pai e serem conhecidas apenas pelo seu primeiro nome. Geralmente recebiam como sobrenome um nome genérico como Maria da Conceição, como era o caso de minha mãe, adotando o sobrenome completo de seu marido depois do casamento. Isto ocorre com relativa frequência, substituindo seu sobrenome genérico pelo da família dele.

Com o republicanismo no Brasil (1889) e em Portugal (1910), e com a instituição do registro civil, todas as crianças agora têm sobrenomes.

Na verdade, no Brasil, o registro civil foi criado, de maneira formal e generalizada, pelo Decreto nº 5.604, de 25 de abril de 1874, por iniciativa do deputado João Alfredo Correia de Oliveira, enquanto, em Portugal, só foi instituído pelo "Código do Registo Civil", de 18 de feve-

reiro de 1911.

No entanto, como os tabeliães eram substituídos hereditariamente, a maioria deles tinha baixo grau de instrução e nem conhecia as normas estabelecidas, criando grande confusão no registro dos nomes e sobrenomes das pessoas, que geralmentenão eram registradaslogo que nasciam.

5.3.3. Formação e adoção dos sobrenomes noutros países europeus

Em outros países, o processo foi muito distinto, acreditando-se que o uso moderno dos nomes hereditários é uma prática que se na Itália, a partir dos séculos X ou XI.

Inicialmente, os sobrenomes eram usados apenas pela nobreza e ricos latifundiários, e pouco a pouco foram adotados por comerciantes e plebeus. Só mais tarde, a classe média e os trabalhadores começam a usar os sobrenomes, levando a prática ao uso comum. Além disso, classificar os nomes de família é uma tarefa complicada, por causa das mudanças de ortografia, pronúncia e sentido ocorridas com o passar dos anos, de modo que os sobrenomes dependem da competência de quem os registro.

5.3.4. Origem étnica dos sobrenomes no Brasil

Segundo pesquisa de 2016 publicada pelo IPEA, a grande maioria dos brasileiros têm sobrenome de origem ibérica.Tanto que, em 46.801.772 nomes de brasileiros analisados, somente 18% deles tinham ao menos um sobrenome de origem não ibérica.

Os sobrenomes ibéricos predominam em quase todo o Brasil, com exceção de parte da Região Sul, do Oeste Paulista e das serras do Espírito Santo, que receberam muitos imigrantes não ibéricos nos últimos dois séculos, além das áreas de expansão da fronteira agrícola nos estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, para onde migraram famílias sul nas últimas décadas. Esse estudo salientou que o sobrenomenão reflete necessariamente a “ancestralidade cultural”, “pois há perda de linhagem matrilinear e adoções, mudanças de nome no casamento, entre outros eventos, que podem fazer reduzir a precisão de tal indicador” (MONASTERIO, 2016).

• **Ancestralidade do sobrenome estimada pelo último ou pelo único sobrenome, no Brasil**	
Origem	**Percentagem**
Ibérica	87,5%
Italiana	7,7%
Germânica	3,3%
Leste europeia	0,8%
Japonesa	0,7%

Adaptado de Leonardo Monasterio (2016, p. 16).

5.3.5. Formação dos sobrenomes ou apelidos em geral

A grande maioria dos sobrenomes atuais evoluiu de seis fontes principais: ocupação, localidade, honrarias, patronímicos (e matronímicos), características e religião, como se verá nos exemplos seguintes:

Sobrenomes provenientes de nomes de ocupação: Adilson Monteiro Mendes (monteiro seria o caçador dos montes, segundo José Pedro Machado [1984], *s.v.*); sobrenomes provenientes de nomes de localidade: Adão Ribeiro da Cunha (o sobrenome Ribeiro se refere a alguém que morava junto de um ribeiro); Amanda Quintanilha Mendes (Quintanilha é sobrenome proveniente do espanhol *quintanilla*, diminutivo de quinta, uma fazendinha); Daniele Andressa Souza Quintão (quintão é uma grande propriedade rural); Adriana Bruna de Matos Simões (o sobrenome Matos, costuma vir, de vez em quando, precedido da preposição "de", reforçando a ideia de proveniência; são bastante comuns também as variantes Matoso e Mata ou da Mata); Rodrigo Mendes Torres (no passado, torres eram construções militares de defesa; hoje, geralmente, são edifícios muito altos); Judite Campos Lima (o sobrenome Campos se deve à referência aos locais assim denominados, de extensões de terrenos planos e cultiváveis).

Alguns nomes sobrenomes brasileiros são nomes estrangeiros ou derivados de nomes estrangeiros de localidade, como Sebastiana Moreira de Assis; outros provêm de nomes de honrarias, como Agostinho Firme

da Silva, viste que firme é um adjetivo que indica segurança ou firmeza nas decisões tomadas.

Sobrenomes de patronímico e matronímico indicavam antigamente o nome do pai ou da mãe; por exemplo, "Mendes" significa "filho de Mendo", segundo José Pedro Machado, [1984], *s.v.*, como Alan Rangel Mendes Santos; Alves é variante de Álvares (filho ou descendente de Álvaro, *idem, ibidem*): Ioná Alves Soares; Fernandes (filho ou descendente de Fernando, *idem, ibidem*): Bárbara Melquíades Fernandes; Gomes (filho ou descendente de Goma ou Guma, *idem, ibidem*): Maria das Graças Gomes; Gonçalves (filho ou descendente de Gonçalo, *idem, ibidem*): Alzira Alice Gonçalves; Lopes (filho ou descendente de Lopo, *idem, ibidem*): Antônio Mendes Neto; Martins (filho ou descendente de Martim ou Martinho, *idem, ibidem*): Ailton Martins da Rocha; Rodrigues (filho ou descendente de Rodrigo, *idem, ibidem*): Ariel Rodrigues Melquíades.

Mas também José Melquíades significava José, filho de Melquíades (Melquíades Camões da Silva). Alguns dos patronímicos e matronímicos passaram a formar nomes compostos.Assim Joana Fernandes passa a se chamar Joana Fernanda, processo sempre iniciado no litoral e, mais tardio, no interior.

Há sobrenomes provenientes de nomes de característica:Priscila Simone Firme da Silva Ferreira (como se viu, "firme" é um adjetivo que indica segurança ou firmeza nas decisões tomadas), assim como os sobrenomes "Magno", "Aparecida", "Auxiliadora", "Miranda":Adalberto Magno Santana (a palavra "magno" significa "grande", tanto no sentido material quanto moral, religioso etc., ocorrendo tanto em prenomes quanto em sobrenomes desde a Idade Média). Assim, apesar de estarem ligados à religião, os nomes Maria Aparecida da Silva, Maria Auxiliadora Correia, assim como Maria da Conceição Ferreira, Maria da Penha Correia, Maria das Graças Avelar, e tantos outros que se referem a qualidades atribuídas à mãe de Jesus também provêm, indiretamente, de características.

Um sufixo de diminutivo ou de aumentativo no nome ou no sobrenome, também, indica a qualidade relativa a tamanho e, por isto, também seria da mesma categoria da indicação de características daquele nome ou sobrenome, como seria o caso de José Bernardino Pereira, Ana Carolina Tavares Pereira, Nadir Marcelina Ferreira, Ivanilda Paulino de Souza.

Muitas pessoas que tinham características de um animal herdavam

dele o nome, como são os casos de Pedro Henrique Carneiro Silveira, Vítor Coelho de Almeida, Cibele Monique Cordeiro da Silva, Bernardo Pinto Melquíades.

Nem sempre, porém, pode ser levado a sério o significado de um sobrenome, comparado com os valores atuais, pois o significado das palavras mudou durante centenas de anos. Além disso, muitos sobrenomes têm mais de uma origem. Por exemplo, o sobrenome inglês "Bell" (sino) pode dizer tanto de alguém que morou ou trabalhou onde se toca o sino, quanto alguém que fabricava sinos. Pode ser descendente de alguma Isabel, ou pode ter vindo do francês antigo no qual a palavra "bel" significa beleza, correspondendo então a alguém muito bonito.

Nos países em que a religião mais influente é a cristã, é habitual o uso de designações religiosas nos apelidos, como: João Martins dos Anjos, Jesuína Zesuína de Assunção, Maria da Conceição, Célio Silva Batista, Alzira das Graças Pereira Viegas, Elza Clara de Jesus e Arison Alberto Pereira Santos.

5.3.6. Pesquisa genealógica e a origem dos sobrenomes

A genealogia está intimamente ligada aos sobrenomes como uma das ciências auxiliares da história.A busca pela origem dos sobrenomes ou nomes das famílias é uma das formas de obtenção dos registros que permitem conhecer a árvore genealógica de uma pessoa, bem como dados importantes sobre a origem de sua parentela. E, nesse particular, a internet revolucionou a pesquisa genealógica, reunindo recursos que diminuíram muito o tempo necessário para construir uma árvore genealógica.

5.3.7. A árvore genealógica

Uma árvore genealógica é um histórico de certa parte dos antepassados de um indivíduo ou família. Trata-se de uma representação gráfica para mostrar as conexões entre indivíduos, trazendo seus nomes e, algumas vezes, fotos e datas e lugares de nascimento, casamento e morte etc.

O uso da genealogia, segundo Adauto Andrade (2012) se faz para prova de ancestralidade, e o indivíduo que constrói árvores genealógicas,

quando da própria família é denominado *probandus* ou *de cujus*[295],termo utilizado para designar o sujeito a partir de quem se estabelece uma genealogia. A representação dos descendentes diretos próximos é denominada*pedigree* ou linhagem (MENDES, 1996).

6. Considerações finais

Este artigoé uma versão reduzida da parte teórica de um capítuloque deverá ser publicado na introdução de um livro sobre a genealogia da família Pereira da Silva, e outra, com outros enfoques, em uma revista especializada, ainda neste ano, como parte da produção acadêmica do GEICEL,sediado no *campus* X da Universidade Estadual da Bahia.

Com isto, acreditamos estar contribuindo com algumas disciplinas auxiliares da filologia e abrindo espaços para novas pesquisas linguísticas e filológicas em uma área de grande interesse do público geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Adauto. Árvore de costados. *Legal*, 2012. Disponível em: <http://www.legal.adv.br/20120131/arvore-de-costados>. Acesso em 04 nov 2019.

BRASIL. *Lei n. 6.015, de 31 de dezembro de 1973*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6015-31-dezembro-1973-357511-normaatualizada-pl.doc>. Acesso em: 01 nov 2019.

ENCARNAÇÃO, José de. *Introdução ao estudo da epigrafia latina*. Coimbra: Instituto de Arqueologia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1997.

FERREIRA, Sérgio Luiz. Transmissão de sobrenomes entre luso-brasileiros: uma questão de classe. *Boletim de História Demográfica*, vol. XII, n. 36, 2005; Disponível em: <http://historia_demografica. tripod.com/bhds/bhd36/slfsobre.pdf>. Acesso em 18 out 2019.

GROOT, Jerome de. *Royalist Identities.* Palgrave Macmillan, 2004.

[295] Veja a Numeração de Sosa-Stradonitz, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Numera%C3%A7%C3%A3o_de_Sosa-Stradonitz>. Acesso em: 04 nov 2019.

HAMEISTER, Martha Daisson. Uma contribuição ao estudo da onomástica no período colonial: os nomes e o povoamento do Extremo Sul da Colônia (Continente do Rio Grande de São Pedro, 1735-c. 1777). In: DORÉ, Andréa Carla; SANTOS, Antonio César de Almeida. (Orgs). *Temas setecentistas*: governos e populações no Império Português. UFPR-SCHLA/Fundação Araucária, 2008, p. 459-478. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cedope/files/2011/12/Uma%20contribuicao%20ao%20estudo%20da%20onomastica%20%20-%20Martha%20Daisson%20Hameister.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

HARDY, Rebecca. Why childrenneed to know theirfamilyhistory. *The Guardian*, 14/06/2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2017/jan/14/children-family-histories-tales>. Acesso em: 18 out 2019.

HUMPHRYS, Mark. What is the point of familytrees? Blog do autor. Disponível em: <http://humphrysfamilytree.com/meaning.html>. Acesso em: 18 out 2019.

INSTITUTO Genealógico de Santa Catarina. *Genealogia para iniciantes*. Disponível em: <http://www.ingesc.org.br/genealogia-para-iniciantes/>. Acesso em: 18 out 2019.

KIRK, Marshall K. Ancient Genealogy: Fact, Speculation, & Fiction. *NEHGSSesquicentennial Conference*. New England, jul/1995. Disponível em: <https://www.donstonetech.com/Marshall_Kirk_on_Ancient_ Genealogy_1995.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

KNEVEL, Paul. Genealogy from below. *NationalCouncil on Public History*, 14/08/2015. Disponível em: <https://ncph.org/history-at-work/genealogy-from-below/>. Acesso em: 18 out 2019.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Confluência, [1984], 3 vols.

MALM, Carolina Jonsson. Genealogy and the problem of biologicalessentialism. *NationalCouncil on Public History*, 10/09/2015. Disponível em: <https://ncph.org/history-at-work/genealogy-and-biological-essentialism/>. Acesso em: 18 out 2019.

MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Genealogia acadêmica: Um novo olhar sobre impacto acadêmico de pesquisadores. In: *I Seminário de Avaliação de Políticas de CT&I*. Brasília: CNPq, 12-13/09/2018. Disponível em:

<https://www.cgee.org.br/documents/10195/3952601/184920.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

MENDES, Nuno Canas. *Descubra as suas raízes*: como organizar uma árvore genealógica. Mem Martins: Lyon Multimédia, 1996.

MONASTERIO, Leonardo. *Sobrenomes e ancestralidade no Brasil*, IPEA: 2229 texto para discussão, set. 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2229.pdf>. Acesso em: 30 out 2019.

POERTNER, Regina. Genealogy, publichistory, and cyber kinship. *National Council on Public History*, 21/08/2015. Disponível em: <https://ncph.org/history-at-work/genealogy-public-history-and-cyber-kinship/>. Acesso em: 18 out 2019.

SANTANA, Miriam Ilza. Árvore genealógica. *Infoescola: Navegando e Aprendendo*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/arvore-genealogica>. Acesso em: 04 nov 2019.

SCHAEFFER, Enrico. Noções de genealogia científica. *Revista de História*, n. 44, 1960. Disponível em: <http://revhistoria.usp.br/images/ stories/revistas/044/A012N044.pdf>. Acesso em: 18 out.2019.

SETTIPANI, Christian. *Les ancêtres de Charlemagne*. 2. ed. University of Oxford, 2014, p. 1-59.

_____. *Les prétentionsgénéalogiques à Athènes sous l'Empireromain*. Université de Lorraine, 2013, p. 1-16. Disponível em: <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2013_0304_SETTI PANI.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

SOBRENOME – história e origem. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sobrenomeartigo>. Acesso em: 30 out 2019.

STONE, Don C. A Tribute to David H. Kelley, Genealogist, 1 April 1924-19 May 2011. *The American Genealogist*, n. 69, p. 110, 1994. Disponível em: <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2013_0304_SETTIPANI.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

STONE, Lawrence. Prosopografia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, vol. 19, n. 39, p. 115-137, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n39/a09v19n39.pdf>. Acesso em: 31 out 2019.

TAYLOR, Nathaniel L. Roman GenealogicalContinuity and the

'Descents from Antiquity' Question. *The American Genealogist*, n. 76, p. 129-136, 2001. Disponível em: <http://www.nltaylor.net/pdfs/a_ Continuite.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

TREVISAN, Sara. History and tradition: Genealogical practice before 1700. NationalCouncil on Public History, 07/08/2015. Disponível em: <https://ncph.org/history-at-work/history-and-tradition-genealogical-practice/>. Acesso em: 18 out 2019.

VALENÇA, Raquel Teixeira. Você sabe dizer de onde vêm os sobrenomes brasileiros? *Ciência Hoje das Crianças*, n. 136, 2013. Disponível em: <http://chc.org.br/silva-leao-oliveira>. Acesso em: 30 out 2019.

ZERUBAVEL, Eviatar. *Ancestors and Relatives*: Genealogy, Identity, and Community. Oxford University Press, 2011. Disponível em: <http://dlib.scu.ac.ir/bitstream/Ebook/35659/2/9780199773954.pdf>. Acesso em: 18 out 2019.

ZSINDELY, Sándor. From vanity fair to scientific research: The place of genealogy in contemporary science. A scientometric approach. *Scientometrics*, V. 77, n. 1, p. 197-206, 2008. Disponível em: <http:// akademiai.com/doi/pdf/10.1007/s11192-008-1010-6>. Acesso em: 18 out 2019.

PARÁFRASES DISCURSIVAS: INTERDIÇÃO E DISPERSÃO NA CONSTRUÇÃO DE TÍTULOS DE OBRAS DO PNLD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Álvaro José da Silva Fonseca (UFT)
alvaro.fonseca@uft.edu.br
Janete Silva dos Santos (UFT)
janetesantos@uft.edu.br

RESUMO

A língua se manifesta parafraseando o interdiscurso que, por sua vez, funciona regulando os sentidos por meio de formações discursivas e determinando um movimento de interpretação em que os discursos mobilizados sejam uns e não outros. Ao mesmo tempo em que retoma o já dito, a paráfrase discursiva também produz polissemia, ou seja, ela dispersa sentidos. Essa articulação entre o parafrástico e o polissêmico afeta as elaborações discursivas em momentos históricos diferentes. No campo das políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa essas construções mostram como diferentes concepções e abordagens disputam espaço no imaginário simbólico. Em especial, preocupa-nos a questão em torno dos sentidos que circulam no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o modo como as discursividades são direcionadas para o público escolar. Partindo dessa problemática, ancorados na Análise de Discurso francesa (AD), analisamos o funcionamento da paráfrase a partir de enunciados que circulam no PNLD. Sob dispositivos teóricos da AD, construímos um arquivo de títulos de obras recortados dos guias e manuais do PNLD de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, publicados no período de 1985 a 2017. Nesse gesto de leitura, problematizamos nosso objeto discursivo a partir de conceitos como formação discursiva, paráfrase, polissemia e arquivo. Por fim, apontamos como dois dispositivos parafrásticos funcionam produzindo sentido: (i) a interdição, que atua regulando os sentidos a partir da presença das expressões "língua portuguesa" e "português"; e (ii) a dispersão, que deriva sentidos introduzindo outros elementos linguísticos que parafraseiam aquelas expressões.

Palavras-chave:
PNLD. Discourse Analysis. Discursive paraphrase.

ABSTRACT

Language manifests itself by paraphrasing the interdiscourse that, in turn, functions by regulating the senses through discursive formations and determining a movement of interpretation in which the mobilized discourses are one and not the other. At the same time as the above, the discursive paraphrase also produces polysemy, that is, it disperses meanings. This articulation between paraphrase and polysemics affects discursive elaborations at different historical moments. In the field of public policies for teaching Portuguese, these constructions show how different conceptions and approaches compete for space in the symbolic imaginary. In particular, we are concerned about the meanings that circulate within the scope of the National Textbook Program (PNLD) and the way discursivities are directed to the school public. Starting

from this problem, anchored in the French discourse analysis, we analyze the functioning of paraphrase from statements circulating in PNLD. Under the theoretical provisions of discourse analysis, we constructed an archive of clipped works from the Portuguese language PNLD guides and manuals of the final years of elementary school, published from 1985 to 2017. In this reading gesture, we problematized our discursive object from concepts such as discursive formation, paraphrase, polysemy and archive. Finally, we point out how two paraphrastic devices work producing meaning: (i) interdiction, which acts by regulating the senses from the presence of the expressions "Portuguese language" and "Portuguese"; and (ii) dispersion, which derives meanings by introducing other linguistic elements that paraphrase those expressions.

Keywords:
Discourse Analysis. Discursive paraphrase. PNLD

1. Introdução

As políticas públicas educacionais ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento social, notadamente atuando sobre a formação para o trabalho, o exercício da cidadania, o combate à desigualdade, a criação de tecnologias e, até mesmo, sobre a sustentabilidade do planeta. Por isso mesmo, são objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento.

Do ponto de vista da linguagem, especificamente da análise de discurso, pesquisas no âmbito dessas políticas contribuem lançando uma luz sobre o modo como as contradições sociais e os fatos históricos determinam o imaginário simbólico, por meio do qual construímos nossa relação com o mundo. No campo do ensino de língua portuguesa existem diferentes concepções e abordagens disputando espaço e direcionando sentido para toda uma comunidade, especialmente aquela que convive no ambiente escolar. Assim, estudar os programas de Estado para o ensino do português sob uma perspectiva discursiva é expor a maneira como os discursos são produzidos e, afetam nossa compreensão acerca da educação brasileira.

Evidenciamos neste trabalho o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tendo em vista sua abrangência em termos geográficos – alcança todo o território brasileiro – e educacionais – envolve todos os níveis da educação básica, educação de jovens e adultos (EJA) e educação do campo. Preocupa-nos a problemática que envolve o desenvolvimento dessa política pública e a construção de discursividades em torno do ensino de Língua Portuguesa. A maneira como esses processos se relacionam afeta o modo como o ensino de Português é pensado dentro e fora da escola, especialmente nos espaços políticos.

Nosso objetivo é analisar como funciona a paráfrase discursiva em títulos do PNLD de língua portuguesa. Para tanto, pretendemos descrever a materialidade linguística implicada nos processos discursivos de constituição dos títulos; problematizar os efeitos de unidade e de dispersão de tais formulações a partir do funcionamento de dispositivos específicos; e mostrar como o mecanismo parafrástico é mobilizado na produção dos sentidos que circulam por meio da identificação das obras disponíveis nos catálogos utilizados como referência nesta investigação.

Ancorados teórico-metodologicamente na análise de discurso francesa (AD), fundada por M. Pêcheux, mobilizamos os conceitos de formação discursiva (FD), que diz respeito as possibilidades do dizer num dado espaço discursivo;de paráfrase discursiva, tomada como o mecanismo de retomada dos dizeres; de polissemia, vinculada aos múltiplos sentidos que se desenvolvem a partir das construções parafrásticas; e de arquivo, compreendido como o conjunto dos dizeres constitutivos de um dado fato linguístico. A partir dessas posições teóricas, buscamos problematizar nosso objeto e contribuir comadiscussão em torno do político – divisão dos sentidos – que envolve a construção dos sentidos campo das políticas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras.

Como primeiro gesto de análise, realizamos uma incursão sobre as condições de produção da política pública sob a qual nos debruçamos. Esse movimento nos dá um recorte sócio-histórico dos acontecimentos que determinam a produção dos sentidos em torno do ensino de língua portuguesa ao longo do período destacado neste estudo.

Num segundo momento, descrevemos a materialidade sobre a qual nos debruçamos e explanamos a respeito dos métodos utilizados para a construção do nosso arquivo.

Depois, com o arquivo em mãos, mobilizamos o dispositivo de análise construído a partir da problemática levantada neste estudo, e discutimos os processos de elaboração dos títulos ao mesmo tempo em que levantamos algumas possibilidades de leitura a luz das condições históricas de produção.

2. Determinações da língua

As elaborações linguísticas são acontecimentos indissociáveis dos fatos históricos e das contradições sociais, uma vez que afetam a com-

preensão do mundo e moldam as composições discursivas possíveis a cada contexto de produção do simbólico. Isso não implica a existência de qualquer forma de controle dos sentidos por parte dos sujeitos; pelo contrário, cada experiência de mundo (particular ou coletiva) define como os sentidos são construídos e sob quais normatividades podem circular.

Para a AD, o que há são efeitos de sentido entre sujeitos que se relacionam por meio da linguagem, em um mundo construído simbolicamente, situado num dado momento, e cujos sentidos são operacionalizados pelo que a teoria chama de determinação histórica dos processos discursivos. Esses processos funcionam através da manifestação material da língua, ou seja, pelo produto linguístico sócio-historicamente situado. Podemos considerar, pois, que se realiza aí um mecanismo de contingenciamento dos dizeres que limita as possibilidades de compreensão do mundo segundo determinadas condições de produção. Ao recuperar dizeres de outros momentos, guardados nos arquivos governamentais, pretendemos verificar como tais determinações atuam sobre a língua.

Como ponto de partida situamos a política pública em questão num cenário de reinstaurarão do Estado brasileiro,período de estabilidade pós-ditadura militar, onde os debates em torno do ensino público ocupavam lugar de destaque nos espaços acadêmicos e políticos. Muito embora programas de distribuição de materiais didáticos já existissem com outras características, foi somente após a instituição do Decreto nº 91.542/85 que se consolidaram mudanças importantes, como a participação direta dos professores da educação básica na escolha do material e o financiamento por meio de recursos federais para a aquisição e distribuição das obras para as escolas públicas (SOARES, 2007), e que resultaram na institucionalização do PNLD.

Vale ressaltar que os movimentos populares, com maciça participação de acadêmicos e intelectuais, foram decisivos para uma tomada de posição contrária ao modelo de ensino vigente, consensualmente denominado de tradicional. Esse movimento ajudou a formar uma corrente teórico-conceitual para o ensino de Português a partir de uma perspectiva sociointeracionista, ancorada na análise linguística, produção textual e leitura (BUNZEN, 2011). O longo processo de discussão do currículo gerou resultados que influenciaram profundamente o Estado a assumir parâmetros conceituais sobre a educação, especialmente através da regulamentação dos critérios para a escolha dos materiais didáticos destinados ao Ensino Básico.

Após dez anos de Programa, segundo Tagliani (2011), a nova proposta do PNLD tornou mais criterioso o processo de avaliação dos livros didáticos. Graças a essas mudanças, o material didático passou a ter mais credibilidade. Isso foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) aprovada no mesmo ano, e pelas novas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, as editoras passaram a se preocupar em cumprir as normas legais inclusive indicando na capa de alguns livros que "eles estão de acordo com os PCN" (TAGLIANI, 2011).

Com isso, de acordo com Striquer e Paixão (2010) os livros didáticos estiveram mais adequados às orientações conceituais para o ensino de Língua Portuguesa presentes nos PCN. Contudo, o dissenso acadêmico criava um espaço para disputas sobre as concepções de ensino. Conforme apontam Heineck e Pinton (2014) e Vahl e Peres (2017), há indícios de que existe um forte viés estruturalista nos materiais didáticos disponibilizados pelo governo, que mantem a gramática no eixo central do ensino de Língua Portuguesa.

Para Signorini (2004) há um fator político condicionante para a instituição escolar adotar o modelo de ensino pautado na homogeneização da língua através do ensino da gramática normativo-prescritiva. Segundo a autora, parte-se de uma "mentalidade diglóssica" que desautoriza o falante a usar a língua segundo sua experiência sócio-cultural, e estabelece um padrão linguístico a partir do qual se busca homogeneizar toda a comunidade segundo os parâmetros institucionalizados. Nas palavras de Signorini (2004), "segundo esse modelo, a igualdade das condições entre falantes de uma mesma língua é o objetivo a ser alcançado através da escolarização/universalização dos saberes sobre a língua" (idem, p. 96). Para Mendonça (2006 *apud*: HEINECK; PINTON, 2014, p. 444), a gramática ensinada na escola precisa estar focada em formar pessoas com plenas condições de uso autônomo, seguro e eficaz da língua. O que se pratica hoje é um ensino que, no mínimo, deseja formar "gramáticos ou linguísticas descritivistas" (*Idem*, p. 444).

Para alguns, essa problemática seria agravada pelo processo de escolha do Livro Didático. Estudos realizados sobre o processo de seleção das obras mostram que o PNLD falha na etapa em que entram em cena os professores da educação básica. De acordo com Tagliani (2009), a seleção das obras raramente é feita utilizando as avaliações contidas nos guias do PNLD. Segundo a autora, a análise desses livros se baseia em critérios superficiais, levando a escolha de materiais geralmente pro-

blemáticos do ponto de vista teórico. Para Silva e Carvalho (2013, p. 104), "mesmo indicado pelo PNLD, [o livro didático de Língua Portuguesa] contraria os próprios objetivos definidos pelo programa para o ensino da língua [...]".

O PNLD continuou sendo aperfeiçoadoao longo dos anos 1990 e as novas regras direcionaram cada vez mais a implementação de um projeto de ensino de Língua Portuguesa que contemplou "uma política pública e linguística de incentivo à leitura" e de enfrentamento aos problemas identificados no ensino de português (BUNZEN, 2011). Para Tagliani (2006) o ensino de Língua Portuguesa pautado nos livros didáticos ainda atua como "um instrumento de marginalização social" a serviço da "ideologia burguesa", ao reproduzir um modelo de dominação linguística onde existe uma sobreposição do "dialeto padrão das classes dominantes" em relação ao dialeto não padrão falado pelas classes dominadas.

Mesmo diante das críticas, o PNLD se consolidou no Brasil como política pública de ensino segundo uma concepção que considera o livro didático (LD) como um recurso pedagógico fundamental para a concretização do processo de ensino–aprendizagem e principal material didático utilizado pelo(a) professor(a) em sala de aula (BUNZEN, 2000, 2001; TAGLIANI, 2009, 2011; SILVA; CARVALHO, 2013; GONÇALVES e NAPOLITANO, 2013; RODRIGUES; FERNANDES, 2014; DI GIORGI *et al*, 2014).

Discursivamente, as novas regras determinaram a construção de livros mais preocupados com "o que dizer" e "como dizer", já que haveria um processo bem mais criterioso para a seleção das obras. As editoras entraram no jogo do que pode ser dito e do que deve ser silenciado. Para a análise de discurso isso não é uma tarefa simples, considerando que o assujeitamento nos coloca a todos numa posição ideológica em que nos escapa o controle dos sentidos daquilo que produzimos enquanto discurso. Dessa forma, torna-se inevitável o aparecimento de contradições sociais nos livros didáticos aprovados, mesmo com todo o aparato técnico em torno da seleção das melhores (mais adequadas) obras.

No lugar de autoridade responsável pelo julgamento dos livros didáticos, os avaliadores se encontram inseridos no conjunto dos sistemas – burocrático, científico, financeiro etc. – que implicam no contrato entre editoras e governo para a aquisição e distribuição das obras. Isso nos leva a considerar que o livro didático é, sobretudo, um produto de valor mercadológico.Aaprovação (ou não) de uma obra seria afetada por condições

políticas mais do que o senso comum considera. Isso partindo do pressuposto que essa relação se dá, no mínimo, a partir do jogo entre as condições de estabelecimento doconhecimento formal atualizado (preponderantemente científico) e do conteúdo pertinente/conveniente (preponderantemente político). Estamos de acordo com Pêcheux (2009):

> Ao dizer que as condições da produção dos conhecimentos científicos estão inscritas nas condições de reprodução/transformação das relações de produção, não estamos fazendo mais do que explicitar a afirmação precedente. Especifiquemos: as condições dessa reprodução/transformação são, como já foi assinalado, ao mesmo tempo econômicas e não-econômicas. (*Idem*, p. 172)

Nossa compreensão está de acordo com Bunzen (2005), segundo quem a análise do livro didático precisa considerá-lo como um "produto de consumo", cujas transações comerciais estão atreladas às regras que regem o "contexto econômico, político e legislativo". Assim, "algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do mercado" (*Idem*, p. 559-60). Além disso, o governo ainda tem uma atuação decisiva na definição do que pode ou não veicular no material didático.

Em linhas gerais, todas as obras dedicam-se a oferecer um suporte didático ao(à) professor(a) em sua lida diária em sala de aula, além de constituir a referência para a condução dos conteúdos adequados às diferentes etapas do desenvolvimento escolar de crianças e jovens brasileiras. De maneira particular, cada editora, além de procurar se adequar às exigências do edital, preocupa-se em apresentar uma proposta capaz de superar as suas concorrentes e assim receber o selo de qualidade do Governo Federal. Esse jogo possibilita que haja um movimento de retomada da memória discursiva e de articulação com outras formações discursivas para que os sujeitos envolvidos na escolha do livro didático mobilizem as relações "certas" para aprovação da obra.

3. Percurso teórico-metodológico

3.1. A materialidade

Tomamos como materialidade os catálogos do PNLD publicados no período de 1985 a 2017 e disponíveis para consulta no site do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC)[296].

Para a constituição do *corpus*, construímos um arquivo composto pelo recorte[297] dos títulos[298] das obras da disciplina de Língua Portuguesa, também registrada como "comunicação e expressão" e "português", constantes no material supracitado. O *corpus* possui 207 (duzentos e sete) títulos dos quais alguns se repetem em mais de um guia/manual, com ou sem alteração em sua grafia. Salientamos que os enunciados consideramos para análise são aqueles construídos pelo guia/manual, que são diferentes em termos estilísticos/estéticos dos encontrados nas capas dos livros, como podemos verificar no exemplo seguinte.

Fonte: recorte do Guia do PNLD 2017.

Na ocorrência acima, consideramos o título do livro como PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS, conforme apresenta o guia. Desta feita, o arquivo é composto pelos seguintes enunciados, organizados nos períodos correspondentes a sua publicação no catálogo do MEC e separados por ponto e vírgula.

2017
Projeto Teláris – Português; Português – Linguagens; Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem; Universos – Língua Portuguesa; Para Viver Juntos – Português; Tecendo Linguagens.

[296] http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico.

[297] (Orlandi, 1984).

[298] Chamamos de títulos o enunciado que nomeia o livro didático.

2014
A aventura da Linguagem; Jornadas.port – língua portuguesa; Tecendo linguagens; Para viver juntos português; Coleção perspectiva: língua portuguesa; Português linguagens; Português nos dias de hoje; Português: uma língua brasileira; Projeto teláris – português; Singular e plural – leitura, produção e estudos da linguagem; Universos língua portuguesa; Vontade de saber português.
2011
A AVENTURA DA LINGUAGEM; DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA; LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO; LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO; PARA LER O MUNDO – LÍNGUA PORTUGUESA; PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS ; PORTUGUÊS – A ARTE DA PALAVRA; PORTUGUÊS – IDEIAS & LINGUAGENS ; PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO; PORTUGUÊS – LINGUAGENS; PROJETO ECO – LÍNGUA PORTUGUESA; PROJETO RADIX – PORTUGUÊS ; TRABALHANDO COM A LINGUAGEM; TRAJETÓRIAS DA PALAVRA – LÍNGUA PORTUGUESA; TUDO É LINGUAGEM; VIVA PORTUGUÊS.
2008
Língua Portuguesa Rumo ao Letramento; Texto & Linguagens; Praticando Nossa Língua; Leitura do Mundo; Novo Diálogo; Português – Leitura, Produção, Gramática; Português - Uma Proposta para o Letramento; Português: Dialogando com Textos; Português em Outras Palavras; Português para Todos; Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa; Português na Ponta da Língua; Construindo Consciências – Português; Trabalhando com a Linguagem; Olhe a Língua!; Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI ; Linguagem Nova; Ler, entender, criar; Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa; Português - Idéias & Linguagens; Viva Português; Tudo é linguagem; Projeto Araribá – Português; Português Linguagens.
2005
Coleção ALET -Aprendendo a Ler e Escrever Textos; Coleção ALP Novo – Análise, Linguagem e Pensamento; Coleção A Palavra é Sua; Coleção Arte & Manhas da Linguagem; Coleção Encontro e Reencontro em Língua; Portuguesa - Reflexão & Ação; Coleção Entre Palavras – Edição Renovada; Coleção Leitura do Mundo; Coleção Lendo e Interferindo; Coleção Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa; Coleção Linguagem - Criação e Interação; Coleção Linguagem Nova; Coleção Língua Portuguesa – Linguagens no Século XXI; Coleção Língua Portuguesa - Rumo ao Letramento; Coleção Olhe a Língua!; Coleção Palavra Aberta; Coleção Palavras; Coleção Para Ler o Mundo; Coleção Português: Dialogando com Textos; Coleção Português em outras Palavras; Coleção Português – Ideias & Linguagens; Coleção Português – Leitura, Produção, Gramática; Coleção Português Linguagens; Coleção Português na Ponta da Língua; Coleção Português para Todos; Coleção Português: Texto & Voz; Coleção Português - Uma Proposta para o Letramento; Coleção Série Link da Comunicação; Coleção Tecendo Textos - Ensino de

Língua Portuguesa; através de Projetos.
2002
ALP – Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa; Leitura do Mundo; Linguagem e Interação; Linguagem Nova; Linguagem: Criação e Interação; Português na ponta da Língua; Olhe a Língua! Língua Portuguesa; Português: Linguagens; Tecendo: linguagens; Tecendo Textos – Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos; A Palavra é Português; A Palavra é Sua - Língua Portuguesa; Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa - Reflexão e Ação; Entre Palavras – Língua Portuguesa; LEC – Linguagem, Expressão e Cidadania; Lendo e Interferindo; Montagem e desmontagem de textos; Oficina de Textos – Leitura e Redação; Português em Outras Palavras; Português: Leitura e Expressão; Português: Palavra Aberta; Tudo da Trama Tudo dá Trama.
1992
Aprendendo comunicação - versão Minas Gerais; Atividades de comunicação em língua portuguesa; Atos e fatos da língua portuguesa; Aulas de português; Comunicação em língua portuguesa; Construindo a comunicação; Curso moderno de língua portuguesa; Ensino da língua portuguesa através de exercícios; Escrevivendo; Hora de comunicação; Ler e redigir – 4; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Língua portuguesa; Língua portuguesa: aprendizagem global; Magia da palavra; Meu livro de português; Novo português básico; O domínio da linguagem; PAI – comunicação e expressão; Palavra e ação; Palavra: verso e reverso; Para aprender português; Português; Português através de textos; Português – criando e recriando; Português de todo dia; Português dinâmico; Português em sala de aula; Português falando e escrevendo; Português hoje: a comunicação viva; Português – palavras e idéias; Português: uma língua brasileira; Reflexão e ação; Texto e contexto; Textos – compreensão, interpretação e produção – 4; Textos - interpretação e produção; Visão global.
1988
Atividades de comunicação em língua portuguesa; Atos e fatos da língua portuguesa; Aulas de comunicação em língua portuguesa; Comunicação em língua portuguesa; Curso moderno de língua portuguesa; Escrevivendo; Estudos de linguagem; Hora de comunicação; Estudando a nossa língua – v. 4; Leitura e produção; Lições práticas de língua portuguesa; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Língua portuguesa; Língua portuguesa - aprendizagem global; Meu livro de português; Montagem e desmontagem de textos; PAI – comunicação e expressão; Palavra e ação; Português; Português Básico; Português – criando e recriando; Português dinâmico; Português em temática; Português essencial; Português fundamental; Português oral e escrito; Redação em grupo; Reflexão e ação; Texto e contexto – produção de textos; Texto – compreensão, interpretação e produção – 4.
1985
Aprender é viver; Arquitetura da redação – v. 2; Atividades de comunicação em lín-

gua portuguesa; Aulas de comunicação em língua portuguesa; Comunicação; Comunicação em língua portuguesa; Escrevivendo; Estudando a nossa língua – v.; Hora de comunicação; Leitura e produção; Ler pensar – interpretação de textos; Lições práticas de língua portuguesa; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Língua portuguesa; Meu livro de português; Meu universo; Montagem e desmontagem de textos; PAI – comunicação e expressão; Palavra e ação; Português básico; Português dinâmico; Português em temática; Português essencial; Português fundamental (reformulado); Português prático e teórico; Português – tempo de comunicação; Reflexão e ação.

Antes de prosseguirmos, cabe considerar sobre o arquivo supra, que optamos por reunir somente os títulos que caracterizaram obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental. Isso devido a maior regularidade na distribuição do material didático disponível para os anos iniciais da educação básica em comparação com o ensino médio. Esclarecemos, ainda, que, nos anos de 1985, 1988 e 1992, os livros estavam indicados separadamente por série. Buscamos resolver essa questão escolhendo aqueles indicados para a 8ª série e ignorando as séries anteriores. Através dessa triagem, procuramos reduzir ao máximo a flutuação de público (faixa etária, por exemplo) e assim dar uma coesão maior aonosso *corpus*, já que nos interessa a regularidade das paráfrases. Buscamos, de fato, criar um efeito de unidade para o nosso arquivo.

3.2. O objeto discursivo

Como qualquer termo cuja função seja nomear algo, os títulos ora analisados podem ser considerados sintagmas nominais discursivos. Acrescentamos, a essa categorização, a designação“discursivo”, uma vez que a estrutura sintagmática prescrita pela norma gramatical não se apresenta, no material analisado, em sua perfeita relação, mas está implicada por processos discursivos que funcionam determinando a construção dos sentidos a partir dos elementos linguísticos referenciados a partir do esquema do sintagma nominal. Desse modo, a matriz S = [Especificador + Núcleo + Complemento], adequada para explicar a construção “livro didático de língua portuguesa”, à primeira vista, apresenta limitações quando analisamos nosso objeto. Contudo, e é por isso que acrescentamos o termo discursivo, a estrutura sintagmática é exposta ao olhar do analista no momento em que reconhecemos o seu núcleo discursivo, indispensável para o sintagma.

Mobilizamos em nossa abordagem o mecanismo parafrástico de

(re)produção dos sentidos, segundo o qual todo intradiscurso é construído num movimento de retomada do já dito no seio de uma determinada formação discursiva (FD). Assim, os títulos que compõem o *corpus* em evidência são paráfrases discursivas porque em sua própria materialização fazem referência a algo anteriormente manifestado, seja na memória do que é um título, seja no paralelismo provocado pela disposição dos títulos um a um no catálogo, seja no esforço direto de repetir na língua a terminologia já estabelecida pela FD em que circula.

Tanto o esquema sintagmático quanto o mecanismo parafrástico são determinantes para expor o objeto discursivo sob o qual nos debruçamos no presente estudo. Ou seja, sendo sintagmas nominais discursivos (SND) funcionando parafrasticamente em uma dada FD, os títulos evocam possibilidades de sentidos que nos ajudam a compreender como os discursos são reproduzidos por meio das políticas públicas educacionais no Brasil ao longo do período analisado, especialmente no tocante às concepções de ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo em que retoma o já dito, a paráfrase discursiva também produz polissemia, ou seja, ela dispersa sentidos. Essa articulação entre a paráfrase e a polissemia afeta o modo como os dizeres são construídos. No campo das políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa, essas construções mostram como diferentes concepções e abordagens disputam espaço no imaginário simbólico. Em especial, esses processos nos ajudam a compreender a questão em torno dos sentidos que circulam no âmbito do PNLD e o modo como as discursividades são direcionadas para o público escolar.

3.3. O mecanismo parafrástico e seus dispositivos

Em nosso estudo consideramos que omecanismo parafrástico – conceitualmente contraditório em si, pois, ao mesmo tempo em que repete o já dito, o faz por meio de variações linguísticas que pretendem dizer o mesmo de forma diferente e, assim, abre espaço para o equívoco dos sentidos, ou seja, outros dizeres – opera por meio de dois dispositivos diferentes: o de interdição e o de dispersão. O dispositivo de interdição opera na língua por meio da repetição, do já dito. Com isso, recorre-se a ilusão de que os sentidos serão recuperados parafrasticamente produzindo o efeito supostamente desejado. A ilusão mesma do sinônimo perfeito. A interdição é a repetição (um tipo de paráfrase) que mobiliza um e-

feito de convergência dos sentidos ao interditar outras leituras. Assim esse dispositivo mobiliza os termos "língua portuguesa" e "português" de modo a interditar outras leituras fora da FD e retomar as relações semânticas com o SND.

Por sua vez, o dispositivo de dispersão dos sentidos abre para as possibilidades de leitura articulando outras estratégias linguísticas para retomar a FD e acentuando interdiscursividades em relação ao SND parafraseado. A dispersão é, também um processo discursivo que provoca polissemia, uma vez que, ao redizer o já dito, mobiliza-se outros dizeres.

Ambos os dispositivosoperam por meio da paráfrase, mas se distinguem no campo da formulação. Na interdição, não se verifica uma alteração substancial na estrutura enunciativa. Já na dispersão existe uma outra forma de dizer, uma nova construção linguística para produzir o mesmo significado. No caso analisado neste artigo, os dois dispositivos funcionam parafraseando o SND "Livro para ensinar língua portuguesa".

Embora as marcas linguísticas demonstrem as relações que nos propomos a discutir, não são apenas esses referenciais da língua os responsáveis pela dispersão dos sentidos. Cada enunciação é determinada por condições sócio-históricas específicas. A cada formulação do já dito, a cada incursão à memória discursiva, ao arquivo, ocorrem dispersões dos sentidos. Ou seja, modificam-se as relações da língua com as condições de produção.

4. Análise e discussão

Para nossa análise, organizamos o arquivo em três grupos, representando um período de 10 anos cada. Esse interstício surgiu ao constatarmos que até o ano de 1996 o PNLD não possuía um processo de avaliação do material didático segundo o qual fosse possível garantir a universalização do que seria oferecido às escolas. Desse modo, verificamos um intervalo decenal (1985-1995) entre os primeiros catálogos e o início das novas regras, que marca os limites do segundo agrupamento de análise (1996-2006). Por fim, observamos a possibilidade de reunir um terceiro grupo também com a mesma extensão cronológica, de 2007 a 2017. Seguem as análises.

1985-1995	
DISPERSÃO	INTERDIÇÃO
Escrevivendo; Visão global; Meu universo; Construindo a comunicação; O domínio da linguagem; Magia da palavra; Arquitetura da redação – v. 2; Hora de comunicação; Montagem e desmontagem de textos; Palavra: verso e reverso; Estudos de linguagem; Redação em grupo; Leitura e produção; Texto e contexto; Reflexão e ação; Ler e redigir – 4; Palavra e ação; Ler pensar - interpretação de textos; Texto – compreensão, interpretação e produção – 4; PAI – comunicação e expressão; Textos – interpretação e produção; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Comunicação; Aprender é viver; Aprendendo comunicação – versão Minas Gerais; Estudando a nossa língua – v. 4	Português; Português oral e escrito; Português: uma língua brasileira; Português hoje: a comunicação viva; Novo português básico; Português – tempo de comunicação; Português – tempo de comunicação; Português de todo dia; Português dinâmico; Português fundamental (reformulado); Português – criando e recriando; Português – palavras e ideias; Português através de textos; Português Básico; Português em sala de aula; Português em temática; Português essencial; Português falando e escrevendo; Português prático e teórico; Língua portuguesa; Língua portuguesa – aprendizagem global; Meu livro de português; Aulas de português; Para aprender português; Comunicação em língua portuguesa; Atividades de comunicação em língua portuguesa; Curso moderno de língua portuguesa; Atos e fatos da língua portuguesa; Aulas de comunicação em língua portuguesa; Lições práticas de língua portuguesa; Ensino da língua portuguesa através de exercícios

A categorização disposta no quadro anteriorretoma a perspectiva apontada por Orlandi (1987) para quem os processos parafrásticos conduzem a discursividades institucionais – em nossa investigação, podemos dizer, também, nacionalistas –, como no caso de "português: uma língua brasileira", "língua nacional", "Português em sala de aula", etc. Por outro lado, ainda segundo a autora, os polissêmicos contribuem para explicitar discursividades imbricadas no processo de globalização capitalista. É o que compreendemos quando se recorre a títulos como "Visão global", "Arquitetura da redação", "Montagem e desmontagem de textos", "Comunicação", "Língua portuguesa – aprendizagem global", "Curso moderno de língua portuguesa", etc.

1996-2006	
DISPERSÃO	INTERDIÇÃO
Linguagem Nova; Coleção Palavras; Coleção Linguagem Nova; Coleção Palavra Aberta; Coleção Entre Palavras – Edição Renovada; Coleção Leitura do Mundo; Coleção Série Link da Comunicação; Coleção Para Ler o Mundo; Leitura do Mundo; Tudo da Trama Tudo dá Trama; Linguagem: Criação e Interação; Tecendo: linguagens; Coleção Arte & Manhas da Linguagem; Coleção Encontro e Reencontro em Língua; Montagem e desmontagem de textos; Coleção A Palavra é Sua; Oficina de Textos – Leitura e Redação; LEC - Linguagem, Expressão e Cidadania; Coleção ALP Novo - Análise, Linguagem e Pensamento; Coleção ALET – Aprendendo a Ler e Escrever Textos; Coleção Lendo e Interferindo; Lendo e Interferindo; Linguagem e Interação; Coleção Olhe a Língua!	Português: Linguagens; Coleção Português Linguagens; Coleção Português: Texto & Voz; Coleção Português para Todos; Coleção Português em outras Palavras; Português em Outras Palavras; Português: Palavra Aberta; Coleção Português – Uma Proposta para o Letramento; Coleção Português – Ideias & Linguagens; Coleção Português – Leitura, Produção, Gramática; Coleção Português na Ponta da Língua; Coleção Português: Dialogando com Textos; Português na ponta da Língua; Português: Leitura e Expressão; Coleção Língua Portuguesa – Linguagens no Século XXI; Coleção Língua Portuguesa - Rumo ao Letramento; A Palavra é Português; Entre Palavras – Língua Portuguesa; A Palavra é Sua – Língua Portuguesa; Olhe a Língua! Língua Portuguesa; Coleção Tecendo Textos – Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos; Tecendo Textos – Ensino de Língua Portuguesa Através de Projetos; Coleção Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa; ALP - Análise, Linguagem e Pensamento – Língua Portuguesa; Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa – Reflexão e Ação

Na segunda década, percebemos que os títulos dispersivos passaram a ser menos recorrentes em comparação aqueles construídos segundo o dispositivo de interdição. Contudo, com a institucionalização democrática estabelecida e os movimentos educacionais ganhando cada vez mais força, os títulos interditivos mobilizam outros referenciais, inclusive recorrendo a certa irreverência ao se utilizar de trocadilhos e intertextualidades: "Português em outras palavras", "Português na ponta da língua", "A palavra é Português", "Olhe a Língua! Língua portuguesa", "Tecendo textos – ensino de Língua Portuguesa", "Link da comunicação", "Tudo da trama tudo dá trama", etc.

2007-2017	
DISPERSÃO	INTERDIÇÃO
Leitura do Mundo; Novo Diálogo; Linguagem Nova; A Aventura da Linguagem; Tudo é Linguagem; Linguagem: Criação e Interação; Tecendo Linguagens; Trabalhando com a Linguagem; Praticando Nossa Língua; Diálogo – Edição Renovada; Texto & Linguagens; Singular & Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem; Ler, entender, criar; Olhe a Língua!	Português – Linguagens; Português para Todos; Português: uma língua brasileira; Português em Outras Palavras; Português nos dias de hoje; Português – Uma Proposta para o Letramento; Português – A Arte da Palavra; Português – Ideias & Linguagens; Português – Leitura, Produção, Gramática; Português na Ponta da Língua; Português: Dialogando com Textos; Língua Portuguesa – Linguagens no Século XXI; Língua Portuguesa Rumo ao Letramento; Língua Portuguesa – Linguagem e Interação; Língua Portuguesa – Linguagens no Século XXI; Para Viver Juntos – Português; Projeto Araribá – Português; Projeto ECO – Língua Portuguesa; Projeto Radix – Português; Projeto Teláris – Português; Viva Português; Construindo Consciências – Português; Vontade de saber português; Trajetórias da Palavra – Língua Portuguesa; Coleção perspectiva: língua portuguesa; Universos – Língua Portuguesa; Para Ler o Mundo – Língua Portuguesa; Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa; Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa; Jornadas.port – língua portuguesa

Na terceira década, títulos com associações mais dispersas em relação ao núcleo do SND, que fundamenta a reprodução parafrástica, passam a ser menos frequentes. É o caso de ocorrências como "Tecendo Linguagens", "Tecendo Textos", "Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa" e "Construindo Consciências – Português". As derivas dos sentidos nesses títulos apontam para formações discursivas que possivelmente estão associadas a tentativas de se afastar a concepção de ensino tradicional de língua portuguesa para algo que supere o estudo da gramática pela gramática.

Esse gesto de afastamento da paráfrase por meio de associações com outros discursos demonstra que a língua não dá conta de exprimir todo o sentido que se quer para uma obra. A manifestação da linguagem é uma tentativa de expressão de um "sentido particular" e interdição de tantos outros. Todavia, como sabemos, não existe sentido que caiba na materialidade da língua. Talvez o título "Aprender é viver" estivesse

mais adequado na capa de um manual de autoajuda; "Meu universo", quem sabe, possuísse maior aderência a temáticas do campo da física; e "Tudo da trama Tudo dá Trama" caísse bem num curso de narrativas. As discursividades circulam segundo as relações mobilizadas em condições sócio-históricas específicas.

Podemos ainda considerar a partir de nossa análise que, no início das primeiras décadas do PNLD, as obras foram selecionadas dentro dos campos disciplinares "Comunicação e expressão" e "Português". Podemos compreender que esse direcionamento conceitual deu as condições para formulações como "Comunicação", "Português hoje: a comunicação viva"; "Novo português básico"; "Português – tempo de comunicação"; "Comunicação em língua portuguesa"; "Atividades de comunicação em língua portuguesa"; "Curso moderno de língua portuguesa"; "Atos e fatos da língua portuguesa"; "Aulas de comunicação em língua portuguesa"; "PAI - comunicação e expressão". Nosso arquivo confirma isso materialmente quando as expressões comunicação e expressão se tornam menos recorrentes na segunda década do PNLD, onde apareceram "Link da comunicação", "Português: leitura e expressão" e "LEC – Linguagem, Expressão e Cidadania". Essa constatação se faz importante uma vez que nossa análise privilegia a mobilização da FD para a produção dos sentidos nos títulos das obras do PNLD.

Do mesmo modo como alguns termos deixaram de ocorrer com o tempo, outros passaram a ser cada vez mais presentes nos títulos. Tomemos o exemplo de "linguagem", que opera discursivamente acionando a memória da formação discursiva que, por sua vez, constrói o efeito parafrástico da relação com o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, é possível considerar (dentro dos limites dessa análise) que "Língua Portuguesa" (ou Português) e "Linguagem" possuem as propriedades discursivas semelhantes dentro da referida FD, especialmente em nosso arquivo porque há uma referência ao ensino da Língua Portuguesa e não a outra língua (como o Inglês, o Espanhol ou a LIBRAS) ou linguagem específica (como a poesia ou a música). O português é uma linguagem e, em nosso recorte, ambos os termos, mesmo com as dispersões provocadas, estão associados a uma mesma formação discursiva.

Pelo que vimos discutindo até aqui, é possível compreender a realização de paráfrases, que num primeiro momento, atuam para restringir os sentidos dos títulos. Acontece, em outras palavras, um processo de retomada dentro do SND que atua de forma ordenada para a construção simbólica daquilo que é aceitável dentro da respectiva FD do ensino de

língua portuguesa nos diferentes contextos históricos. Contudo, essa regularidade instaurada ideologicamente provoca deslizes nos sentidos propostos de modo a inaugurar uma nova configuração dos dizeres, ou seja, ocorre uma atualização enunciativa conforme são realizadas as sucessivas sobreposições. Assim, seria possível uma leitura que relacionasse o título "Português para todos" ao programa "Luz para todos", criado no pelo governo federal em 2003, ou que estabelecesse um paralelo entre o título "Olhe a língua! Língua portuguesa" com o grito junino "olhe a chuva!" que é seguida pela expressão "é mentira!". Essas possibilidades merecem ser investigadas já que as condições de produção são determinantes para que as elaborações intradiscursivas se manifestem de um jeito e não de outro.Assim, a paráfrase discursiva é o que podemos considerar como a irregularidade instaurada pela regularidade.

Enfim, os dispositivos parafrásticos (interdição e dispersão) apresentados em nossa análise funcionam mobilizando a formação discursiva. A materialidade histórica afeta discursivamente a língua construindo as condições para a produção dos sentidos e determinando as possibilidades do dizer.

5. Considerações finais

Analisamos nesse artigo o processo discursivo de formulação dos títulos dos livros didáticos de língua portuguesa para as últimas séries do ensino fundamental aprovados pelo PNLD ao longo dos anos de 1985 a 2017.

A partir do que demonstramos é possível direcionar algumas considerações: (i) O nosso arquivo mostrou-se consistente para realizarmos essa investigação; (ii) A observação do SND e sua relação com a formação discursiva do ensino de língua portuguesa contribuiu para nossa compreensão de como os discursos são elaborados e circulam nos catálogos do PNLD; (iii) A categorização das estruturas segundo as quais os títulos foram construídos mostrou como a paráfrase discursivaoperacionaliza os efeitos de sentido; (iv) A distinção entre paráfrase de interdição e paráfrase de dispersão foi determinante para nossa compreensão de como os sentidos são afetados pela exterioridade; e (v) Dentro dos limites que estabelecemos, nossa análise lançou uma luz sobre os processos discursivos que possibilitam a produção e reprodução dos sentidos a partir uma dada formação discursiva.

Desse modo, esperamos contribuir para uma maior compreensão acerca da influência das políticas públicas sobre as discursividades que as escolas reproduzem. Especialmente, problematizamos os processos discursivos implicados na produção dos sentidos no âmbito do PNLD. O fato é que, sendo um recurso fundamental em sala de aula, o livro didático direciona o processo pedagógico a partir de matrizes historicamente situadas e inscritas em formações discursivas, às vezes antagônicas às condições de produção dos sentidos nos diversos contextos escolares brasileiros. É o caso, por exemplo, do livro de língua inglesa que evoca brincadeiras na neve para ensinar ao aluno do interior de Sergipe as estações do ano naquele idioma. Para isso, tende a ser inscrito em FD capazes de produzir sentidos específicos para o determinado público. Embora, é bem verdade, sempre houve espaço para circulação desses sentidos desde que a cultura estadounidense passou a influenciar nosso modo de vida.No mínimo, consideramos que o cenário é de controversas em torno das concepções que envolvem o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, discussão que tem estado em evidência desde que foi criada a política de aquisição e distribuição do livro didático. Vários estudos mostram que ainda resiste um modelo de ensino pautado na gramática, embora seja perceptível um movimento em direção a uma pedagogia baseada no gênero textual e na análise linguística.

Por fim, ratificamos por meio desse estudo que investigações sobre o objeto discursivo são importantes para se compreender as dimensões do alcance simbólico das decisões governamentais. Desse modo, entendemos que nossa análise apresenta uma necessária contribuição para o debate acerca do ensino de língua portuguesa, tendo em vista que o modo como Estado constrói sentido afetam principalmente os grupos alvo das políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985*. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, [1985]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/ decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 29 jan. 2018.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, V. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*, São Paulo, p. 557-62, 2005.

BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: *Ao pé da letra*, Recife, PE, p. 35-46, 2001.

BUNZEN, Clécio. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. In: *Ao Pé da Letra*, Recife, V. 1, p. 41-8, 2000.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBINI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. In: *Ensaio*: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, V. 22, n. 85, p. 1027-56, out./dez. 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira; NAPOLITANO, Alice Ane Napolitano. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. In: *Acta Scientiarum*: Language and Culture, Maringá, v. 35, n. 2, p. 105-114, abr./jun., 2013.

HEINECK, Francieli; PINTON, Francieli Matzenbacher. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. In: *Domínios da Lingu@gem*, V. 8, n. 1, p. 439-58, jan./jun. 2014.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar? ln: GUIMARÃES, Eduardo. (org.). *Linguística*: questões e controvérsias. Série Estudos n. 10. Uberaba: Fiube, 1984. p. 9-26

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinhas-SP: Unicamp, 2009.

RODRIGUES, Paulo Cezar; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. A produção textual no livro didático do ensino médio: identificação da abordagem teórica. In: *Acta Scientiarum*: Language and Culture, Maringá, V. 36, n. 4, p. 427-35, Out./Dez., 2014.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem, 2004.

SILVA, Franciele Marques da; CARVALHO, Marilda Alves Adão. A variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: *Sociodialeto* (*On-line*), V. 3, p. 86-106, 2013.

SOARES, Ricardo Pereira. *Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático*: uma discussão sobre a eficiência do governo. Brasília: IPEA, 2007.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; PAIXÃO, Sergio Vale da. O gênero discursivo/textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma proposta de inovação orientada pelos documentos oficiais. In: *Entretextos*, Londrina, V. 10, n. 2, p. 92-107, jul./dez., 2010.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. In: *RBLA*, Belo Horizonte, V. 11, n. 1, p. 135-48, 2011.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O papel da escola no conflito linguagem e estruturas sociais. In: *Linguagens & Cidadania*, Rio Grande-RS, V. 1, p. 1-6, 2006.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. In: *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), Palhoça-SC, V. 9, p. 303-20, 2009.

VAHL, Mônica Maciel; PERES, Eliane. O programa do livro didático para o ensino fundamental (1971–1976). In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, V. 47, n. 164, p. 562-85, abr./jun. 2017.

PERCEPÇÃO DA PROSTITUIÇÃO CARIOCA EM "LUCÍOLA": HISTÓRIA E LITERATURA EM JOSÉ DE ALENCAR

Tamara Cecília Rangel Gomes (SEEDUC)
tamaracrangelgomes@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe uma discussão acerca da inserção da mulher nos processos históricos do Rio de Janeiro do Século XIX, sobretudo a percepção da prostituição neste cenário. Seu objetivo geral é a discussão da ressignificação do papel da mulher cortesã e sua redenção a partir da narrativa literária na obra "Lucíola". Por objetivos específicos busca-se analisar a articulação História X Literatura, problematizando a prostituição e o protagonismo da mulher na sociedade fluminense do Século XIX e na literatura alencariana. Metodologicamente analisa-se textos e contextos históricos, considerando – inclusive – a carreira política do literato. As demais fontes utilizadas são de Mary Del Priori, Sidney Challoub, e outros.

Palavras-chave:
História. Gênero. Literatura.

ABSTRACT

The article proposes a discussion about the insertion of women in the historical processes of nineteenth century Rio de Janeiro, especially the perception of prostitution ins this scenario. Its general objective is to discuss the resignification of the role of the courtesan woman and her redemption from the literary narrative in "Luciola". By specific objectives we seek to analyze the history x literature articulation, problematizing prostitution and the protagonism of women in nineteenth century fluminense society and José de Alencar literature texts and contexts including the political. The other sources are from Mary Del Priori, Sidney Challoub and others.

Keywords:
History. Genre. Literature.

1. Introdução

> "*Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*." (Ítalo Calvino – *Por que ler os clássicos?*, p. 11)

Os estudos que promoveram este texto tiveram início no Programa de Pós Graduação Lato Sensu da PUC-Minas e a produção do TCC intitulado *Mulheres de papel e mulheres no papel: o universo feminino alencariano*, em 2001, por ocasião de uma Especialização em História do

Brasil. Priorizou-se as obras "Senhora" e "Lucíola" e a construção de discussões acerca da mulher fluminense na literatura.

O lapso temporal compreendido entre a tessitura deste trabalho para este corroborou, por consequência, em muitas releituras da obra do José de Alencar, releituras do próprio José de Alencar e de possíveis intersecções das novas ponderações acerca de uma obra específica do literato ("Lucíola") com autores que discutiram e viabilizaram visões acerca da Literatura e História, sobretudo no que tange a adoção de uma obra literária como objeto de estudo histórico.

Na introdução do livro *Por que ler os clássicos?*, Ítalo Calvino nos apresenta, por definição, que um clássico é um livro sobre o qual se ouve dizer que se está relendo, ponderando ainda que ele nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Isto posto e, em concordância com este autor, consideramos que retomar uma discussão sobre um clássico de José de Alencar é , também, contribuir para que o texto permaneça tendo vez e voz ou quem sabe compreender outras vozes no mesmo cenário, sobretudo aplicando um esforço para ouvir as vozes inaudíveis.

Versar considerações acerca de Literatura e História em um clássico pressupõe que se ouça dele suas vozes e seus silenciamentos, percebendo o alcance do que ele repercute para a sociedade ou dela assimila. Os discursos e as linguagens apresentados em uma obra carecem não somente de dimensionamento de limites, mas sobretudo, de alargamento de fronteiras.

2. Objetivos e Metodologia

Objetivo geral: Discutir a ressignificação do papel da mulher cortesã e sua redenção a partir da narrativa literária na obra Lucíola.

Objetivos Específicos: Analisar a articulação História x Literatura, problematizando a prostituição e o protagonismo da mulher na sociedade fluminense do Século XIX e na literatura alencariana. Metodologicamente analisa-se textos e contextos históricos, considerando – inclusive – a carreira política do literato.

3. Textos e Contextos

A Independência política do Brasil em 1822 produziu a implanta-

ção do Império Brasileiro, adotando a cidade do Rio de Janeiro – e todas as transformações advindas da Chegada da Família Real Portuguesa (a saber: estabelecimento do Real Horto, da Real Biblioteca Nacional, fundação do Real Teatro São João – atualmente Teatro João Caetano – Fundação do Banco do Brasil, entre outros) como sua capital.

Ressalte-se que as mudanças políticas no Século XIX reverberaram num conjunto de ações orquestradas para que se desenvolvesse um aparelho jurídico, como a Constituição de 1824 (outorgada e vigente até 1889) e o Código Criminal do Império, de 1830.

Enquanto Corte Portuguesa consolidava seu estabelecimento no Brasil com sua arte, moda e comportamento, fazendo a importação de usos e costumes europeus, o Romantismo despontava como um movimento que corroborava para a formação de uma identidade nacional, exaltando a construção de heróis nacionais, da idealização da sociedade, da natureza e da pátria.

Em Alencar e na diversidade de temas do conjunto de sua obra, percebemos o esforço na formação da identidade nacional não somente numa idealização da sociedade, mas na formação da própria sociedade e a maneira como suas percepções pessoais e políticas reverberam na sociedade. Ainda que tenha adotado a mulher, o feminino como uma de suas temáticas, importante encontrar na narrativa que mulher é esta que está sendo apresentada e de que forma esta apresentação contribui para a formação da sociedade.

Isto posto, em "Lucíola", Alencar nos apresenta um perfil feminino com uma especificidade de ter na prostituição seu cenário. Silenciou sua própria voz ao escolher um narrador para contar a história desta prostituta. Não por acaso, Paulo, narrador apresenta-nos Lúcia, como também a apresenta a G.M., personagem a quem destina cartas que , posteriormente, serão "publicadas". Alencar não assina, não assume a voz que conduz esta narrativa. A assinatura da publicação cabe a uma personagem a quem pouco conhecemos.

No entanto e, apesar disto, esta personagem usa sua voz com o discurso adverso a um possível moralismo com o cenário exposto :

> Demais, se o livro cair nas mãos de algumas das poucas mulheres que lêem neste país, ela verá estátuas e quadros de mitologia, a quem não falta nem o véu da graça, nem a folha de figueira, símbolos do pudor no Olimpo e no Paraíso terrestre. (ALENCAR, 1999, p. 11)

A Lúcia apresentada na narrativa possui o olhar do Paulo. Como

ele a vê. Lúcia não fala por si mesma, ela responde quando inquirida nos diálogos do relacionamento que se desenrola, marcado por muita desconfiança, muitas perguntas vexatórias e um severo silenciamento.

A voz da prostituta não é simplesmente inaudível , é silenciada. A abordagem da prostituição silencia a atividade da prostituta e, num movimento de redenção desta mulher, encontra-se a proposição de uma adequação a sociedade burguesa que se consolidava no Século XIX. Lúcia, para se redimir precisa renunciar.

A narrativa apresenta-se com dois cortes cronológicos distintos: antes e depois da prostituição. Antes da prostituição Maria da Glória, pura e casta. Depois da prostituição, Lúcia em redenção, mas não pareceu ser o bastante para redimi-la ao matrimônio, a legalização do relacionamento.

Não há linguagem que atenue o significado da palavra prostituição e os motivos pelos quais uma mulher se submeta a ela. O poder coercitivo que o dinheiro exerce no mercado do sexo promove a confusão entre sexo consentido com o sexo tolerado. Confunde-se periodicamente as motivações de uma mulher que precisa optar pela prostituição :

> – Ah! esquecia que uma mulher como eu não se pertence; é uma coisa pública,um carro da praça, que não pode recusar quem chega. Estes objetos, este luxo, que comprei muito caro também, porque me custaram vergonha e humilhação, nada disto é meu. Se quisesse dá-los, roubaria aos meus amantes presentes e futuros; aquele que os aceitasse seria meu cúmplice. Esqueci, que, para ter o direito de vender o meu corpo, perdi a liberdade de dá-lo a quem me aprouver! O mundo é lógico! Aplaudia-me se eu reduzisse à miséria a família de algum libertino; era justo que pateasse se eu tivesse a loucura de arruinar-me, e por um homem pobre! Enquanto abrir a mão para receber o salário, contando os meus beijos pelo número das notas do banco, ou medindo o fogo das minhas carícias pelo peso do ouro; enquanto ostentar a impudência da cortesã e fizer timbre da minha infâmia, um homem honesto pode rolar-se nos meus braços sem que a mais leve nódoa manche a sua honra; mas se pedir-lhe que me aceite, se lhe suplicar a esmola de um pouco de afeição, oh! então o meu contato será como a lepra para a sua dignidade e a sua reputação. Todo o homem honesto deve repelir-me! (ALENCAR, 1999, p. 87)

Pontua-se que Lúcia se vendia cedendo aos caprichos de seus clientes, recordando os motivos pelos quais fez pela primeira vez e os motivos pelos quais permaneceu fazendo. Fez pela primeira vez para angariar recursos financeiros para cuidar da saúde de seus familiares. Quando seu pai soube da origem dos recursos a expulsou de casa, fato que culminou na permanência da prostituição.

Mulheres miseráveis que moravam em casas térreas ou mulheres que ocupavam casas de sobrado, com plumas, sedas, jóias, frequentadoras de teatros e lugares públicos poderiam estar envolvidas nesta situação, motivadas pelas mesmas questões.

Compradores de sexo consomem não apenas o sexo em si, mas os demais elementos que fazem parte deste mercado. Pornografia é um destes elementos. Esta ponderação não pretende deslegitimar o papel da arte e nem discutir a arte em performances com nudez.

A proposta de redenção da prostituição implica na renuncia da vida faustosa, na aquisição de moradia menor, casamento, resgate da irmã do colégio. Lúcia, redimida, deveria ser uma senhora de família como as demais famílias do Rio de Janeiro. A culminância da redenção é a renuncia da própria vida e sua tentativa desesperada de salvar o bebê em seu ventre, não sucumbindo as propostas de aborto consideradas pelo médico que a atendeu e pelo Paulo, a quem amava e confiava. Em vão. José de Alencar permite o último suspiro de Lúcia entregando sua alma ao Paulo. Curioso, ela não entregou sua alma a Deus, mas ao Paulo, porque ele se apresentava como seu redentor. Os elementos narrativos utilizados para falar do amor que sentia ao Paulo são divinizantes.

> – Tu me purificaste ungindo-me com os teus lábios. Tu me santificaste com o teu primeiro olhar ! Nesse momento Deus sorriu e o consórcio de nossas almas se fez no seio do Criador. Fui tua esposa no céu ! E contudo essa palavra divina do amor minha boca não a devia profanar, enquanto viva. Ela será meu último suspiro.
> (...)
> – Recebe-me ... Paulo! (ALENCAR, 1999, p. 166)

Não se vislumbra, na narrativa, decepção pela abordagem do possível aborto. Outrossim, em que se pese o fato do Código Criminal do Império tipificar como crime com pena prevista, não se mencionam discussões acerca do aspecto jurídico envolvido, lembrando tratar-se de um autor com ciência da legislação vigente, haja vista o fato de ser advogado e Ministro da Justiça.

> Art. 199. Ocasionar aborto por qualquer meio empregado interior ou exteriormente com consentimento da mulher pejada.
>
> Penas – de prisão com trabalho por um a cinco anos. Se este crime for cometido sem consentimento da mulher pejada. Penas dobradas.
>
> Art. 200. Fornecer com conhecimento de causa drogas ou quaisquer meios para produzir o aborto, ainda que este se não verifique. Penas - de prisão com trabalho por dois a seis anos. Se este crime for cometido por Medico, Boticario, Cirurgião ou Praticante de tais artes, Penas dobradas.

(Código Criminal do Império, 1831)

Revela-se, na narrativa, a solidão da mulher. Cabe somente a ela a decisão de permanecer grávida, ainda que enferma. Permanecer grávida, ainda que sozinha. Paulo não lhe pede em casamento, apesar de visíveis mudanças de costumes. Mas, ressalte-se a redenção e impacto da morte de uma mulher grávida.

4. Considerações finais

As narrativas de José de Alencar nos brindam com perfis femininos distintos, igualmente complexos, mas inseridos em contextos que poderiam produzir outras e prováveis reflexões: mulheres fortes (Berta, personagem de "Til"), mulheres ricas (A Emília, personagem de "Diva", Alice, personagem de "O Tronco de Ipê"), mulheres abandonadas e enganadas por seus maridos (Carolina, personagem de "A Viuvinha") mulheres indígenas ("Iracema"). No entanto, não por acaso, deixaremos de vislumbrar nas obras do literato referências ao protagonismo de mulheres negras. Ocorre que enquanto político (Deputado e Ministro da Justiça) Alencar foi favorável a escravidão no Brasil.

O aumento populacional do século XIX trouxe, por consequência, o aumento da prostituição. Quem eram as prostitutas ? Mulheres miseráveis que moravam em casas térreas ou mulheres que ocupavam casas de sobrado, com plumas, sedas, jóias, frequentadoras de teatros e lugares públicos poderiam estar envolvidas nesta atividade remunerada ilegítima.

Lúcia cuidou de sua família, mas não foi cuidada por isto, aceitava ressignados os benefícios financeiros de seus amantes e, intimamente, se esforça para modificar sua realidade, abdicando a vida faustosa para conquistar Paulo e sendo por ele conquistada quando este lhe oferece amor, amizade e colaboração.

O clichê redentor do relacionamento amoroso bem sucedido não foi suficiente para ressignificar a vida da personagem com seu passado na prostituição. O ponto crucial desta questão é que a mulher prostituta não foi plenamente feliz na recondução de sua vida com um relacionamento estável. Tragicamente Lúcia morre com um feto em seu ventre.

Em "Senhora", temos uma mulher pobre que tornou-se rica para, posteriormente casar-se. Em "Lucíola", uma mulher abre mão da vida luxuosa (embora em meio à prostituição) para uma vida mais austera, para

viver um relacionamento. As mulheres do Século XIX não são mulheres sós. Sofrem pressões para a construção de um relacionamento estável, moças casadoiras estavam espalhadas pela cidade, nos espaços urbanos, nas janelas dos sobrados, a espera do flerte de que poderia fluir num romance.

Eventos sociais, festas, bailes organizados nos salões ou em festas populares da Corte que ocorriam nas ruas, com grandes romarias, grandes eram as oportunidades. A inserção da mulher nos processos históricos datava-se com seus convites para participação nestes eventos, nos seus relacionamentos.

Seu posicionamento político não pode ser dissociado do papel que cumpria enquanto escritor. Literato e político dizem respeito à mesma pessoa em exercícios diferentes, em cenários diferentes, mas a ausência do protagonismo de mulheres negras em sua obra somente reverbera parte do contexto sócio-político daquele momento.

Consta em sua obra literária cartas a favor da escravidão no Brasil cujo destinatário era ninguém menos que o Imperador, D. Pedro II, sempre utilizando o codinome de Erasmo, como remetente. São narrativas de teor essencialmente político, com tom de conselho, pontuando razões para a manutenção da escravidão no Brasil e tecendo comentários acerca dos processos de libertação dos escravos em outros países.

Tantas outras mulheres diferentes passeavam pelas ruas do Rio de Janeiro. José de Alencar as observava, alinhavando a história de cada uma delas. Dando voz a umas, silenciando outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, T.C.R. *Mulheres de Papel e Mulheres no Papel*: O Universo Feminino Alencariano. 2001. Monografia. (Especialização em História do Brasil). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2001.

ALENCAR, José de. *Lucíola*. São Paulo: Ática, 1991.

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Ática, 1992.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes Históricas*. Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Frontei-

ra, 1990.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias íntimas*: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DEL PRIORE, Mary. *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.). *História das mulheres no brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

_____. *Histórias da gente brasileira*. Volume 2 Império. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

MATTOS, I. R. Mas não somente assim !? leitores, autores, aula com texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempos. In: *Revista do Departamento de História da UFF*. V. 11. p.15-26, 2007.

_____. *O Tempo Saquarema*: A Formação do Estado Imperial. Rio de Janeiro: Access, 1994.

ASSIS, Machado de. O jornal e o livro. In: *Obra completa*, Machado de Assis, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V. III, 1994. Publicado originalmente em O Correio Mercantil, Rio de Janeiro, 10 e 12/01/1859. Disponível em <https: http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista: Acesso em 11 de setembro de 2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm: Acesso em 21/10/2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em 29/10/2019.

Perrot, Michelle. Maneiras de morar. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Cia. das Letras: São Paulo, V. 4, parte 3, p. 284-302, [1987]2009.

EVELING, Daniel. *O vermelho e o negro, crônica e romance*: uma leitura dos aspectos grotescos em Stendhal. Tese. (Doutorado em História). UFJF, 2016.

LACAPRA, Dominick. Repensar la historia intelectual y leer textos. In: PALTI, Elías José. *Giro Lingüístico e história intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?*. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO: UMA BREVE ABORDAGEM

Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail
Helga Ticiana de Barros Maciel (UEMS)
helgaticiana.barrosmaciel@gmail.com
Elesandra Rodrigues Dias Ferraz (UEMS)
elesandra.rodrigues@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma breve abordagem da perspectiva do ensino de Literatura, do Ensino Fundamental ao Médio. Para desenvolver tal objetivo foram estabelecidas duas etapas: 1. conceituação da literatura e da literatura infantil e breve síntese descritiva da literatura como arte, ciência, cultura histórica e social, assim como suas perspectivas para o ensino e para a formação de leitores; 2. no segundo momento, a descrição de atividades pedagógicas exitosas no ensino da literatura tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Destaca-se a relevância desse trabalho, uma vez que pensar em literatura nos dias atuais é fazer pensar com criticidade, pois a leitura literária leva o aluno a desenvolver uma leitura crítica desde os anos iniciais, principalmente no diálogo com outras artes e saberes, desenvolvendo-o e habilitando-o para novas realidades. Neste estudo, nos baseamos nos preceitos de Abrão, Sartre, Eagleton, Silva, Lajolo, Zilberman, dentre outros autores. Acreditamos que o ensino de literatura no decorrer da vida escolar tem contribuído para a formação e o desenvolvimento dos indivíduos na direção da humanização das relações humanas.

Palavras-chave:
Ensino. Criticidade. Humanização. Literatura. Literatura infantil.

ABSTRACT

This article aims to take a brief approach from the perspective of teaching Literature, from Elementary to High School. To develop this objective, two stages were established: 1. conceptualization of literature and children's literature and brief descriptive synthesis of literature as art, science, historical and social culture, as well as their perspectives for teaching and the formation of readers; 2. Secondly, the description of successful pedagogical activities in the teaching of literature in both elementary and high school.The relevance of this work is highlighted, since thinking about literature today is critical thinking, because literary reading leads the student to develop a critical reading since the early years, especially in dialogue with other arts and knowledge, developing it and enabling it for new realities.In this study, we based on the precepts of Abrão, Sartre, Eagleton, Silva, Lajolo, Zilberman, among other authors. We believe that the teaching of literature over the course of school life has contributed to the formation and development of individuals towards the humanization of human relations.

Keywords:
Criticality. Humanization. Literature. Teaching. Children's literature.

1. Introdução

A Literatura suscita nas crianças, nos jovens e adultos os mais variados sentimentos: de raiva, compaixão, amor, alegria, risos, remorso, e muitos outros. Por meio de leituras de contos, romances, poesias, literatura de cordel, os leitores vivenciam as experiências proporcionadas pela literatura. Na acepção da perspectiva de ensino, esta encanta e surpreende o educando promovendo o refletir, questionandoa sociedade de hoje e de outrora. Assim, discorremos a respeito desta no primeiro tópico, cabe ao professor mostrar ao aluno o belo, que a gramática da língua é bem mais bela, articulada, soletrada, a possibilidade diversa edifusa das potencialidades e variedades da língua por meio da literatura.

Dessa forma, com toda a musicalidade e encanto retrata-se a experiência com o ensino da mesma no Ensino Fundamental e apura-se o legado da literatura entre os jovens do Ensino Médio. Estes com o passar dos anos em suas vivências escolares escolhem o que ler e o porquê de se ler. Motivação cultivada na escola e, às vezes, no berço familiar para leituras em rodas, individuais, e em voz alta. Não importa de que forma veio o gosto à leitura literária. Importa que a relevância de autores, de vozes difusas, ora da voz feminina ora masculina ecoa nos bancos escolares.

Essas vozes constituídas de outras vozes consideram a criticidade, a reflexão para uma sociedade mais humanista fomentada por meio da leitura literária. Repercute na experiência em sala de aula do Ensino Fundamental ao Ensino Médio relatado em tópico deste artigo. O fazer pedagógico por meio da Literatura na escola oferece uma grande diversidade de textos e temas que oportunizam um aprofundamento de questões históricas, filosóficas, sociais, estéticas, linguísticas. Neste ponto relatado nas experiências exitosas em sala de aula tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

2. Perspectiva do ensino de Literatura

Uma maneira de se ensinar Literatura é por meio da leitura de clássicos literários e de livros da atualidade, principalmente, aqueles que se tornaram grandes adaptações teatrais e cinematográficas. Já que as a-

daptações podem ser exploradas de maneiras diferentes no contexto escolar. Dessa maneira, facilita a construção do conhecimento e vivência crítica do educando, pois se pode comparar o original com suas adaptações teatrais,filmes, dentre outras.

Este aspecto do ensino nesta perspectiva produz nos educandos sentidos múltiplos e interpretativos que formam uma rede de relações dialógicas com as experiências entre literatura e vida. Para isto, a linguagem que propicia o refletir, questionar, refutar, só é permitida na disciplina Literatura. Ressalta-se, neste ponto, que esta disciplina não existe no currículo da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no entanto está implícita na disciplina Língua Portuguesa. Já na Rede Municipal implícita ao conteúdo do Fundamental 1 e explícitanadisciplina Iniciação aos Estudos Literários no Fundamental 2.

Neste aspecto, a linguagem como propulsora das ações humanas é a vida dos educandos, é a fala do professor, é a manifestação artística e literária dos grandes autores. É o pulsar incessante da vida e lugar estratégico das observações da linguagem, como bem assera (BRAIT, 2007, p. 41), que afirma que "a literatura é um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para a observação das relações entre linguagem cotidiana e criatividade. Ela constitui uma das possibilidades de exploração da língua como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos".

Para que o educando vivencie a literatura, ela deve estar presente na sua vida, tanto familiar, quanto escolar e o que se pode dizer é que ela não pode ser iniciada na vida adulta, as crianças devem ter essa vivência desde os primeiros anos de vida, iniciando com as leituras em casa e depois nos primeiros anos escolares. Por esse motivo o estudo da literatura infantil é primordial para os educadores, desde o começo de sua história até os dias de hoje, no próximo capítulo abordaremos um pouco da história da literatura infantil e sua importância no currículo escolar.

*3. **Literatura e literatura infantil: da história ao uso em sala de aula***

Quando se fala em literatura infantil e seu uso em sala de aula hoje, não se pode imaginar que em alguns momentos da história mundial a maioria das crianças não tinham acesso nem a escola e muito menos a literatura.

A literatura infantil surge na história da humanidade em um cenário muito distante do que estamos acostumados, em meio a um período que não se conhecia essa literatura, já que os textos que conhecemos hoje como literatura infantil eram direcionados para o público adulto e eram passados oralmente para o público, alguns autores conhecidos até os dias de hoje, como os irmãos Grimm e Perrault começaram a adaptá-los para o público infantil e a colocá-los papel.

> As primeiras obras publicadas visando o público infantil aparecem no mercado livreiro na primeira metade do século XVII. Antes disso, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritos histórias que vieram a ser englobados como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, lançadas postumamente em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidade*s, que Charles Perralt publicou em 1697. (LAJOLO, 2007 p. 14)

A literatura infantil não começou apenas com os franceses, ela teve um grande papel na Inglaterra do século XVIII, na realidade foi durante a industrialização que essa literatura se expandiu. Foi nesse período que "incidiu em atividades renovadoras dentro dos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15), e foi em meio a essas mudanças na sociedade que o êxodo rural transforma os grandes centros, criando vários problemas, como a falta de emprego e transporte, levando grande parte da população para a periferia, elevando a miséria e a criminalidade. Com a revolução industrial a população é dividida entre o proletariado e a burguesia, e para amenizar as violências, as instituições sociais, como a família e a escola, passam a ser valorizadas.

A família passou a ter um papel fundamental nessa sociedade, o Estado estimulava uma vida mais doméstica, com divisões dos papéis dos membros da família, cabendo ao homem o trabalho para sustentar a família e a mulher o gerenciamento do lar.

Com esse novo modelo de família, a criança passa a ter um novo papel, tanto na família como na sociedade, e foi nesse período que os objetos industrializados para as crianças começaram a surgir, como os brinquedos e os livros, além disso, os estudos em relação ao comportamento infantil, como a psicologia, pediatria e a pedagogia.

Para completar esse ciclo ao redor da criança foi que surgiu a es-

cola como uma instituição "convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia" (LAJOLO. ZILBERMAN, 2007, p. 16), a escola passa a ser obrigatória e a cumprir, além do papel de mediadora entre a criança e a sociedade, o papel de afastar as crianças das fábricas, do trabalho infantil.

Com a obrigatoriedade da escola e as diversas mudanças sociais da época que a literatura infantil foi consolidada, não apenas como forma de auxiliar os estudos, mais também como uma forma de mercadoria. Com a expansão da tipografia, os livros se tornaram mais presentes, levando a literatura a depender da escola "porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

A literatura infantil brasileira surge no final do século XIX, com uma literatura nacionalista, passando por texto do Olavo Bilac (1865-1918), com seus textos patrióticos e Monteiro Lobato (1882-1948) que inovou, com suas histórias que divertem e educam.

Assim como a literatura infantil mundial surgiu em meia a grandes mudanças sociais, na Brasil não foram diferentes, as grandes mudanças consolidaram a família, a escola e junto com todas essas mudanças a literatura. "O Brasil daquele período estava mudando de regime político: a República, adotada a partir de 1889, substituía a monarquia, após o longo reinado de D. Pedro II, imperador desde 1840" (ZILBERMAN, 2005, p. 15), mudanças essas que fizeram surgir uma nova sociedade.

> A grande diferença situava-se na nova conformação da sociedade, marcada pela ascensão de uma classe média urbana desejosa de ver suas reivindicações serem atendidas: maior liberdade política, melhores negócios, dinheiro mais acessível, novas oportunidades para educação. Essa classe média responsabilizava-se doravante pelas mudanças ocorridas no país, e em nome dela revoluções, avanços e retrocessos acontecem. O aparecimento dos primeiros livros infantis para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente. (ZILBERMAN, 2005, p. 15)

Apesar das exigências sociais, não se tinha no Brasil estrutura para uma nova literatura, assim os primeiros livros infantis eram adaptações de livros estrangeiros, as adaptações de livros de adulto para crianças e ainda as contações de histórias, que geralmente eram contadas pela amas de leite ou escravas, para os pequenos. Outra saída encontrada para essa falta de literatura infantil foi a edição de livros didáticos,adotados pelos professores e tornando-se leituras favoritas dos jovens da época.

Hoje a diversidade de livros e autores de literatura infantil é muito grande, muitas autores trabalham apenas com esse gênero, porém contamos com alguns livros escritos para crianças de autores conhecidos por suas obras adultas.

Nas escolas brasileiras a literatura infantil surgiu para dar suporte aos professores em uma época que a educação passava por muitas reformas e as crianças começaram a ficar muito mais tempo na escola. Assim, ela foi se enraizando no cotidiano, tanto dos professores, quanto dos alunos já que "a literatura é também uma importantíssima fonte de conhecimentos" (LAJOLO, 2005, p. 62), e é por meio dela que o professor trabalha vários outros valores, já uma "função da literatura é a de expressar a cultura, os valores, as tradições dos povos" (LAJOLO, 2005 p. 62). E cabe ao professor o papel de mediador, de promotor dessa leitura, não apenas a leitura escolar, aquela que o aluno lê apenas como fonte de informação para as atividades, não que esse tipo de leitura não seja importante, o grande problema das escolas é que a leitura acaba nesse momento, o de responder as questões, a leitura escolar acaba se tornando uma "leitura mecânica, que consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais" (SILVA, 2009, p. 33), porém esse é justamente o comportamento que um professor promotor de leitura não deve ter, pois "não é esse tipo de leitura que temos em mente quando pensamos em leitura na escola" (*Idem*, 2009, p.33).

De acordo com Zilberman (1988, p. 15) pode-se situar a virada dos anos 70 para os anos 80 a data em que se intensificaram e expandiram as discussões relativas à leitura na escola e ao papel da Literatura no ensino. Com crescimento urbano e a industrialização acelerada começou a leitura literária ganhar espaço nos meios acadêmicos, escolares e do público em geral. Outro fator importante, e não de menor relevância, é o aumento de 5 para 8 anos a escolarização obrigatória. Atualmente são 9 anos a escolarização básica.

Desde os primórdios pode-se dizer que a literatura foi vista como uma forma de transmitir regras imputando-lhe a aprendizagem da escrita e leitura. Todavia, isso não impediu deformar bons leitores e apreciadores de literatura.

Para que o aluno se torne um leitor fluente as suas habilidades de leituras devem ser estimuladas pelo professor, o fato do aluno chegar na escola hoje muito mais jovem faz com que essas habilidades sejam estimuladas cada vez mais cedo, dando a oportunidade do professor aprovei-

tar ainda mais as leituras de mundo desse aluno. Para Silva (2009) "a leitura de mundo é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte", portanto o aluno não chega na escola sem nenhum conhecimento e são essas individualidades que devem ser levadas em conta no momento de partilhar as leituras.

> A leitura de mundo nos ensina a ler mais do que os sinais pretos sobre a folha branca, ela nos ensina o significado das nuvens no céu, a promessa de um sorriso, revela-nos a impaciência atrás de um gesto, um 'sim' na boca de quem diz 'não'. É a leitura tomada em seu sentido mais amplo. (SILVA, 2009, p. 33)

Nesse sentido, a leitura escolar deve aliar a leitura mecânica com a leitura de mundo, fazendo com que o aluno se torne um leitor crítico, essa leitura crítica leva-o a compreender o mundo ao seu redor, suas vivências e sua cultura. Contudo, esse é um processo demorado, não será nos primeiros anos escolares que o professor conseguirá ter um aluno crítico, portanto é importante que esse incentivo a leitura começa nos primeiros anos do ensino fundamental, "para ser capaz de fazer uma tal leitura, é preciso estar com todo o conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões" (SILVA, 2009, p. 34). Compreende-se então que o professor tem um papel fundamental nesse processo, a leitura feita pelo professor em sala, exercendo um papel de narrador, de contador de histórias, democratizando a leitura, pois não se deve esquecer que nem todos os alunos conseguem fazer uma leitura adequada nos primeiros anos escolas. Silva cita em seu livro que um exemplo de narrador que o professor deveria se inspirar é na personagem de Monteiro Lobato, D. Benta, que apesar de morar em um sítio, ela conseguia reunir todos para contar suas histórias, buscava informa-se com as leituras de jornais e livros.

> De modo paralelo e correlato à democratização do saber, Dona Benta procura despir-se do autoritarismo. Nos seus serões, permitia que os ouvintes tivessem uma participação ativa, deixando que escolhessem suas preferências, que opinassem, que tecessem críticas, emitissem opiniões. Ela sabia ouvir, uma qualidade tão importante quanto saber ler. (SILVA, 2008, p. 36)

Nessa perspectiva, muito se pode fazer com o auxílio dos textos literários em sala de aula, e foi pensando nos diversos tipos de leituras e leitores que surgiu a ideia do trabalho com os contos de mistério.As atividades realizadas com os alunos do Ensino Fundamental foram baseadas no conto de mistério uma vez que esse gênero textual faz parte da grade curricular para o 4º bimestre do 4º ano. . O conto de mistério faz parte

dos componentes curriculares do 4º ano, com isso os professores contam com várias possibilidades para trabalhar esse tipo de texto, utilizando-se da leitura mecânica e da leitura de mundo do aluno, para transformá-lo em um leitor crítico.

4. Descrição das atividades: do Ensino Fundamental ao Médio

Como já foi dito, os contos de mistério fazem parte do componente curricular do 4º ano e foi pensando em como estudar não só o conto de mistério, mas não ultrapassar a linha entre o mistério e o terror é que foi pensado as atividades. Primeiro as atividades e os textos deveriam ser de acordo com a faixa etária dos alunos, que é entre 9 e 10 anos de idade.

Os textos escolhidos foram do livro didático adotado pela escola, alguns textos da internet e o livro "Contos de espantar meninos", do livro a professora leu para eles o conto "O Lobisomen".

A primeira aula os alunos leram e depois fizeram as atividades sobre as características dos contos de mistério. Com a ajuda da professora, eles descobriram suas características, tiraram suas dúvidas e resolveram algumas atividades de interpretação. As leituras dos textos do livro didático acabam por ter como objetivo apenas o estudo, um tipo de leitura que se faz procurando informação, é nesse momento que o aluno passa a conhecer o tipo de texto, suas características, sem esquecer que esses textos são, geralmente, textos muito curtos e até mesmo fragmentados.

A segunda aula foi o momento de o professor fazer o papel de narrador, a leitura de um dos contos do livro, Contos de espantar meninos, foi feita pela professora, nesse momento o aluno fez o papel de ouvinte, portanto, diferentemente do que D. Benta faz nos seus serões, cedendo espaço para interrupções e opiniões, a sala de aula é muito numerosa, em média 32 alunos, então essas interações só podem ocorrer no final da leitura, pois como sabemos se os alunos começam a falar no meio da leitura, alguns deles dispersam e não conseguem entender a história. No final da leitura, depois e aberto o debate, o que se percebeu é uma comparação com a realidade, é como se não houvesse imaginação, muitos alunos ficam procurando o que não está de acordo com a realidade, deixando claro que está faltando a imaginação, o encantamento de quem tem a rotina de ouvir e ler histórias.

Como o objetivo dessas atividades é o de promover a leitura, procuramos levá-los a diversos tipos de leitura, a leitura individual, a leitura

coletiva e também a leitura feita por meio do vídeo. Ao passar o filme Casa Monstro, além de mostrar as características dos contos de mistério, o objetivo era mostrar que temos vários tipos de leitura, e que ao assistir a um filme, por exemplo, não estamos deixando de ler, e sim estamos lendo de maneira diferente, levando o aluno a descobrir que todas as leituras são importantes.

Para encerrar esse ciclo de leitura, os alunos deveriam por no papel o que entenderam, assim foi pedido para que cada um fizesse o seu próprio conto de mistério. Eles já estavam com as ferramentas necessárias para a produção, já sabiam as características e já tinha lido, ouvido e assistido alguns contos de mistério. Como esperado, alguns alunos tiveram dificuldades para colocar o que aprendeu no papel, porém a maioria conseguiu escrever um pequeno conto. Depois do conto feito e revidado o aluno foi convidado para expor seu texto para a sala, alguns contaram o que tinham escrito, enquanto outros apenas leram para a sala.

No Ensino Médio, a atividade proposta resgata a importância da literatura ao longo da vida estudantil, principalmente as escritoras da atualidade com livros de grande destaque no universo juvenil. Na sala de Tecnologia a atividade iniciou com breve texto motivador e depois os alunos fizeram pesquisa sobre "Mulheres e a Literatura" diante dos resultados cada um poderia escolher uma autora/escritora com qual se identificasse, ler a obra escolhida. Em seguida produziram um banner (A3) com imagens e um breve resumo da escritora escolhida. Depois para culminância foi preparada em sala espaço no qual todos os materiais impressos foram expostos e cada aluno fez uma breve apresentação do livro lido. Sendo que esta atividade teve duração bimestral.

Para Cosson (2018, p. 30), "na escola,a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito da linguagem".

5. ConsideraçõesFinais

A literatura proporciona um grande despertar nos alunos desde os primeiros anos até aos últimos anos dos estudos regulares. Neste aspecto a formação do leitor construída na escola e, por vezes, construída na fa-

mília é muito eficaz para a construção humana, social e crítica da sociedade frente às leituras. Cabe, uma ressalva, é na escola que muitos educandos têm acesso a leitura literária, uma vez que no Brasil apregoa-se a compra de toda sorte de brinquedos aos menores e aparelhos eletrônicos aos mais jovens, deixando à mercê a cultura letrada.

Dessa maneira, é fundamental a exposição destes educandos a literatura com a finalidade de suprir as lacunas presentes na formação escolar do jovem. Ao trabalhar a diversidade entre a faixa etária e os textos escolhidos percebemos a importância da literatura na vida dos educandos. O grande ponto foi à literatura infantil com o conto de mistério e a literatura moderna na leitura de obras de grandes escritoras da atualidade na qual cada estudante leu a obra na íntegra e pode explanar, dialogar a respeito da obra lida com os colegas, assim o debate de ideias impulsiona a turma à novas leituras. Um grande passo, também, nestas atividades foram os recursos midiáticos auxiliando na leitura literária, ora com o filme "A casa mostro", ora com a Sala de Tecnologia Educacional para acesso a pesquisa. O exercício pleno da autonomia e do pensar construído por meio das atividades só evidencia a possibilidade da linguagem em fazer o sujeito (aluno) em qualquer faixa etária apropriar-se da leitura e descobrir novos universos.

As atividades pedagógicas foram exitosas tendo em vista que aleitura é um dos pilares da construção do ser humano e urge a necessidade de se reconhecer o papel da sociedade na formação de leitores, é através da leitura que o indivíduo terá acesso a uma enorme gama de informações e conhecimentos que possibilitará a ele interagir na sociedade de forma crítica, autônoma e consciente, exercendo plenamente seu papel de cidadão.

Dessa forma, ao terminarmos as atividades percebemos que o mobilizar, agir, expandir e produzir sentidos refuta os argumentos estabelecidos na etapa da perspectiva do ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2017.

CHAMLIAN, Regina; ALEXANDRINO, Helena. *Contos para Espantar meninos*. v. 2. São Paulo: Ática, 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa: *Descobrindo a literatura*. São Paulo: Ática, 2005.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira, história e histórias*. São Paulo: Ática, 4. ed., 1988.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira*: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis Língua Portuguesa, 4º ano*: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: Ática, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN. Regina. Queliteratura para a escola? Quescola para a literatura? In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, V. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

POESIA EM SALA DE AULA: A CONSTRUÇÃO LITERÁRIA SOB A ÓTICA DE CECÍLIA MEIRELES

Nilceia Gonçalves Cáceres (UEMS)
nilceiacaceres@gmail.com
Lucilo Antônio Rodrigues (UEMS)
lucilo@uems.br
Roziléia de Oliveira Sales (UEMS)
rozileiasales@gmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Despertar nos alunos o interesse pela pesquisa, leitura e escrita poética é o desejo de muitos professores que por vezes, se veem atados à sobrecarga de conteúdos a serem ministrados e acabam deixando a poesia de lado, mesmo sabendo o quanto o trabalho literário é enriquecedor. Dessa maneira, criar opções para a construção de aulas interessantes e criativas dentro desse contexto é importante, contudo, os professores não sabem por onde começar e nem quais autores seriam interessantes aos alunos. Para Pétit (2008), o professor é considerado o principal mediador na função de aproximar o aluno do livro, embora, muitas vezes, o efeito da escola, ao sobrecarregar o aluno de trabalho e obrigá-los a ler textos eruditos, gere a perda imediata do gosto pela leitura do aluno, de acordo com a experiência francesa de ensino. O trabalho aqui apresentado sugere uma sequência didática a partir da escolha de um nome: Cecília Meireles. Considerada a principal voz feminina da poesia moderna brasileira, servenos de inspiração para o trabalho literário em sala de aula. Seus poemas que têm temas como a transitoriedade da vida, o tempo, o infinito, o amor, a criação artística e a natureza, sempre abordados de maneira reflexiva e filosófica, despertam interesse nos alunos, sobretudo os adolescentes, que se vêem, muitas vezes, imersos nos devaneios da poetisa que fala com propriedade sobre sonhos, solidão e silêncio, fala sobre vida e sobre morte, entre tantas outras coisas. Assim, o professor tratará da leitura, análise e escrita poética de uma maneira despretensiosa e livre de cobranças, com o objetivo principal de despertar o gosto pela leitura poética.

Palavras-chave:
Alunos. Professor. Cecília Meireles. Leitura Poética. Trabalho Literário.

ABSTRACT

Awakening in students interest in poetic research, reading and writing is the desire of many teachers who sometimes find themselves tied to the overload of contents to be taught and end up leaving poetry, even knowing how enriching the literary work. Thus, creating options for building interesting and creative lessons within this context is important, but teachers do not know where to start or which authors would be of interest to students. For Pétit (2008), the teacher is considered the main mediator in the function of bringing the student closer to the book, although often

the effect of school, by overloading the student work and forcing them to read erudite texts, generates the loss immediate enjoyment of student reading according to the French teaching experience. The work presented here suggests a didactic sequence based on the choice of a name: Cecília Meireles. Considered the main female voice of modern Brazilian poetry, it inspires us for literary work in the classroom. His poems with themes such as the transience of life, time, infinity, love, artistic creation and nature, always approached in a reflective and philosophical way, arouse interest in students, especially adolescents, who often see themselves. Immersed in the daydreams of the poet who speaks properly about dreams, loneliness and silence, talks about life and death, among many other things. Thus, the teacher will treat reading, analysis and poetic writing in an unpretentious and free of charge, with the main objective of arousing the taste for poetic reading.

Keywords:
Students. Teacher. Cecilia Meireles. Poetic reading. Literary work.

1. Introdução

Muitos são os benefícios de trabalhar poesia e poemas em sala de aula, contudo, o que se percebe em nosso cotidiano escolar, é que isso pouco tem acontecido, infelizmente. Esse gênero literário aproxima os alunos do prazer e do encantamento da leitura; estimula a interpretação de texto e a compreensão de sentidos figurativos da linguagem, ajudando a desenvolver o pensamento crítico e a expressar emoções, entre muitas outras benesses. O fato de os professores de língua portuguesa estarem sobrecarregados de conteúdos relacionados à gramática, não pode justificar a ausência desse trabalho essencial, que é o da poesia. Mas há que se fazer isso da forma correta, buscando despertar no alunado o gosto, o desejo e o prazer que a boa leitura poética traz.

A leitura pela leitura, como forma de castigo ou para uso do trabalho com assuntos relacionados à norma culta da língua, assassina o prazer, o gosto, o encantamento do ato de ler. Todos nós, educadores, sabemos disso, mas muitos ainda insistem em sistematizar seu trabalho dessa maneira. Além de ser instrumento para a construção do saber em sala de aula, a leitura cria um indivíduo crítico-reflexivo, pronto para transformar a sociedade em que vive, pronto para ser protagonista de sua própria história. Para Barbosa, "o ato de ler não nasce com o indivíduo, assim como as outras funções vitais. Este ato precisa ser ensinado e aprendido, e neste processo o professor é o mediador" (1992).

O hábito da leitura é importante na vida intelectual, profissional e social das pessoas, e a leitura, é um instrumento essencial para um ensino-aprendizado satisfatório e significativo. O texto literário conduz o lei-

tor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. A literatura transformou-se, em várias partes do mundo, em disciplina escolar dada a sua importância para a língua e a cultura de um país, assim como para a formação de jovens leitores. Ao ler, abrem-se novos horizontes ao leitor que percebe ser possível entender e aprofundar seus conhecimentos sobre o mundo, até mesmo atuar nele como cidadão de direito.

Dentro desse contexto será aqui apresentada uma proposta que visa dar um norte àqueles que buscam um trabalho possível com o texto literário em sala, seja com alunos dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, seja com alunos do ensino médio e nosso foco são as poesias de Cecília Meireles.

2. O papel do professor na aquisição do amor pela leitura

Na configuração do atual modelo de educação, devido às mudanças, sobretudo tecnológicas pelas quais passamos e sob as quais vivemos, o professor não pode mais desempenhar uma postura vertical: é dele agora o dever de ser motivador, um mediador que é capaz de provocar nos alunos questionamentos através das interações que estabelece em suas aulas, estando sempre apto às aberturas e proposições de novas maneiras de ensinar e aprender, que o momento atual exige. A educação bancária há tanto tempo criticada por Paulo Freire, não tem e nem pode ter mais espaço nas instituições escolares de hoje.

Para ensinar em qualquer disciplina, o professor deve saber disso: que é necessário que se criem meios para que o aprendizado se construa e o conhecimento se efetive. Nas aulas de língua portuguesa, cabe ao professor/mediador levar os alunos a desenvolver essa paixão pelo livro, pela prosa e pela poesia e se ele próprio não for apaixonado, muito provavelmente fracassará nesse intento. Há no universo escolar, diferentes tipos de texto.

Nos PCNs (BRASIL, 1997) encontramos respostas que podem nortear caminhos:

> Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. [...] Há

> textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que foi dito. (BRASIL, 1997, p. 57-8)

Dessa forma, entendendo a multiplicidade de gêneros textuais que circundam o universo escolar e todos com seu valor potencial, o professor deve ensinar isso, mas sobretudo mostrar que uma receita, por exemplo, jamais pode ser comparada a uma poesia, que seria o mesmo que comparar um bem de consumo, um modismo, a um patrimônio cultural. A obra literária é resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade, porque através de suas obras o artista transmite seus sentimentos e idéias do mundo, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura auxilia no processo de transformação social e é por isso, entre tantas outras coisas, que a leitura literária não pode ser equiparada a nenhuma outra.

2.1. A poesia em sala de aula

Para Pétit (2008), o professor é considerado o principal mediador na função de aproximar o aluno do livro, embora, muitas vezes, o efeito da escola, ao sobrecarregar o aluno de trabalho e obrigá-los a ler textos eruditos, gere a perda imediata do gosto pela leitura do aluno. A autora afirma: "Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.".

O hábito da leitura é importante na vida intelectual, profissional e social das pessoas, pois ler é um instrumento essencial para um ensino-aprendizado satisfatório e significativo, e através do conhecimento advindo da leitura é que se abrem novos horizontes e torna-se possível entender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo, até mesmo atuar nele como cidadão crítico e consciente de deveres e direitos, além de desenvolver o tão falado protagonismo estudantil.

Nesse sentido, Lajolo (1993) pontua:

> Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. [...] Cada leitor, na

> individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. (LAJOLO, 1993, p. 106-7)

A autora fala com propriedade sobre a construção cidadã que se dá a partir da leitura da obra literária. E nós acreditamos nisso, que é possível formar leitores críticos que passem pelo aprendizado do reconhecimento das sutilezas, singularidades, múltiplos sentidos e toda a profundidade que envolve as construções literárias.

A partir dessas concepções e vários outros diálogos sobre o texto literário, criamos uma sequência didática básica de letramento literário, proposta por Cosson (2012), constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1) **Motivação:** É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (2012, p. 55).

2) **Introdução:** É o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos ela é uma das que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (2012, p. 60).

3) **Leitura:** Etapa essencial da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista (2012, p. 62).

4) **Interpretação:** É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para o autor (2012, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários.

A sequência didática proposta deu-se a partir da escolha de um nome: Cecília Meireles. Considerada a principal voz feminina da poesia

moderna brasileira, Cecília serve-nos de inspiração para o trabalho literário em sala de aula. Seus poemas que têm temas como a transitoriedade da vida, o tempo, o infinito, o amor, a criação artística e a natureza, sempre abordados de maneira reflexiva e filosófica, despertam interesse nos alunos, sobretudo os adolescentes, que se vêem, muitas vezes, imersos nos devaneios da poetisa que fala com propriedade sobre sonhos, solidão e silêncio, fala sobre vida e sobre morte, entre tantos outros temas. Em versos que compõem o Cântico XII, Cecília diz "Sê sempre o mesmo. Sempre outro. Mas sempre alto. Sempre longe. E dentro de tudo". Suas palavras nos inspiram a buscar sempre mais: mais informação, mais conhecimento, mais leituras, sem jamais deixarmos de ser nós mesmos e sem jamais deixarmos de buscar nossos sonhos. Trabalhando com Cecília, o professor usará a leitura, análise e escrita poética de uma maneira despretensiosa e livre de cobranças, com o objetivo principal de despertar o gosto pela leitura poética.

Lajolo (1993) pontua:

> Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente. (LAJOLO, 1993, p. 107)

Jamais poderia o professor trabalhar a poesia e exigir dos alunos exercícios gramaticais. Jamais deveria mandar o aluno à biblioteca como punição, por este estar indisciplinado em suas aulas. Jamais os pais deveriam dizer "está de castigo, vá ler um livro". A leitura literária é prêmio, é soberba, é luxúria, é enriquecimento, é poder. Rever concepções a respeito de sua práxis deveria fazer parte do planejamento de todo professor. A forma como ele trabalha o texto fará com que o aluno ame ou odeie a literatura e sinceramente, nós esperamos que o amor pelas obras poéticas seja muito difundido e muito sentido por todos. Por isso faremos as proposições que seguem.

2.2. Da metodologia à ação

Passo 1 – realizar uma aula trabalhando o conceito de texto literário que se diferencia dos demais textos a que os alunos estão acostumados, como os informativos, por exemplo;

Mostrar-lhes que a linguagem poética é diferente das outras linguagens, que produz significações únicas em quem escreve, ouve ou lê.

Quais poetas eles conhecem, de que poesias se lembram?

Passo 2 – Apresentação de Cecília Meireles, vida e obra.

Passo 3 – Escuta de poemas de Cecília (para a realização desse momento, foi convidado um poeta e repentista, que declamou alguns poemas). Ao fundo, a professora colocou músicas orquestradas e aos alunos foi pedido que fechassem seus olhos para "entrarem no clima" das poesias declamadas. Na sequência, os alunos foram convidados a compartilhar oralmente suas percepções sobre os poemas e em seguida, a escrever em uma palavra a emoção que qualquer um dos poemas lidos lhes despertou. Essas palavras compuseram uma árvore, que chamamos de árvore das emoções.

Passo 4 – Produção poética – os alunos, com base nas interpretações que tiveram, nas emoções que sentiram, foram convidados a criar seus próprios poemas, expressando sentimentos. Ao fundo, a professora recolocou as músicas orquestradas, garantindo o clima de poesia, de inspiração e produção.

Os poemas criados foram recolhidos e transformaram-se em um livro de poesias da turma.

3. ***Conclusão***

A leitura, na perspectiva literária, é um projeto social inadiável, uma conquista possível. Uma competência em permanente construção, uma porta de entrada para novos mundos. Um bom livro é sempre um convite irresistível para o jovem, a criança ou adulto mergulharem a fundo nos temas da atualidade. Com prazer e alegria, com doçura e responsabilidade, com sonhos e fantasias. Por isso, a leitura tem papel fundamental no desenvolvimento da cidadania.

Para Cosson (2012):

> A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. (COSSON, 2012, p. 16)

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padroniza-

dos da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos". Não podemos deixar a literatura, a poesia de lado. Devemos, enquanto educadores, acreditar no poder transformador das palavras.

Cecília Meireles, a brasileira que resplandeceu no Modernismo com suas pinceladas simbolistas, compartilha conosco, inquestionavelmente, de uma produção apaixonante, extasiante, libertadora, que acima de tudo desperta em seus leitores sensações e emoções marcantes. Afinal, como afirma Cândido, "gente fria, sem paixões, sem intensidade emocional, não faz poesia grande" (1996, p. 65). E que possamos transformar nossas escolas com o poder mais grandioso que existe: o poder da palavra. Finalizamos com Vitor Hugo, prefaciando a obra "Os Miseráveis": "(...) enquanto, em certas partes do mundo, houver possibilidade de asfixia social; ou, noutras palavras, e sob uma aspecto mais extenso, - enquanto houver na Terra miséria e ignorância, – não serão os livros como este, por certo, inúteis". Jamais a literatura será inútil, pois assim como o alimento estrutura nosso corpo, a poesia completa nossa alma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. Rev. V. 16. São Paulo: Cortez, 1992. (coleção magistério. 2°grau. Série formação do professor)

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanitas Publicações/ FFLCH/ USP, 1996.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Léo. *Poesia para crianças*: conceitos, tendências e práticas. São Paulo: Positivo, 2014.

HUGO, V. *Os Miseráveis*. 4. ed. São Pauulo: Melhoramentos, 1967.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

Site:

https://www.pensador.com/frase/MTk5NTY0/. Acesso em 26 de novembro/19.

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DO LÉXICO TOPONÍMICO TOCANTINENSE

Rodrigo Vieira do Nascimento (UFT e UNITINS)
rodrigo.vn@unitins.br.

RESUMO

O léxico toponímico resguarda um patrimônio linguístico e cultural de uma comunidade. Materializado e corporificado, este é reflexo social e cultural da cosmovisão de um grupo. No entendimento que esses nomes de lugares constantemente (re)inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se a valores socioculturais, identitários, econômicos, políticos e religiosos, a proposta deste trabalho vincula-se ao estudo da Toponímia aplicada ao ensino e consiste em identificar os nomes de lugares à luz da prática pedagógica interdisciplinar, inovadora e transversal. Propõe-se, deste modo, apresentar uma proposta didático-pedagógica para o Ensino Fundamental, a partir do léxico toponímico do Estado do Tocantins. Para tanto, partimos da seguinte questão norteadora: como os aspectos toponímicos (linguísticos, geográficos, históricos, culturais, antropológicos) estão imbuídos nas manifestações artísticas e culturais dos povos e comunidades tradicionais do Tocantins e como esses signos linguístico-onomásticos podem ampliar o conhecimento do aluno, no que tange a sua dinamicidade, interdisciplinaridade e transversalidade? Para tanto, partimos do conceito de inovação pedagógica para fundamentar este trabalho, dos documentos oficiais, como também, do referencial teórico e metodológico da Toponímia.

Palavras-chave:
Ensino. Tocantins. Toponímia.

ABSTRACT

The toponymic lexicon protects a linguistic and cultural heritage of a community. Materialized and embodied, this is a social and cultural reflection of a group's worldview. In the understanding that these place names are constantly (re) invented in time and space, overlapping socio-cultural, identity, economic, political and religious values, the proposal of this work is linked to the study of Toponymy applied to teaching and is to identify place names in the light of interdisciplinary, innovative and transversal pedagogical practice. It is proposed, therefore, to present a didactic-pedagogical proposal for Elementary School, based on the toponymic lexicon of the State of Tocantins. For this, we start with the following guiding question: how the toponymic aspects (linguistic, geographic, historical, cultural, anthropological) are imbued with the artistic and cultural manifestations of the traditional peoples and communities of Tocantins and how these linguistic-onomastic signs can amplify the knowledge of the student, in terms of its dynamicity, interdisciplinarity and transversality? We start from the concept of pedagogical innovation to base our work, the official documents, as well as the theoretical and methodological framework of Toponymy.

Keywords:
Teaching. Tocantins. Toponymy.

1. Alinhavos iniciais

Por meio do processo de comunicação, o homem acaba designando, batizando, intitulando, nomeando aspectos da sua realidade – outorga significado ao universo. O ato de nomear é uma atividade milenar que confere sentido à sua vida, pois, o ser humano atribui nome a tudo que o cerca. Nomear, para o homem, é uma necessidade de organização e de orientação (ANDRADE, 2015, p. 16).

Conferir um nome é "reconhecer a existência de algo, é adicionar em um universo cognitivo, no conjunto das coisas de conhecimento e de domínio, aquilo que se denomina e que se encontra na esfera de interesse do próprio denominador" (FILGUEIRAS, 2011, p. 26). Esta atividade, intrínseca à cultura humana, resulta em um conjunto de vocábulos ou palavras, dos quais os membros de uma comunidade linguística se utilizam. A esta reunião de designativos, dá-se o nome de Léxico, "patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística" (BIDERMAN, 2001, p. 14).

Biderman (2001, p. 13) sublinha que o léxico de uma língua natural "constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo", é o "[...] produto da experiência acumulada historicamente na cultura da sua sociedade" (idem, 1998, p. 104). É, portanto, "testemunho de uma época" (MATORÉ, 1953 *apud* SEABRA, 2015a, p. 16), posto que, o sistema linguístico, "nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade em diferentes épocas" (SEABRA, 2015b, p. 3).

Diferentemente do signo linguístico, marcado pela arbitrariedade, o signo toponímico é delimitado pela motivação. Ao eleger o nome de um lugar, "o homem faz uso de suas habilidades linguísticas, associando a denominação aspectos da realidade da comunidade, agregando a ele motivação, convenção e identificação" (DAL PIZZOL, 2014, p. 17). Assim, os signos toponímicos são "verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população" (DICK, 1990, p. 22). Deste modo, por meio de léxico toponímico, "traduz-se o pensamento, valores pessoais e sociais do homem enquanto ser social de diferentes sociedades no decurso da história" (ISQUERDO; KRIEGER, 2004, p. 11). Investigar esse evento

cognitivo é, então, analisar não apenas a língua, mas também, o fato cultural que nele se deixa transparecer (SEABRA, 2012, *on-line*).

Posto isto, estudar o ato de nomeação dos lugares constitui um caminho possível para o conhecimento do *modus vivendi* das comunidades ou povos que ocupam ou ocuparam um determinado espaço. No que se refere ao contexto educacional, acredita-se que o léxico toponímico pode ser precípuo ao processo de ensino–aprendizagem do aluno. Compartilhamos da ideia, por exemplo, de que quando a escola possibilita ao aluno uma imersão a realidade que o cerca, os nomes de lugares podem contribuir notadamente para a compreensão da cultura local e identitária. Assim, partimos do pressuposto que o pensar geográfico (espacial/territorial) contribui para "a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial" (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Sendo um Estado de inúmeras potencialidades econômicas, ambientais e sociais, o Tocantins é constituído de uma grande variedade de povos e comunidades tradicionais[299], como, os ribeirinhos, as quebradeiras de coco babaçu, os quilombolas e os povos indígenas. Neste ínterim, a proposta deste trabalho vincula-se ao estudo da Toponímia aplicada ao ensino e consiste em identificar os nomes de lugares à luz da prática pedagógica interdisciplinar, inovadora e transversal. Propõe-se, nesta discussão, apresentar uma proposta didático-pedagógica para o Ensino Fundamental, a partir do léxico toponímico do Estado do Tocantins. Para tanto, partimos da seguinte questão norteadora: como os aspectos toponímicos (linguísticos, geográficos, históricos, culturais, antropológicos) estão imbuídos nas manifestações artísticas e culturais dos povos e comunidades tradicionais do Tocantins e como esses signos linguístico-onomásticos podem ampliar o conhecimento do aluno, no que tange a sua dinamicidade, interdisciplinaridade e transversalidade?

Estudar os lugares e as culturas em toponímias geográficas é tecer

[299] Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecemcomo tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territóriose recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral eeconômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pelatradição. Os povos e as comunidades tradicionais são representados por diversos povos indígenas, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, povos de terreiro, povos ciganos, sertanejos, caipiras e roceiros (SEPLAN, 2016, p. 20).

o tempo pela memória do lugar, é revelar geografias impressas na paisagem, é compreender traços culturais soterrados no cotidiano. Então, buscamos, nesta pesquisa, apresentar uma proposta pedagógica, com um leque de informações em diversas áreas, a partir da Toponímia, História, Geografia, Linguística, dentre outras, a qual enriqueça e ultrapasse a integração dos elementos do conhecimento.

2. Tocantins: povos e comunidades tradicionais

É cediço que o Brasil é um país de vários tipos de "brasileiros". Há, nestas terras de palmeiras, "onde canta o sabiá", uma diversidade de populações tradicionais[300], o que comprova nosso pluralismo cultural. Constata-se a presença de inúmeros povos indígenas, diversas comunidades remanescentes de quilombos (quilombolas), variados caboclos ribeirinhos, distintas comunidades tradicionais urbanas, tradicionais marítimas (pescadores artesanais e caiçaras). Como apresenta a Seplan (2016, p.20), "diversos segmentos da sociedade brasileira são marcados por identidades coletivas próprias". Em números, o documento pontua que são:

> Cerca de 8 milhões de brasileiros e brasileiras fazem parte de povos e comunidades tradicionais, ocupando um quarto do território nacional. Incluem, entre outros grupos, 2 milhões de quilombolas, 1 milhão de atingidos por barragens, 435 mil indígenas, 400 mil quebradeiras de coco, 37 mil seringueiros e 163 mil castanheiros. Estima-se, por exemplo, que 27% do território amazônico seja ocupado por terras indígenas (SEPLAN, 2016, p. 20)

Essas populações tradicionais foram/são importantes para a formação da sociedade brasileira, sua participação no processo civilizatório nacional, na preservação dos valores culturais e do próprio modo de criar, fazer e viver, ou seja, sua sociodiversidade e, por essa razão, integram o patrimônio ambiental nacional (LOPES, 2013, p. 174-5).

Os espaços territoriais em que vivem essas populações, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, são lugares de reprodução cultural, social e econômica (BRASIL, 2007, p. 1). Diz respeito a um

[300] Leite (2013, p. 161) rememora que a expressão "povos e comunidades tradicionais" foi utilizada pela legislação brasileira há pouco tempo, por meio do Decreto n.º 6.040/07, sendo que, "antes as denominações eram bastante variadas [...]: comunidades tradicionais, populações tradicionais, populações locais, povos tradicionais" (LEITE, 2013, p. 161).

espaço "vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar" (BRASIL, 2013, p. 439). Complementa o documento, quetrata-se de "um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento", em linhas gerais, "[...] de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade, ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou, até mesmo, por uma afiliação cosmológica" (BRASIL, 2013, p. 439).

O lugar, nesta perspectiva, não pode ser compreendido sem ser "experienciado" ou vivido, como bem postula Tuan (1979). Trata-se de um espaço geográfico-cultural de uso coletivo, conforme as DCN (2013, p. 440), de necessidade "econômica e social, de necessidade cultural e política" do ser humano. Nas palavras de Leite (1991, p. 31), supõe "tradição histórica e cultural construída através dos tempos". Desta forma, as DCN (2013, p. 439) enfatizam, por intermédio das considerações de Milton Santos (2007), que é impossível "imaginar uma cidadania concreta que prescinda do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está", sendo o lugar fruto do "somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas" (BUTTIMER, 1985 *apud* SANTOS, 2010, p. 57). Do ponto de vista cultural, o espaço geográfico[301] desses povos e comunidade é um recinto de vivências e experiências, sobretudo, socioculturais.

Há, no Tocantins, uma população étnica indígena muito heterogênea: são oito etnias indígenas existentes: karajá, xambioá, javaé, xerente, krahô, krahô kanela, apinajé e avá canoeiros – aproximadamente 13.171 índios, segundo dados do Censo do IBGE, de 2010. Povos que estão situados, espacialmente, em diferentes regiões tocantinenses nas terras indí-

[301] De acordo com as ideias de Suertegaray (2001), o espaço geográfico mostra-se dinâmico, visto que, pode "ser lido através do conceito de paisagem e ou território, e ou lugar, e ou ambiente; sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais" (SUERTEGARAY, 2001, n.p.). Como exemplo, "paisagens contêm territórios, que contêm lugares, que contêm ambientes, valendo, para cada um, todas as conexões possíveis" (*Id*., *ibid*., n.p.).

genas oficialmente demarcadas[302].

Atualmente, as comunidades remanescentes[303] de quilombos integram o patrimônio cultural do Tocantins. São, no total, 38 comunidades quilombolas reconhecidas, todas com características particulares que as distinguem umas das outras e de toda a sociedade circundante, apresentando semelhanças pertinentes ao uso e à ligação com a terra onde estão localizadas (FERREIRA; ANDRADE, 2013, p. 338). Conforme Gonçalves e Silva (2012, p. 4), o Tocantins é uma região de diversas comunidades quilombolas porque o Estado teve duas importantes rotas migratórias durante o período da escravidão, nos anos que durou a escravidão negra no Brasil: uma entrada pela região sudeste, na busca de ouro: a rota do ouro; e a outra pela região norte, na busca de pastos naturais para a criação de gado: a rota do gado. Esses dois períodos trouxeram para o Estado do Tocantins um grande número de escravos no século XIX, o que influenciou no processo civilizatório e cultural do "norte goiano".

É iniludível a relevância dos rios Tocantins e Araguaia no processo histórico de ocupação do território tocantinense. Como dito por Brito (2018, p. 34), "desde as primeiras ocupações, ainda no século XVIII, lugarejos formaram-se nas margens dos rios Tocantins e Araguaia. Portos e presídios (com objetivos de guarnições militares) tornaram-se cidades importantes no Tocantins". Logo, também às beiras desses flumens, inúmeras populações, mesmo diante dos movimentos de cheias e secas, edificaram seus lares, juntamente, solidificaram costumes, valores, tradições locais.

O extrativismo do Babaçu, fruto da palmeira *Attalea speciosa*, incidente nos estados do Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Pará e Piauí, é parte integrante da história de inúmeras mulheres da região do Bico do Papagaio, extremo norte do Tocantins. Historicamente, "as quebradeiras de coco entraram no norte do Tocantins no início do século XX, vindas principalmente do Maranhão e do Piauí", ademais, "até a

[302] Informações extraídas da base eletrônica da Secretaria da Educação do Tocantins (SEDUC-TO). Disponível em: http://seduc.to.gov.br/programas-e-projetos/programas/programa-vamos-ler/povos-indigenas-do-tocantins/. Acesso em 07 de novembro de 2016.

[303] O Art. 2º do Decreto Nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 consideram remanescentes as comunidades, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

década de 1970, exerciam suas atividades de extração do babaçu na região do Bico do Papagaio, garantindo a subsistência de suas famílias" (SEPLAN, 2016, 63). Dessa comunidade extrativista, Raimunda Gomes da Silva, conhecida regionalmente como "Dona Raimunda", tornou-se uma liderança de referência norte do Estado do Tocantins, devido a sua luta incansável em defesa dos direitos das quebradeiras de coco.

Numerosos modos de vida se configuraram e se tornaram tradicionais em razão das práticas sociais e culturais desenvolvidas no Tocantins. Como dito por Nascimento e Córdula (2016, *on-line*), "todo o conhecimento de uma comunidade é intitulado etnoconhecimento e está vinculado ao *cosmos*, *corpus* e *práxis*, que significam respectivamente crenças, mitos e ritos da comunidade". Tais saberes, *habitus*e *modus vivendi* estão positivamente penetrados nas manifestações artísticas e culturais dos povos e comunidades tradicionais do Tocantins, sendo passíveis de múltiplas investigações etnolinguísticas, antropológicas, sociológicas, históricas, culturais e entre outras searas científicas.

Tais tradições envolvem "simbologias, oralidade e expressões comuns de um povo e, muitas vezes, únicas, influenciadas pela região, pela ancestralidade, pela relação entre ser humano e natureza" (NASCIMENTO; CÓRDULA, 2014, *on-line*). No Tocantins, tais heranças culturais dessas populações autóctones estão congruentes a dança, as roupas, aos próprios utensílios e, sobretudo, as manifestações linguísticas, em que, por meio da palavra, povos e comunidades conservam sua memória e, assim, as histórias são preservadas, "relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente e seu tempo" (SISTO, 2010, p. 2).

3. ***No tecer de novos paradigmas: toponímia e ensino***

Os signos toponímicos são marcados ideologicamente por corporificarem a visão do denominador num tempo e espaço determinados. Estes comprovam a assertiva de que a história das palavras caminha muito próxima à história de vida do grupo que dela faz uso, posto que "a ação de atribuir um nome a um lugar cristaliza diversos fatores – linguísticos, étnicos, socioculturais, históricos, ideológicos – do grupo/comunidade que habita o espaço geográfico" (ISQUERDO, 2008, p. 34). Castiglioni (2014, p. 39) acrescenta que no processo de nomeação estabelece-se uma relação entre o denominador e o designativo, tal como, "o que se encon-

tra revelado no nome são as influências que este sujeito nomeador sofreu em relação à cultura e ao ambiente e projetou no ato da nomeação".

Para se pensar em uma prática pedagógica que envolva a difusão da toponímia no contexto educacional, primeiramente, é fundamental reconhecer sua característica interdisciplinar, para assim buscar favorecer a aquisição de múltiplos conhecimentos, pois, Dick (1990) expõe que:

> [...] a aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...], vai pôr em relevo outras das características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identificação dos lugares, mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropoculturais, contido na denominação. (DICK, 1990, p. 24)

É pensar, pois, que os fios, no ato da nomeação de um determinado lugar, estão imbricados e relacionados a vários fatores: estratos antropolinguísticos, etno-geo-históricos, socioeconômicos e culturais de um grupo. O que permite-nos afirmar que o signo toponímico constitui um meio para conhecer:

a. a história dos grupos humanos que vivem ou viveram na região;

b. as características físico-geográficas da região;

c. as particularidades socioculturais do povo (o denominador);

d. extratos linguísticos de origem diversa da que é utilizada contemporaneamente, ou mesmo línguas que desapareceram;

e. as relações estabelecidas entre os agrupamentos humanos e o meio ambiente (SOUSA, 2013, p. 295).

À vista disso, Oliveira e Isquerdo (2001, p. 9) descrevem que o léxico toponímico representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de uma comunidade. Logo, os lugares traduzem o simbolismo, a história, a identidade e as peculiaridades de uma dada comunidade.

Estudar os lugares e as culturas em toponímias geográficas é tecer o tempo pela memória do lugar, é revelar geografias impressas na paisagem, é compreender traços culturais soterrados no cotidiano. Neste raciocínio, o estudo dos nomes dos lugares pode ser um empreendimento de muitas facetas. Pode favorecer o conhecimento do "significado e da motivação do nome do lugar, por considerar as relações linguísticas, sociais e culturais que se estabelecem entre o universo pesquisado e o nome propriamente dito – o topônimo" (PEREIRA, 2009, p. 55).

Desta forma, a Toponímia, no contexto de ensino, pode contribuir no processo, mediação e ampliação de conhecimentos acerca das informações a respeito dos elementos urbanos e físicos de uma região, especificamente, na Educação Básica (ANDRADE; RIBEIRO, 2014, p. 346). Os estudos toponímicos também podem favorecer "a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial" (CAVALCANTI, 1998, p. 11). E, além disso, aliada à criatividade e a inovação pedagógica, propostas de ensino, sob o viés toponímico, podem estimular novos ambientes de aprendizagem para os estudos dos nomes de lugares, modificando práticas tradicionais em atividades criativas e inovadoras; facilitar o acesso às informações toponímicas e geo-históricas do Estado; aguçar a motivação e curiosidade; e favorecer ações pedagógicas interdisciplinares.

Percebe-se, paralelo às orientações e direcionamento dos PCN (1998) e das DCN (2013), que, indubitavelmente, existe na escola contemporânea uma essencialidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem. Nesta direção, faz-se necessário compreender o ambiente educacional como um espaço de "reprodução e também de inovação, a qual, pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos" (CUNHA et al., 2001, p. 43).

3.1. Onomana Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um breve olhar

Plural e hodierna, a BNCC, documento de caráter normativo, é "fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira" (BRASIL, 2017, p. 7). Trata-se de um manuscrito legal que define:

> O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 9)

Organizada em um todo articulado e coerente, o documento preconiza que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais, definidas na BNCC, devem "concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no

âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2017, p. 9). Essas competências gerais da Educação Básica, em consonância a Base Nacional, inter-relacionam-se e desdobram-se durante toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), "articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB" (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Em diversas competências específicas, o documento orienta acerca do ensino-aprendizagem de conteúdos que, de algum modo, contemplam o estudo dos nomes de lugares. Expõe-se que "é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem" (BRASIL, 2017, p. 361). O conceito de espaço, na BNCC (2017), é "inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo" (BRASIL, 2017, p. 362):

> Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (BRASIL, 2017, p. 362)

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC (2017, p. 362) elucida que, dentre outras unidades temáticas na Geografia, deve-se ampliar "as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana". Ressalta o documento que "espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais" (BRASIL, 2017, p. 363). Além disso, é importante possibilitar que os estudantes "construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo" (BRASIL, 2017, p. 363).

E já no Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC (2017, p. 364) preconiza que o ensino-aprendizagem de Geografia deve expandir o olhar do aluno para "a relação do sujeito com contextos mais amplos,

considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo". Deste modo, a BNCC (2017, p. 364) centra-se, nesta perspectiva, na construção de "cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas".

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC (2017, p. 355) pontua que o ensino deve promover "uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal". Isso permite aos alunos "identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas" (BRASIL, 2017, p. 355). Assim, nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa e interdisciplinar.

A BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias (2017) considera que ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens (BRASIL, 2017, p. 481). Nisto, dentre outras competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, o documento preconiza que faz-se mister que os alunos compreendam "os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições" (BRASIL, 2017, p. 489) e, além disso, que possam também "compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso" (BRASIL, 2017, p. 489).

A BNCC (2017, p. 492) expõe que os estudantes de Ensino Médio precisam "analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos" e isso significa "interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas quanto textos de outros campos". Além disso, prevê que os estudantes possam "explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem" (BRASIL, 2017, p. 491).

A BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias des-

taca que, dentre outras competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, como os conhecimentos conceituais da área, a contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos e aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 547), cabe, nas práticas pedagógicas:

> Considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza (BRASIL, 2017, p. 547)

Quanto a isso, a BNNC (2017, p. 549) propõe que os estudantes "analisem a complexidade dos processos relativos à origem e evolução da Vida (em particular dos seres humanos), do planeta, das estrelas e do Cosmos", bem como, "a dinâmica das suas interações, e a diversidade dos seres vivos e sua relação com o ambiente". Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: "temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder", por conseguinte, "[...] sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo" (BRASIL, 2017, p. 492).

4. Toponímia – o lugar como uma teia de relações – e uma proposta pedagógica

Refletir sobre a interdisciplinaridade é emergir nos pontos de encontros/desencontros entre as várias áreas do conhecimento (científico, cultural, filosófico, literário, etc.), ao considerar novos horizontes, novos olhares e novas abordagens teóricas e metodológicas direcionadas à problematização do saber e da valorização humana. No tocante, é muito conspícua a presença da interdisciplinaridade na esfera educacional brasileira, por meio da nova LDB Nº 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 90, bem como, das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e, agora, da Base Nacional comum Curricular BCNN (2017), aos quais, "incidem sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento" (NOGUEIRA, 2001 *apud* BRASIL, 2013, p. 28).

Os PCN do Ensino Médio (2000), quanto à interdisciplinaridade, esclarecem que:

> Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 121)

Ao tratamento interdisciplinar no ensino da Língua Portuguesa, os documentos legais, grosso modo, prezam por uma abordagem relacional/holística, ou seja, "uma interconexão entre os conhecimentos, complementando-os, convergindo-os, divergindo-os; articulando e integrando, assim, informações que transitam entre as diferentes áreas do saber" (SOUSA, 2013, p. 4). Neste viés, assumimos uma postura distinta à visão do modelo cartesiano, de cunho disciplinar, baseada na propositiva linear, redutora e desarticulada do conhecimento e das ciências, visto que, as fronteiras ou caixas disciplinares "se tornam compartimentadas e impedem o contato, a circulação e o diálogo com as outras disciplinas, freando os movimentos interdisciplinares e resistindo às novas teorias provenientes do exterior" (JAPIASSU, 2006, p. 34).

Particularmente, nesta discussão, o eixo que integra, conecta e dialoga é a noção de lugar. Propomos, deste modo, contribuir na construção de uma visão interdisciplinar para o estudo dos nomes de lugares no currículo de Língua Portuguesa, já que a Toponímia, disciplina integrante daOnomástica (parte da Linguística), caracteriza-se, exatamente, pela "interdisciplinaridade inerente e necessária, para a análise e compreensão do sentido que o topônimo possui" (SOUSA, 2013, p. 4).

Paralelamente, Silva e Araújo (2016, p. 898) evidenciam que faz-se inescusável o despertar da curiosidade dos alunos quanto ao estudos toponímicos em diferentes contextos, tal como, de modo autêntico, criar possibilidades para os alunos se envolverem em situações reais de aprendizagem com os signos toponímicos. Atinente a isso, os autores supra expõem que, dentre as várias possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidasbaseadas nos estudos toponímicos, "a interconexão de conhecimentos,centrada nas transformações ocorridas no espaço, pode ser um caminhoviável para o ensino do tema" (SILVA; ARAÚJO, 2016, p. 898).

No limiar das inter-relações de saberes que permeiam os estudos

onomásticos, a proposta em enfoque perpassa pelos seguintes objetivos (geral e específicos):

a) Possibilitar ao aluno, por meio do estudo dos nomes de lugares, (re)conhecer a etimologia do nome, a identidade, a história, o resgate da memória e a apreensão do modus vivendi dos povos e comunidades tradicionais do Estado, além de aguçar o interesse dos discentes pelas informações toponímicas com as quais se deparam cotidianamente.

b) Trabalhar os conceitos ligados ao campo da percepção da paisagem (topofilia[304], topofobia[305] e toponímia) a partir da cultura literária dos povos e comunidades tradicionais do Tocantins.

c) Promover o contato dos alunos com as manifestações literárias (crônicas, contos, poesias, músicas, etc.) destes povos (Comunidades Quilombolas, Ribeirinhas, Indígenas, Quebradeiras de Coco e outros).

d) Corroborar com a construção progressiva da noção de identidade local e pessoal e estimular o sentimento de pertinência (de vínculo, relação, dependência, ligação, com determinado lugar, grupo, história) ao espaço em que o aluno vive e experiencia.

Lançamo-nos em exprimir uma flexível proposta didática, em que, a partir dos estudos com a Toponímia, o aluno possa construir uma rede de saberes: geográficos, históricos, biológicos, antropológicos, além, é claro, de saberes linguísticos. A partir do ensino–aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente, da Literatura, desenvolvemos um roteiro de atividades que possa contemplar toda a composição desse arca-

[304] A essa relação (homem e espaço físico), Tuan (2012) discute em seu livro o termo "Topofilia" como um neologismo, que se configura num sentido amplo, o elo afetivo do ser humano com o lugar, considerando, sobretudo, "a percepção, as atitudes e valores envolvidos na relação entre os seres humanos e o meio ambiente" (COSTA; ROCHA, 2010, p. 38). Tuan (2012) refere-se à topofilia como sendo os "laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material" (2012, p.135), ou seja, ao elo de afeição que une as pessoas aos lugares (HOLZER, 2003, p. 117).

[305] Em contrapartida ao conceito de Topofilia, em Tuan (2012), a Topofobia representa "o inverso, tendo em vista que o radical fobia remete à aversão, tornando-se o lugar do medo, da repugnância" (SILVA, COSTA; MOURA, 2014, p. 254).

bouço epistemológico do alunado. A proposta encontra-se subdividida em etapas:

1. Discussões temáticas (Toponímia e povos e comunidades tradicionais do Tocantins) e familiarização com os termos específicos da Toponímia (fichas lexicográfico-toponímicas, taxionomias).

2. Diálogo sobre o percurso da presente proposta: objetivos, passos metodológicos (dentro e fora da sala de aula), culminância, áreas que poderão está envolvidas, etc.

3. Levantamento, pelos alunos e professores envolvidos, de diversas manifestações literárias (poesias, músicas, contos, romances, crônicas) encontradas sobre os povos e comunidades tradicionais do Estado. Relatos sobre as manifestações artísticas também podem ser incluídas na atividade: dança, pintura, fotografia, teatro.

4. Registro, pelos alunos e professores envolvidos, de todos os nomes de lugares nos materiais indicados. Os professores responsáveis deverão acompanhar o processo de identificação de topônimos, inclusive poderão fazer uso de uma ficha toponímica para classificação dos topônimos observados.

5. Sob acompanhamento do professor, estudo documental e toponímico nos gêneros textuais literários e materiais coletados. Para tanto, os docentes envolvidos podem fazer uso de dicionários etimológicos, tupi, livros enciclopédicos, sites (como o IBGE, SEPLAN e o Sistema Toponímico dos Tocantins), revistas, decretos ou leis de criação, etc. sobre os topônimos registrados.

6. Reflexão sobre o resgate da história sociocultural contida nos topônimos tocantinenses e como esse fato interfere nas manifestações literárias, artísticas e culturais das populações tradicionais e remanescentes do Estado do Tocantins.

7. Por fim, o docente poderá traçar com os alunos, a partir das fichas lexicográfico-toponímicas, um panorama motivacional de uma determinada região do Estado, como resgate político, ideológico e cultural do denominadore preservação do fundo de memória de tal território.

Os professores, nas respectivas atividades, devem ser cooperativos e participativos, necessariamente, precisam auxiliar os alunos no desenvolvimento de todas as etapas: devem analisar as fontes de pesquisas (se fonte são verídicas, seguras e confiáveis); serem intermediadores no processo de aprendizagem, sobretudo, acerca dos conceitos relativos à Toponímia e "Geografia da Percepção", por exemplo, sobre as noções de "topofilia", "topofobia" e "lugar"; além de mediar o diálogo com outros professores de distintas áreas.

A proposta em questão poderá desencadear certas ações:

a) Produção de murais com informações toponímicas;

b) Elaboração de textos sobre os nomes de lugares registrados nos gêneros textuais literários, como, relato pessoal, resenha crítica, texto argumentativo, entres outros;

c) Produção de painéis com fotos e imagens a respeitos dos topônimos estudados e até mesmo do desenvolvimento da proposta pedagógica;

d) Produção de fichas lexicográfico-toponímicas;

e) Elaboração de questionários sobre o lugar em que os alunos vivem e experienciam.

Com dito Velasco e Tavares (2017, p. 20), "conhecer e refletir sobre o seu próprio nome e sobre os nomes de lugares onde vivem e transitam é uma oportunidade para que os alunos também reflitam sobre si mesmos e tomem mais consciência do espaço onde estão inseridos", logo, a proposta delineada atrelada ao que postula os PCN (1998) como objetivos traçados para o Ensino Fundamental: "conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro" e "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país" (BRASIL, 1998, p. 07).

Espera-se, com a questiúncula empreendida, dinamizar os estudos toponímicos na escola e despertar a curiosidade dos alunos acerca dos nomes dos lugares e suas motivações, em especial, aos conhecimentos linguísticos, históricos, geográficos e socioculturais latentes aos povos e comunidades tradicionais do Estado do Tocantins. Busca-se, de certa forma, com esta proposta instrutiva, treinar o olhar dos alunos para as in-

formações toponímicas com as quais se deparam no dia a dia.

4.1. Sistema toponímico do tocantins (sistop), ensino e seus multiletramentos

A formalização do Atlas Toponímico do Tocantins (ATT), no Diretório de Pesquisa do CNPq, possibilitou a ampliação de pesquisas toponímicas no Tocantins. Atualmente, são cerca de dez pesquisadores atuando em distintas linhas de pesquisas. Da ótica da linguística, fazem parte das etapas do estudo: a etimologia e/ou origem dos topônimos, o estudo dialetológico, os aspectos gramaticais, sobretudo, os da ótica semântico-lexical[306].

Partindo do princípio da interdisciplinaridade, na linha de pesquisa Toponímia e Ensino do ATT, encontra-se o projeto[307] de desenvolvimento de uma proposta de produção de um software[308] toponímico para o âmbito da Educação Básica. Objetiva-se com este projeto pensar a proposta de um software toponímico voltado ao ensino, com a finalidade de compreender o topônimo numa perspectiva inovadora e interdisciplinar para os estudos da Geografia, História e Língua Portuguesa da Educação Básica. O grupo tem se voltado à discussão de inserção no campo prático-metodológico de como este suporte lógico de dados poderá contribuir no processo, mediação e

[306] Informações extraídas do Diretório de Pesquisa (CNPq) Projeto Atlas Toponímico do Tocantins coordenado pela professora Dra. Karylleila dos Santos Andrade. Disponível: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8305956153213980. Acesso: Setembro de 2016.

[307] Projeto aprovado pelo CNPq com financiamento para os anos de 2015, 2016 e 2017. O objetivo geral do projeto, intitulado de Software toponímico como inovação pedagógica: um estudo sob a ótica de professores de Geografia, História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, é produzir um software pedagógico que atenda aos interesses de professores do Ensino Fundamental, no que diz respeito à ampliação de informações adicionais (históricas, socioculturais, motivacionais, etimológicas, linguísticas etc.) de nomes de lugares (topônimos), identificados no livro didático do 6° e 7° anos. Intenciona-se realizar atividades e testes de uso das ferramentas do software com professores, a fim de aperfeiçoar o banco de dados do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem.

[308] Os softwares pedagógicos são recursos tecnológicos projetados para serem usados em contexto de ensino-aprendizagem, desenvolvidos com o desígnio de levar o aluno a construir um determinado conhecimento referente a um conteúdo. Em tese, objetivam favorecer os processos de ensino-aprendizagem e sua característica principal é seu caráter didático (SOFFA; ALCANTARA, 2008, p. 4924).

ampliação de conhecimentos acerca das informações a respeito dos elementos urbanos e físicos tocantinenses, especificamente, na Educação Básica (ANDRADE; RIBEIRO, 2014, p. 346).

Está sendo considerada a estrutura formal do léxico toponímico: a macroestrutura e a microestrutura dos topônimos tocantinenses. O ponto de partida são os macrotopônimos, neste caso, os municípios do Estado do Tocantins, pois, os signos toponímicos dos 139 municípios compõem, assim, o léxico onomástico-toponímico municipal de uma microtoponímia do Estado, retratando as características peculiares e distintivas das suas mesorregiões e microrregiões, seja no que diz respeito às particularidades linguísticas, geofísicas ou sócio-histórico-culturais. Busca-se, ainda, dispor de informações complementares sobre o Tocantins, como dados sobre a sua divisão político-administrativa, comunidades tradicionais, principais bacias hidrográficas, curiosidades e informações sobre lazer e turismo.

A respeito da divisão político-administrativa do Estado, o objetivo é transcrever os dados coletados na Secretaria de Planejamento do Estado (SEPLAN) e da base eletrônica do IBGE para nosso sistema computacional. Buscamos associar as regiões administrativas e seus municípios as suas respectivas cartografias, bem como, dispor de breves informações geográficas e históricas dos municípios que compreendem as 18 (dezoito) regiões administrativas. A real finalidade desta opção de acesso no software é possibilitar aos alunos o conhecimento sobre a configuração administrativa, cartográfica, política e demográfica do Tocantins.

No software onomástico-toponímico, concentramo-nos ainda em conceber informações históricas e socioculturais sobre os povos e comunidades tradicionais do Estado. Intenciona-se disponibilizar, aos alunos e professores, informações sobre a língua, a história, a população, a localização e outras informações complementares sobre esses povos e comunidades tradicionais. Nesta circunstância, a base de dados poderá possibilitar ao aluno o conhecimento sobre os hábitos, costumes e manifestações culturais desses grupos étnicos.

Almeja-se também disponibilizar informações pertinentes sobre a hidrovia Tocantins-Araguaia, como dados hidrográficos e seus principais afluentes, origem/etimologia, contexto histórico dos rios, imagens e outros dados complementares. Esta base de dados poderá despertar a curiosidade do aluno para o conhecimento da importância política, econômica e social da bacia hidrográfica do Estado.

O objetivo do acesso do usuário (aluno, professor e pesquisador) à toponímia dos séculos XVII a XX, no software toponímico, é vislumbrar os aspectos etnoculturais e etnotoponímicos no processo de povoamento da região que abrange o atual Estado do Tocantins. A ideia é demonstrar, nos diversos períodos da história, séculos XVII, XVIII, XIX e XX, a dinamicidade do processo de povoamento ao longo dos rios Araguaia e Tocantins. Intencionamos despertar a curiosidade do aluno em conhecer, por meio da cartografia histórica da região, o território, o contexto etnocultural e de que forma se deu o processo de povoamento ao longo das margens dos rios Araguaia e Tocantins nos séculos destacados. A ideia é proporcionar ao usuário um revisitar a história da província de Goiás, dispondo da leitura paleográfica dos rios Araguaia e Tocantins desses séculos.

O Estado é constituído de inúmeras regiões turísticas, são serras e lagos, praias e cachoeiras, gastronomia, artesanato e centros históricos que chamam a atenção de diversos turistas nacionais e internacionais. Deste modo, visa-se ainda, no *software* pedagógico, dispor de alguns dados complementares sobre o Tocantins, como algumas curiosidades e dados sobre a cultura, lazer e o turismo do Estado, o que poderá permite ao aluno a construção de conhecimentos históricos e culturais da localidade, neste caso, do Tocantins.

A seguir, apresentamos alguns protótipos de acessos que estão sendo construídos, alimentados e testados para a verificação da satisfação dos requisitos iniciais do *software* pedagógico.

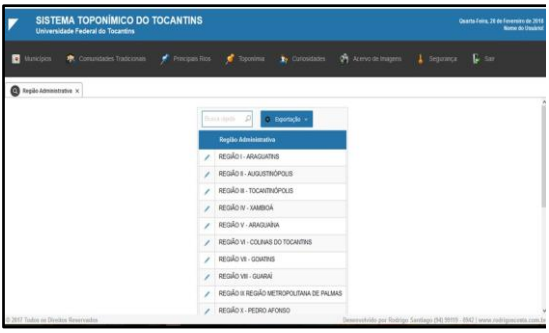


Figura 1: Tela do atual software toponímico – Cadastro de Regiões Administrativas.

A figura 1 exemplifica o processo de inclusão das regiões administrativas na base de dados. Cada município será cadastrado e mapeado conforme sua região administrativa.

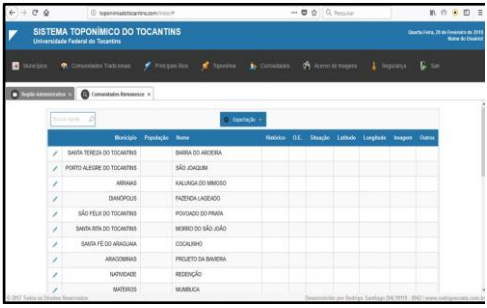


Figura 2: Tela do atual software toponímico – Cadastro de Comunidades Remanescentes

O item em destaque representa a opção cadastrar/incluir comunidades remanescentes. Cada comunidade será registrada conforme as especificações da ficha lexicográfico-toponímica.

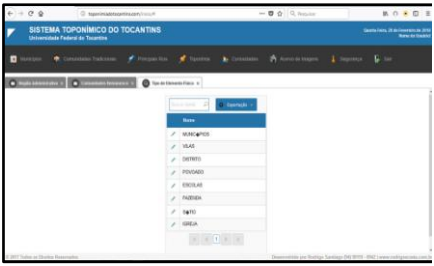


Figura 3: Tela do atual software toponímico – Cadastro dos Elementos Humanos

O item em destaque representa a opção cadastrar/incluir elementos humanos. Os dados serão alimentados no banco de dados, inicialmente, pelos pesquisadores/administradores.

Com a integração do computador, como mediador didático, vários

são os softwares específicos desenvolvidos para otimizar as práticas escolares. Desta maneira, pensar novas concepções pedagógicas, aliadas ao uso dos recursos tecnológicos, tem também contribuído, na sociedade da informação e do conhecimento, com a inclusão digital dos alunos. Portanto, tem sido pertinente pensar estratégias que objetivam o desenvolvimento de instrumentos tecnológicos educacionais, pois, à medida que as TIC recebem notoriedade nas escolas, o docente passa a visualizar novas possibilidades de abordagem de conteúdos, acesso à informação e conhecimento e, assim, dar ênfase significativa à prática pedagógica.

Nesta discussão, enquanto suporte pedagógico, a ideia é que o estudo dos nomes de lugares possa, com outros olhares e posturas, ser repensado, alterado, redimensionado e propiciar uma perspectiva positiva para as práticas educacionais. O intuito da proposta é que a escola, ao utilizar o sistema toponímico na educação, possa desenvolver nos sujeitos a possibilidade de ampliar a compreensão do seu espaço e do lugar em que vive.

Desta forma, visualizamos com o projeto do software toponímico-pedagógico mais uma exequível proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem sobre a compreensão dos saberes e práticas, por meio do léxico toponímico tocantinense, dos modos e estratégias de reprodução da vida social (simbólica e material) dos grupos tradicionais do Estado, tendo em vista que a proposta do software toponímico poderá estimular novos ambientes de aprendizagem para os estudos dos nomes de lugares, modificando práticas tradicionais em atividades criativas e inovadoras; facilitar o acesso às informações toponímicas e geo-históricas do Estado; aguçar a motivação e curiosidade do aluno; e favorecer ações pedagógicas interdisciplinares. Sendo assim, também, um suporte passível para promover, no aluno, uma multiplicidade de conhecimentos sobre o espaço-território toponímico do Tocantins, sobretudo, a respeito dos saberes linguísticos, etimológicos, geo-históricos, biológicos, antropológicos de certos povos e comunidades tradicionais do Estado do Tocantins.

5. Notas finais

Esta proposta é uma maneira de reafirmar a existência de tais populações na pluralidade do Estado brasileiro e condiz, certamente, ao que postula a Estrutura Curricular do Estado do Tocantins(2009): “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da

democracia", além de mais uma proposta[309] incluindo a Toponímia no contexto da Educação Básica, como também discussões acerca do caráter interdisciplinar da Toponímia. Debruçamo-nos, assim, em apresentar uma proposta que oportunizasse aos discentes ampliar a noção de lugar (para além do sentido locacional), sobretudo, a partir de um tema relativamente inovador (Onomástica, especialmente, Toponímia), avultar seus conhecimentos em várias áreas do saber, sobretudo, em Língua Portuguesa, Geografia e História.

No âmbito da interdisciplinaridade, a proposta apresentada poderá ampliar as fronteiras dos estudos referentes aos topônimos e oportunizar o conhecimento "de fatos linguísticos, de ideologias e crenças, presentes no ato denominativo de uma determinada região" (CURVELO, 2009, p. 19), neste caso, as micros e macrorregiões do Estado do Tocantins, a partir do estudo dos seus povos e comunidades tradicionais. Logo, fundamentada nos aspectos toponímicos (linguísticos, geográficos, históricos, culturais, antropológicos) que estão imbuídos nas manifestações artísticas e culturais dos povos e comunidades tradicionais do Tocantins, o intuito é que a escola, ao utilizar a posposta declarada, possa desenvolver nos sujeitos a possibilidade de ampliar a compreensão do seu espaço e do lugar em que vive, bem como, favorecer nos alunos o conhecimento e a visibilidade do cosmo geográfico-cultural e sociohistórico das populações observadas.

Ratifica-se com a proposta engendrada que a língua é

> O reflexo da vida de um povo; quanto mais este progride na cultura das ciências, das letras e das artes, tanto mais se enriquece seu idioma; a língua é o espelho polido que retrata as qualidades cívicas e morais, os usos e costumes que se aprimoram; todas as atividades que se relacionam com o homem, nela transparece (MARQUES, 1950, p. 12)

E, no tocante, legitima-se caráter pluri e interdisciplinar que a Toponímia contempla, em que, enquanto signo, o topônimo, excepcionalmente, é um testemunho da história humana (FONSECA, 1997, p. 20, *tradução nossa*), logo, associado às dimensões ontológicas, aos aspectos da dominação territorial, bem como, ao surgimento das identidades e significações para dado lugar.

[309] Citamos aqui alguns trabalhos direcionados a aplicação da Toponímia no ensino básico: Sousa (2013), Nunes e Andrade (2015), Nunes (2015), Melo (2015), Nascimento (2017) e outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, K. dos S. *Estudo etnolinguístico e etnotoponímico dos rios Araguaia e Tocantins nos séculos XVIII, XIX e XX*. 2015. 199f. Tese de Pós-doutoramento em Linguística – Universidade de Coimbra Faculdade de Letras. Coimbra, Portugal, 2015.

_____; RIBEIRO, E. Implementação de software toponímico com perspectivas de atuação no ensino. In. GONÇALVES, A. V.; SILVA,W. R.; GÓIS, M. L. de S. *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.* Campinas-SP: Pontes, 2014.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In. OLIVEIRA, A. M. P; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 26 maio 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRITO, E. P. *Sobre os ribeirinhos tocantinenses: história e resistências*. InterEspaço Grajaú-MA, V. 4, n. 14 p. 33-48, 2018.

CASTIGLIONI, A. C. *Dicionário enciclopédico de topônimos do estado de Mato Grosso do Sul: uma proposta de modelo*. 2014. 234f. *Tese*- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – *Campus* de São José do Rio Preto – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto-SP, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, Escola e construção de conhecimentos*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

COSTA, F. R. da; ROCHA, M. M. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. In: *Revista GEOMAE*, Campo Mourão-PR, V. 1 n. 2, p. 25-56, 2º Sem 2010.

CUNHA, M. I. *et al*. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C.; GRILLO, M. (Orgs). *Educação Superior. Travessias e atravessamentos*. Canoas-RS: ULBRA, 2001.

CURVELO, H. R. *Topônimos Maranhenses: testemunhos de um passado ainda presente*. 2009. 282f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Departamento de Letras Vernáculas Mestrado em Linguística. Fortaleza-CE, 2009.

DAL PIZZOL, E. V. *Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

FERREIRA, L. P. de A; ANDRADE, K. dos S. Povos tradicionais do Tocantins: estudo dos nomes das comunidades remanescentes de quilombo com foco nos estudos linguísticos e nas praticas culturais e históricas. In: ANDRADE, K. dos S; FLORES, K. M; BODNAR, R. (Orgs). *Populações tradicionais do Tocantins – cultura e saberes de comunidades quilombolas*. UFT, Palmas-TO, 2013.

FILGUEIRAS, F. Z. *A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte: passado e presente*. 2011. 349 ff. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte-MG, 2011.

GONÇALVES, P. R; Silva, R. A. V. *Os territórios Quilombolas no Tocantins*. APA-TO, 2012. Disponível em: http://www.apato.org.br/ documentos/cartilha-quilombolas-do-tocantins-web.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2019.

HOLZER, W. *O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea*. Geografia, Ano V – n. 10, 2003.

ISQUERDO, A. N. O nome do município: um estudo etnolinguístico e sóciohistórico na toponímia sul-mato-grossense. In: *Revista Prolíngua*– V. 2, n. 2, jul/dez de 2008.

ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. das G. (Orgs). *As ciências do léxico:* lexicologia, lexicografia e terminologia, vol. II, Campo Grande-MS: UFMS, 2004.

JAPIASSU, H. *O Sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LEITE, I. B. (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: UFSC, 1991.

LOPES, S. R. M. *Povos e comunidades tradicionais Direitos Humanos e Meio Ambiente*. Lex Humana, Petrópolis, V. 5, n. 1, p. 160-82, 2013.

MARQUES, J. R. *História e toponímia: desvendar o passado é construir um futuro melhor*. Cuiabá-MT: Ed. do Autor, 1950.

NASCIMENTO, G. C.; CÓRDULA, E. B. de L. Tradições, cultura e misticismo nas comunidades tradicionais: 'A antropóloga'. In: *Revista Educação Pública*, 2016.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande-MS: EDUFMS, 2001.

PEREIRA, R. R. *A Toponímia de Goiás*: em busca da descrição de nomes de Lugares de municípios do sul goiano. 2009, 204 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, Campo Grande-MS, 2009.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, L. P. *O estudo do lugar no ensino de Geografia*: os espaços cotidianos na geografia escolar. 2010, 159f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Rio Claro, Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio Claro-SP, 2010.

SILVA, E. F; COSTA, E. M. A. MOURA, G. J. B. *Topofobia e Topofilia em "A Terra", de "Os Sertões": uma análise ecocrítica do espaço sertanejo euclidiano*. Soc. & Nat., Uberlândia, mai/ago/2014.

SILVA, A. S. L; ARAÚJO M. do S. M. Estudo toponímico na sala de aula: atividade interdisciplinar contextualizada. In: *Revista Philologus*, Ano 22, n. 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2016.

SEABRA, M. C. T. C. *Álbum chorographico municipal do Estado de Minas Gerais*. 2012. Disponível em: http://www.albumchorographico 1927.com.br/texto/estudo-critico-toponimia. Acesso em: 12 de junho de

2019.

_____. Língua, Cultura, Léxico. In: SOBRAL, G. N. T; LOPES, N. da S; RAMOS, J. M. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo-SP: Blucher, 2015a.

_____. Cachaça: cultura, origem, variações. In: *Estudos Linguísticos e Literários*. N. 52, ago-dez, 2015b, Salvador-BA.

SEPLAN. Superintendência de Planejamento e Desenvolvimento. Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas. Diagnóstico da Dinâmica Social e Econômica do Estado do Tocantins. Populações Tradicionais. Palmas-TO: Seplan, 2016.

SOFFA, M. M.; ALCANTARA, P. R. de C. O uso do software educativo: reflexões da prática docente na sala informatizada. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE*, 2008.

SOUSA, A. M. Para a Aplicação da Toponímia na Escola. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XVII, n. 02. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y CienciasCociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, n. 93, 15 de julio de 2001. Disponível em: < http://www.ub.edu/geocrit/sn-96.htm>. Acesso em: 23 mai. 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. In: *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. 2. ed. / Secretaria de Estado da Educação e Cultura-TO: 2009.

TUAN, Yi-Fu. (1979). Space and place: humanistic perspective. In: Gale, S.; Olsson, G (eds.) *Philosophy in Geography*. Dordrecht, Reidel Publ. Co., p. 387-427. (publicadooriginalmenteem: Progress in Geography. (6): 211-252, 1974).

_____. Tradução: Lívia de Oliveira. *Topofilia*: *Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Eduel, 2012.

VELASCO, D. O. B.; TAVARES, M. T. Estudando Língua Portuguesa, História e Geografia por meio da Toponímia: uma proposta. In: *Revista Arredia*, Dourados-MS: UFGD, V. 6 , n. 1 1:16, jul./dez.2017.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Edna da Silva Torres (UEMASUL)
andetorres2008@hotmail.com
Joas Moraes dos Santos (UEMASUL)
joas.cdhe@gmail.com
Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)
marciasuany@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de alunos de escolas públicas e privadas no município de Imperatriz-MA. Partindo-se do pressuposto que leitura e escrita são práticas pedagógicas fundamentais no cotidiano escolar, buscou-se traçar um breve panorama sobre o processo de aquisição da escrita e sobre os principais distúrbios de aprendizagem – dislexia, disgrafia e disortografia – que interferem no uso da língua materna. As séries iniciais constituem o momento propício para a percepção dessas dificuldades, bem como para adoção de ações interventivas para que o problema detectado receba o encaminhamento e o acompanhamento necessários para sua mitigação ou superação. Para tanto foi feita uma revisão bibliográfica com base em Teberosky e Ferreiro (1984), Soares (1998), Cagliari (1997) e Fávero (2007), assim como pesquisa de campo, por meio de questionário, com professores das séries iniciais da Educação Básica. Os resultados mostram que alfabetização e letramento são processos complexos, que perpassam pela formação do professor e pela escolha de metodologias adequadas a cada contexto escolar. Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras da UEMASUL e no GELMA – Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão.

Palavras-chave:
Alfabetização. Letramento.
Prática Pedagógica. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to investigate how teachers deal with learning difficulties in the process of literacy of students from public and private schools in the city of Imperatriz-MA. Based on the assumption that reading and writing are fundamental pedagogical practices in daily school life, we sought to draw a brief overview of the process of writing acquisition and the main learning disorders – dyslexia, dysgraphia and dysortography – that interfere with the use of mother tongue. The early grades constitute the right moment for the perception of these difficulties, as well as for the adoption of intervention actions so that the detected problem receives the necessary referral and follow-up for its mitigation or overcoming. To this end, a bibliographic review based

on Teberosky and Ferreiro (1984), Soares (1998), Cagliari (1997) and Fávero (2007), as well as field research through a questionnaire with teachers of the early grades of Basic Education, was made. The results show that literacy is a complex process that permeate the teacher education and the choice of methodologies appropriate to each school context. This work is part of the research line Language, Memory and Teaching, in the Professional Master in Letters of UEMASUL and GELMA – Group of Linguistic Studies of Maranhão.

Keywords:
Literacy. Learning difficulties. Pedagogical practice.

1. Introdução

Muito se tem discutido a respeito do fracasso escolar, de problemas no processo de alfabetização ede alunos que não desenvolveram habilidades linguístico-textuais. Partindo desse pressuposto, acredita-se que alguns fatores prejudicam o processo de ensino/aprendizagem, especialmente, no que se refere à leitura e à escrita nas séries iniciais. Esses fatores podem consistir em distúrbios de aprendizagem, ou seja, dificuldades no processo de desenvolvimento da expressão oral e escrita.

É fundamental, portanto, que os professores identifiquem quais dificuldades/distúrbios os alunos são acometidos (se for o caso), a fim de que possam encontrar"caminhos",elaborar estratégias que viabilizem aprimorar o letramento como prática social de leitura e escrita no processo da alfabetização.

Nesse sentido, oobjetivo deste artigo é estabelecer uma relação dialógica na escola, observando e analisando o que os professores pensam sobre os distúrbios de aprendizagem e de que forma podem com sua *práxis* pedagógica contribuir para o processo ensino/aprendizagem desses alunos.

Acredita-se que para práticas exitosas, nesse contexto, deve-se investir em uma formação adequada dos educadores atuantes nessa área, pelo fato de que a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de um indivíduo, ou seja, é a base para a aquisição e desenvolvimento das habilidades linguísticas, bem como para a aquisição de conhecimentos diversos e, consequentemente, engrandecimento pessoal e profissional.

Espera-se que, com esta discussão, possa-se pensar em ações concretas e efetivas que viabilizem, pelo menos, minimizar os problemas apresentados por alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, bus-

cando-se meios para, de fato, contribuir significativamente para o processo de ensino/aprendizagem com relação à leitura e à escrita, seja pela atuação do professor e equipe pedagógica na escola ou peloencaminhamentoaos profissionais indicados.

2. Prática pedagógica

No meio docente, é bastante comum o termo "prática pedagógica", em formações de professores, nos planos bimestrais e anuais, mas, afinal, qual o conceito apropriado para prática pedagógica? Qual(is) características a definem? Prática Pedagógicaé uma ação participativa e reflexiva acerca do processo educativo com intencionalidades bem definidas. Poderá, no entanto, assumir outros significados, de acordo com o sentido que se atribui à prática ou do contexto em que estiver inserida.

A prática pedagógica também está amparada legalmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco do fazer pedagógico, no processo de alfabetização, necessariamente, nos dois primeiros anos, no componente curricular de Língua Portuguesa, refere-se essencialmente a "aprender a ler e escrever oferecendo aos estudantes algo novo e surpreendente: ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social".

Assim como era nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como ponto de partida o texto, com o intuito das habilidades serem desenvolvidaspor meio de um gênero textual escolhido e adequado às situações de comunicações e usos sociais da linguagem. Ainda, nesse campo da Língua Portuguesa, observa-se que sejam inseridas, nas práxis pedagógicas dos professores, atividades, experiências e projetos que contribuam para ampliação do uso do letramento nas práticas sociais de leitura e escrita.

3. Processo de construção da escrita na criança

Muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura, as crianças constroem hipóteses sobre esse objeto de conhecimento. A grande maioria das crianças, na faixa de seis anos, segundo Ferreiro, pesquisadora reconhecida internacionalmente, faz corretamente a distinção entre texto e desenho, sabendo que o que se pode ler é aquilo que

contém letras.

Para essa autora, as crianças, no seu processo de construção da escrita, passam pelas mesmas etapas em que o homem passou quando houve o surgimento da escrita. Desse modo, passam pelas fases que correspondem à escrita pictográfica (desenhos), à escrita ideográfica (sinais para representar uma determinada palavra) e à escrita logográfica (desenhos referentes ao nome dos objetos, o som).

Ainda de acordo com essa pesquisadora, as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua e que toda criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada (Revista Nova Escola, 2011). Assim, tem-se: I – Fase pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; II – Fase Silábica: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra; III – Fase Silábico-alfabética: mistura a lógica da frase anterior com a identificação de algumas sílabas; IV – Fase Alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

No início dessa elaboração, as tentativas das crianças são no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no dia a dia. O que vale, nesse caso, é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, "lê" em sua escrita aquilo que quis escrever. Assim, cada criança só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros, porque ao tentar escrever não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada.

Numa próxima fase, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Entre uma exigência interna da própria criança e a realidade das formas que o meio lhe oferece, ela começa a procurar soluções e, então, percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras e passa a dominar, enfim, o valor das letras. Segundo Teberosky e Ferreiro (1984):

> Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Na tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica. (TEBEROSKY; FERREIRO, 1984, p. 193)

Por fim, a criança chega à fase alfabética, na qual domina o valor de cada letra e consegue fazer uma análise sonora dos fonemas dos vocábulos que irá reproduzir, o que não indica que a criança estará livre de eventuais problemas com a escrita, como erros de ortografia.

4. A fala e a escrita e suas especificidades

A fala e a escrita são duas modalidades que pertencem ao mesmo sistema linguístico da língua portuguesa, porém são maneiras diversificadas de expressar significados constituídos na linguagem, pois diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, de como transmitir, recepção e uso, bem como os meios pelos quais os elementos de estrutura estão organizados. Esses fatores são necessários para a efetivação de qualquer ato comunicativo, que são diferentes em cada modalidade. Constata-se isso no quadro abaixo, de acordo com (FÁVERO, 2005, p. 74):

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância (espaço- temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo a produção.	Planejamento anterior à produção.
Criação coletiva: administrada passo a passo.	Criação Individual
Impossibilidade de apagamento.	Possibilidade de revisão.
Sem condição de consulta a outros textos.	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor.	A reformulação é promovida apenas pelo escritor.
Acesso imediato às reações do interlocutor.	Sem possibilidade de acesso imediato.
O falante pode processar o texto, redirecionando -o a partir das reações do interlocutor.	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor.
O texto mostra todo o seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

A escrita possui uma estrutura mais complexa, formal, permite práticas sociais em contextos sociais do cotidiano, seja ambiente escolar, profissional, família e atividades intelectuais. A escrita não consegue reproduzir alguns fenômenos da fala: jogo de olhares, mímicas, movimentos com o corpo, porémdispõe de elementos bastante significativos para sua representação, como parágrafos, grafia, tipos de letras, sinais de pontuação, etc.

A estrutura da fala é informal, simples, instável e também depende do contexto ou da relação entre os interlocutores. É uma prática social interativa para atos comunicativos diversos. Ao adentrar na escola, a cri-

ança já possui conhecimentos de sua língua falada, baseados na comunidade falante em que ele está inserido. Cabe à escola aprimorar essa linguagem, no entanto respeitando as variedades e informando a adequação para cada uso específico.

A linguagem oral e a escrita são atividades textuais e por meio delas ocorre a interação com os outros nas mais variadas situações de comunicação. No contexto das atuais relações humanas, fala e escrita são imprescindíveis para inserção social e desenvolvimento da cidadania.

5. Alfabetização e letramento

A cada momento, multiplicam-se as práticas de leitura e escrita, principalmente na alfabetização, não só pelos meios mais comuns, como livros, cartilhas, mas também pela cultura da tela com os meios eletrônico-digitais. Assim, se uma criança sabe "ler", mas não consegue ler uma revista, um jornal, um livro, ou sabe escrever palavras pequenas, mas não consegue escrever uma carta, pode-se dizer que essa criança é alfabetizada e não letrada.

No quadro das atuais concepções linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, separar alfabetização e letramento é um equívoco muito grande, porque a aquisição da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pelo processo do sistema convencional da escrita – a alfabetização; e pelo desenvolvimento de habilidades decorrente desse sistema em atividades mais abrangentes nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Na visão de Soares (1998, p/42), "o primeiro é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever; e o segundo, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Portanto, não são processos independentes, e sim interdependentes e inseparáveis para o processo de ensino/aprendizagem na aquisição do código escrito. O processo de descoberta desse código ocorre por meio das significações que os diversos tipos de opções do discurso têm para a criança, ampliando, assim, seu campo de leitura.

Antigamente acreditava-se que a criança iniciava seu processo de leitura apenas ao ser alfabetizada, mas com a concepção de letramento, o que é levado em consideração é toda a bagagem de leitura de mundo que a criança possui. O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade; e o nível de letramento é determinante para

uma boa alfabetização, sem grandes conflitos e dificuldades. Soares (1998) observa:

> Não obstante a diversidade de níveis de letramento, a maioria dos países do mundo ainda tem proporções significativas de sua população abaixo até mesmo do nível mínimo de ser capaz de, com compreensão, ler e escrever uma frase simples sobre a vida cotidiana. (SOARES, 1998, p. 105)

Nesse contexto, com o intuito de gerar inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, a palavra letramento se originou, ampliando o conceito tradicionalista que se tinha por alfabetização.

Os estudos realizados por Cagliari (1994, p. 85) afirmam que "quando vão aprender a ler e escrever, as crianças têm como única referência de conhecimento já adquirido, a própria fala."Porém, por muito tempo, isso não foi levado em consideração, o que gerou diversos problemas relacionados ao processo da alfabetização, como as inúmeras reprovações, a evasão escolar e, em vista disso, o letramento veio inovar, pois é o processo pelo qual o indivíduo assume a posição não apenas de saber ler e escrever, mas desenvolve e realiza as práticas sociais da escrita, levando o indivíduo a ser considerado como letrado.

De acordo com Soares (1998, p. 52), "aprender a ler e escrever é passar a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, tornando-se uma pessoa diferente, adquirindo outro estado, outra condição". Com isso, pode ocorrero desenvolvimento intelectual da criança, aprimoramento do seu senso crítico e de sua capacidade de interação com o seu grupo e o seu meio.

6. Distúrbios da aprendizagem

Com o intuito de uma experiência de uma alfabetização exitosa, é importante para a atual conjuntura da educação, que os alunos estejam inseridos no mundo povoado de letras, por meio da diversidade de textos: literatura, poesia, imagens, ícones, símbolos, metáforas e variedades de mídias. Diante disso, a escola é o local adequado para que se efetive de fato a aprendizagem, proporcionando à criança o aprimoramento da leitura e da escrita.

Mesmo que a escola exerça as condições necessárias para o letramento, há alguns fatores que interferem no referido processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, podem surgir alguns transtornos da a-

prendizagem (TA), que são distúrbios que não devem ser vistos como doença, mas como dificuldades que comprometem o acesso ao mundo letrado. Dentre eles, observa-se a Dislexia, a Disgrafia e a Disortografia com uma frequência crescente nas salas de aula.

A dislexia é uma disfunção primária da aprendizagem, ocorre, principalmente, nas séries inicias, pois envolve a leitura, a aquisição da linguagem escrita, a soletração e, consequentemente, afeta a linguagem corporal e social. Ela não está associada à falta de interesse, motivação, ânimo ou pouca inteligência por parte dos educandos, nem é resultado de uma alfabetização precária; independe de raça, cor, religião e condições socioeconômicas. Tem relação com alterações genéticas. De acordo com Schirmer *et al.* (2004 *apud* FRANCESCHINI *ET AL*., 2015, p. 106) "existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida". Segundo esses autores:

> A dislexia do desenvolvimento pode ser de origem neurobiológica, sendo o fator genético considerado como o principal fator de risco para sua ocorrência. Há ainda estudos que apontam a associação da dislexia do desenvolvimento aos déficits cognitivos, prematuridade e baixo peso ao nascimento. (SCHIRMER *ET AL*., 2004 *apud* FRANCESCHINI *ET AL*., 2015, p. 106)

Uma das principais dificuldades apresentadas pelos portadores de dislexia é a aquisição da linguagem escrita, especialmente quanto a diferenciação entre letra e som. Com isso, esse problema fonológico leva a criança a pronunciar as palavras de maneira "não adequada", e acaba escrevendo a palavra assim como se pronuncia.

São vários os sintomas apresentados, contudo, cita-se apenas alguns: dificuldade na aquisição da leitura e escrita; desatenção; não discrimina fonemas de sons semelhantes, por exemplo: /t/ e /d/ ; /p/ e /b/; lentidão para realizar atividades escolares; letra pode ser mal grafada, borrada; pode ligar palavras entre si; omite, acrescenta, troca ou inverte a ordem e direção das letras e sílabas, entre outros.

Cabe ressaltar que esses sintomas podem vir combinados, e nem sempre a criança que apresenta um desses sinais poderá ser considerada dislexa. Nesse sentido, é primordial que os professores estejam atentos, observando se os alunos apresentam algumas dessas características, a fim de que, possam ajudá-los: conversando com os pais, encaminhando-os para psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos clínicos, pois são esses profissionais que podem diagnosticar de fato o problema, identificando-o por meio de testes de inteligência, memória auditiva e visual, dis-

criminação auditiva e visual, orientação, fluência verbal e testes com novas tecnologias.

Outro distúrbio que merece bastante atenção é a Disgrafia, que é um distúrbio que surge devido à incapacidade que o educando possui em recordar a letra. Assim, ao tentar lembrar-se, escreve lentamente e por vez, unindo as letras de forma inadequada e ilegível. Para Coelho (2012 *apud* FRANCESCHINI *ET AL*., 2015, p. 102), "a criança com disgrafia escreve de maneira desviante ao padrão, contemplando uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas e mal elaboradas/proporcionadas".

O disgráfico apresenta inúmeras características: lentidão na escrita; letra ilegível; escrita desorganizada; traços irregulares: ou muito fortes que marcam o papel ou muito leves; desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita; com relação à forma, também há desorganização: tamanho muito grande ou muito pequeno, a escrita poderá ser alongada ou comprida; liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

A disgrafia é classificada em dois tipos: 1. A motora, mais conhecida como discaligrafia,. Nesse caso, a criança consegue falar e escrever, contudo apresenta dificuldades para escrever; 2. A perceptiva, na qual a criança não consegue estabelecer uma relação entre som e grafia dos vocábulos. Geralmente, a criança com disgrafia apresenta alguns sintomas da dislexia, porém os professores devem estar atentos, uma vez que a disgrafia refere-se apenas à escrita. Logo, ao se depararem com tal situação, deve-se evitar repreender a criança, deve-se proporcionar apoio e incentivo nas atividades avaliativas, enfatizando sempre a linguagem oral, para que o aluno possa superar essa dificuldade.

A Disortografia, por sua vez, consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com inúmeros erros , manifestada, assim que o aluno entra em contato com a escrita. É caracterizada pela dificuldade em fixar normas ortográficas das palavras, tendo como sintomas típicos: a substituição/omissão/inversão de grafemas (gueijo, pesamento, pocerlana); aglutinações ou separações indevidas de palavras (derrepente, de pois); persistência de um padrão inicial da escrita, percebido na fala (bolu), dificuldades com regras ortográficas (gitarra, forão, canpo, tore) e padrões ortográficos irregulares (dise, sensassão). Há, ainda, uma enorme dificuldade para produzir textos. Conforme Casal (2013):

> […] as frases mal estruturadas, inacabadas, que apresentam falta de elementos, repetição de palavras, um vocabulário muito simples e pouco diversificado, erros de pontuação e morfossintáticos, expressão de ideias muito sucinta (estilo telegráfico), incoerência de ideias, divisão de orações de forma incorreta, utilização incorreta de tempos verbais na frase e dificuldades em identificar categorias gramaticais. (CASAL, 2013, p. 42)

Considerando tais dificuldades, entende-se que uma aprendizagem inadequada da leitura e escrita, especialmente na fase inicial, de acesso ao mundoletrado, pode gerar uma aprendizagem deficiente o que levará o educando a diversos erros ortográficos.

Observa-se, ainda, que muitas dessas dificuldades unem a disortografia com a dislexia, ao ponto de, para muitos autores, a disortografia ser apontada como uma sequela da dislexia. Nesse sentido, é imprescindível que os professores busquem desenvolver de muitas formas as habilidades linguísticas que englobam a escrita, como por atividades de soletração, ortográficas, fonológicas e morfológicas.

7. Dados e resultados

Foi realizada pesquisa de campo em escolas públicas e privadas, na cidade de Imperatriz – MA com aplicação de questionários aos professores alfabetizadores para verificação da existência de dificuldades de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas por eles adotadas.

Os dados coletados mostraram o seguinte:

– quanto à formação dos docentes, 40% responderam que ainda não concluíram o ensino superior ou são habilitados com o magistério;

– quanto ao entendimento dos fatores que implicam diretamente ao processo de alfabetização, 50% não souberam responder de forma assertiva;

– quanto aos fatores que dificultam o aprendizado da linguagem escrita na alfabetização, 64% dos Professores foram categóricos em afirmar que omaior problema é a má formação dos professores alfabetizadores e somente 11% atribuíram aos distúrbios fonéticos e fonológicos dos discentes;

– quanto ao esforço do Professor em buscar métodos que auxiliem a criança com distúrbios de aprendizagem, 100% afirmaram que mantêm o foco na minimização de tais distúrbios; 50% deles disseram minimiza-

ras dificuldades trabalhando conteúdos mais simples e com uma carga horária menor; 20% buscam apoio de Fonoaudiólogos e Psicólogos, antes de tomar decisões quanto à estratégia pedagógica adequada; e os demais 30% não souberam responder adequadamente.

8. Considerações finais

A pesquisa mostra que ainda a formação dos professores alfabetizadores é preocupante, pois uma minoria possui nível superior ou uma especialização para a área. Dentre outros fatores, isso mostra que as instituições de ensino não estão investindo adequadamente na formação continuada dos professores, principalmente quanto ao atendimento de alunos com distúrbios de aprendizagem.

Por outro lado, entendendo que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo ensino–aprendizagem realmente aconteça, esses profissionais buscam alternativas para minimizar as dificuldades em sala de aula por meio de práticas pedagógicas diversificadas ou do apoio de outros profissionais, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, na tipificação e orientação da técnica adequada quanto aos procedimentos necessários ao enfrentamento dos distúrbios observados neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *ParâmetrosCurricularesNacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: nov, 2019.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.

DE BERTOLLI, Lúcia Helena. *Leitura*: os meios de compreensão. Passo: UPF, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FÁVERO, L. L. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de línguamaterna. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

KATO, A. M. *No mundo da Escrita*: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, Sagra-Luzzeto, 1996.

KLEIMAN, Ângela. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SOARES, M. *Letramento*: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, J. *Dislexia, Disortografia e disgrafia*. McGraw- Hill de Portugal, 2002.

PRÁTICAS DE ESCRITAS CIENTÍFICAS: O RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Elem Kássia Gomes (UFT)
ekg04@hotmail.com
Camila Rodrigues Viana (UFMA)
camila.rodrigues@ufma.br
Janete Silva dos Santos (UFT)
janetesantos@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo trilhou caminhos para analisar o Relatório de Estágio Supervisionado (RES) como um gênero acadêmico/discursivo que tem um papel fundamental na formação universitária e de constituição da identidade profissional, além de promover uma escrita reflexiva e crítica, entrelaçando saberes teóricos e práticos. Esta investigação ancorou-se nos paradigmas qualitativos, do tipo documental e analisou, à luz dos estudos bakhtinianos, os RES de uma turma do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do *campus* de Araguaína. A partir dos dados, a pesquisa problematizou a atuação do RES na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e discutiu aspectos que influenciam a escrita acadêmica em contextos de formação, fazendo uma triangulação entre o espaço formativo, a universidade, a prática docente, formação inicial, a profissão docente e perfil identitário. Contribui-se, desse modo, com rupturas de paradigmas na educação superior e com noções reflexivas de que o estágio supervisionado juntamente com o RES podem ser vistos como instrumentos que possibilitam que o professor em formação reflita sobre situações de ensino e aprendizagem, estabelecendo conexões entre as teorias estudadas na universidade e a prática em sala de aula, além de funcionar como um gênero que provoca a otimização da formação docente e propicia ao formando envolver-se em uma prática de letramento, de modo consciente e responsivo.

Palavras-chave:
Escrita acadêmica. Formação inicial. Relatório de estágio.

ABSTRACT

This article trod paths to analyze the Supervised Internship Report (SIR) as an academic/discursive gender that has a key role in the university and the constitution of professional identity formation, in addition to promoting a reflective and critical writing, linking theoretical and practical knowledge. This research was anchored to the qualitative paradigms, the document type and analyzed in the light of Bakhtin studies, SIR in a class of letters course at the Federal University of Tocantins (UFT), in the campus of Araguaína. From the data, the research conceptualized the role of SIR in the initial training of teachers of Portuguese language and discussed aspects that influenced the academic writing in training contexts, making a triangulation among the training space, the university, the teaching practice, initial training, the teaching

profession and identity profile. It Contributes, thereby, with paradigms breaks in higher education and reflective notions that supervised internship, together with the SIR can be regarded as instruments which enable that the teacher in training reflect about situations of teaching and learning, establishing connections between theories studied in university and practice in the classroom, in addition to functioning as a gender that causes the optimization of teacher training and provides to the learner to engage in a practice of literacy, of conscious and responsive manner.

Keywords:
Academic writing. Initial training. Internship report.

1. Introdução

Diante das rupturas epistemológicas e da busca por reformulações no processo de construção dos saberes, os currículos das licenciaturas vêm sofrendo diversas alterações no decorrer da história, a fim de promover uma educação que contemple uma formação crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, o estágio é uma etapa imprescindível na formação docente e que possibilita que o aluno em formação inicial reflita sobre situações de ensino–aprendizagem, estabelecendo conexões entre as teorias estudadas na universidade e a prática no campo de sua futura atuação.

De acordo com Borssoi (2008, p. 02) a finalidade do estágio é "a aproximação da realidade escolar" e o estreitamento da "a relação teoria-prática, conhecimentos de campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização escolar". Nesse contexto, observa-se que o estágio é uma transição das escolhas profissionais, e funciona um "*locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida" (BURIOLLA, 2009, p. 13). Assim, a realização do estágio supervisionado juntamente com a produção do Relatório de Estágio Supervisionado (doravante RES) é uma oportunidade que os acadêmicos têm de refletir acerca da profissão que estão se propondo a exercer, do tipo de profissional que querem ser e, ainda, acerca da contribuição de sua prática docente. O período do estágio será abordado como parte do contexto de produção do RES, atribuindo a esta etapa da formação docente a responsabilidade de fortalecer o processo de conhecimento do professor em formação.

O tratamento metodológico e epistemológico da pesquisa, de base bakhtiniana, trilhou caminhos para analisar o caráter crítico-reflexivo do gênero acadêmico RES na formação do professor de Língua Portuguesa com a finalidade de analisar o RES como um gênero acadêmico/discursivo. O presente trabalho também partiu do pressuposto de que

o RES, enquanto gênero discursivo é produzido por um sujeito histórico e socialmente situado que sofre influências em seu contexto de produção (BAKHTIN, 2002; 2003). Caracterizada como pesquisa qualitativa, do tipo documental, esta investigação analisou especificamente o delineamento da construção identitária do professor em formação. (BARBOSA, 2014; BURIOLLA, 2009; FONTANA, 2005; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Nesse viés, tem-se o RES como objeto de pesquisa que é analisado enquanto gênero discursivo que provoca a otimização da formação docente e propicia ao formando envolver-se em uma prática de letramento acadêmico. Para a análise aqui proposta, nos apropriamos dos RES produzidos por acadêmicos de uma turma do curso de Letras[310], da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Araguaína, na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica* e *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura*, disponibilizados pelo Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios das Licenciaturas (CIMES).

Dessa forma, o objetivo geral desta investigação foi analisar os RES do Curso de Letras da UFT, verificando como o professor em formação[311] desenvolve na escrita o seu discurso, expondo críticas e refletindo sobre o fazer pedagógico em aulas de Língua Portuguesa observadas no decorrer do estágio supervisionado obrigatório e identificar o posicionamento crítico-reflexivo do professor em formação na condição de observador. Podemos dizer, portanto, que o professor não é um profissional que se forma apenas no momento de sua atuação, ele constrói sua identidade nos espaços de formação docente, com a interação entre escola e universidade, professor e aluno, teoria e prática, durante e depois de sua atuação como profissional docente e ainda pelas experiências que traz consigo.

Por meio da escrita acadêmica do RES, o professor em formação

[310] Curso autorizado pelo decreto 5.773/2006, Art. 28, com duração de 4 anos e objetiva formar professores e pesquisadores capacitados para ministrar aulas no ensino fundamental e médio como professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas.

[311] *Professor em formação e aluno estagiário* foram as nomenclaturas para citar o aluno que produziu o RES, *professor regente* ou *professor* são usados para fazer referência ao professor da educação básica, alvo de observação e *professor formador* é o termo utilizado para denominar o professor da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua e Literatura.

passa a se posicionar como docente e no estágio começa a agir e interagir no meio profissional para o qual está sendo instruído (GOMES, 2016). Contribui-se, desse modo, com rupturas de paradigmas das práticas de escrita científicas e com noções reflexivas de que o estágio supervisionado, juntamente com o RES, podem ser vistos como instrumentos que possibilitam que o professor em formação reflita sobre situações de ensino-aprendizagem, estabelecendo conexões entre as teorias estudadas na universidade e a prática em sala de aula.

2. O res como gênero do discurso: a produção da escrita

No processo de análise dos discursos dos RES, baseado nos estudos de Bakhtin, base epistemológica desta pesquisa, é importante compreender algumas noções fundamentais como conceitos de língua, linguagem, gêneros do discurso, enunciado, sujeito, dialogismo, polifonia, discurso e ideologia. Conforme Bakhtin (2002, p. 124), "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes", portanto, a perspectiva teórica abordada pelo autor para tratar da língua considera que esta é diretamente influenciada pelas interações entre seus falantes.

Ao passo que valoriza a interação entre falantes para a constituição da língua e na descrição do mundo, Bakhtin define linguagem "de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos" (BRAIT, 2008, p. 65). Nos estudos dessa linha, conforme Faraco (2009, p. 92), a linguagem é concebida "como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verboaxiológicas".

No âmbito da comunicação, cada espaço de interação social cria seus enunciados específicos, que são os gêneros do discurso, definidos nas palavras de Bakhtin (2003, p. 262) como "tipos relativamente estáveis de enunciados". No conjunto destes enunciados, tantos os orais, quanto escritos estão presentes nos mais diversos campos de atividade do ser humano. Diante disso, cada gênero do discurso se estrutura através dos seguintes aspectos: tema, forma composicional e unidades linguísticas.

Conforme Faraco (2009, p. 127), "ao dizer que os tipos são ***relati-***

vamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras". Dessa forma, Bakhtin (2003) estabelece duas subdivisões para os gêneros do discurso: primários (simples)[312] e secundários[313] (complexos). Trazendo tais categorias para balizar a investigação proposta, ressalta-se que o RES enquanto gênero discursivo heterogêneo pode ser classificado como um gênero secundário, visto que apresenta uma organização e planejamento que fogem à constituição da comunicação discursiva imediata, característica dos gêneros primários (GOMES, 2016).

A produção do RES apresenta enunciado relativamente moldado pela comunicação discursiva e isso pode ser facilmente perceptível "na materialidade dos enunciados dos RES que são produzidos por sujeitos situados socialmente, constituídos por ideologias, mas que, por outro lado, possuem uma individualidade" (GOMES, 2016, p. 23). No que tange à escrita do RES, as condições de produção do gênero são de imediato influenciadas pelo lugar social dos sujeitos, o contexto universitário no qual o RES é produzido, *locus* no qual circulam discursos de fortalecimento de modelos de formação docente que priorizem a ruptura de paradigmas tradicionais; melhoria do ensino e possibilidades da superação dos resultados educacionais no país.

De acentuado caráter axiológico, o RES encerra vozes sociais que se constituem a partir do contexto histórico, cultural e ideológico em que está inserido, fazendo ecoar uma pluralidade de vozes que tematizam, por exemplo, a formação docente, as demandas do ensino, as condições de trabalho do professor de Língua Portuguesa, as políticas públicas voltadas para a educação no decorrer do tempo e demais fatores que podem ser incluídos direta ou indiretamente na esfera pedagógica. De estrutura textual bastante heterogênea, os RES, conforme Silva (2008),

> [...] são caracterizados como um gênero complexo, o que é justificado pela diversidade, sobreposição, justaposição e mistura de gêneros componentes de sua estrutura textual. Tal complexidade é um reflexo da própria configuração do espaço escolar e, de forma mais delimitada, do espaço da sala de aula. (SILVA, 2008, p. 41)

Considerando a heterogeneidade do RES, pressupõe-se a quantidade de discursos que o atravessam e diante disso, é importante estar

[312] Situações de comunicação que envolvem espontaneidade.

[313] Situações comunicativas mais elaboradas e complexas.

com um olhar atento a fim de identificá-los e compreender as suas funções e sentidos para a formação profissional docente. Orientada pelo professor formador, a produção escrita do RES apresenta certa regularidade estrutural, já que é realizada a partir de uma estrutura modelar que quase sempre especifica o que deve conter na composição do documento. Nesse viés, é válido destacar que além de valorizar o contexto de produção do RES, tal produção também pode ser vista como uma atitude responsiva, visto que

> [...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Assim, o sujeito em interação no processo de escrita (professor em formação) ao escrever o RES assume uma postura *responsivamente* ativa, pois como afirma Bakhtin (2010, p. 272) "todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: por que ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes" e cada enunciado "é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados". A definição acima parece entrever que a *responsividade* está apenas onde há enunciados, porém, isso não se aplica, pois, até mesmo o silêncio significa no processo de interação entre um locutor e um interlocutor e por esta razão é necessário que os analistas de discurso "ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem estar sensíveis àquilo que não é dito – aos silêncios" (GILL, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, a noção de sujeito é que determina que "a consciência do indivíduo toma forma e existência nos signos por um grupo social no processo de sua interação social" (VARGAS, 2013, p. 288). Portanto, nesta concepção o sujeito é consciente de suas escolhas no processo de interação. Para compreender o processo de interação em que se insere o RES, nos apropriamos também da noção de dialogismo discutida por Brait e Magalhães (2014) que afirmam:

> [...] no âmbito das reflexões sobre o fenômeno, Bakhtin pondera que a comunicação discursiva se dá numa cadeia ininterrupta. Não é do dicionário que os sujeitos recuperam as palavras, mas das palavras do outro que, por sua vez, buscaram em outrem as palavras que tomou para si. Assim, forma-se uma cadeia, não linear de interação que viabiliza o sentido. (BRAIT; MAGALHÃES (2014, p.13)

Dessa forma, o dialogismo emerge na interação entre os sujeitos

constituídos na situação de comunicação, sendo assim definido como um "permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferente discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade" e por outro lado, o dialogismo "diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

A construção da cadeia dialógica apresentada acima descreve a reverberação de discursos que são constituídos na enunciação e essa cadeia dialógica de acordo com Brait (2008, p. 68), é tecida "de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica". Além das relações dialógicas, os enunciados podem conter polifonia, caracterizada como a coexistência de vozes ideológicas contraditórias e tal fato é comum nos processos de interação social.

Com efeito, é na elaboração das vozes que os sujeitos constroem seus discursos através de adesão ou negação de valores. Os discursos estão sempre em circulação e veiculam valores determinados social e historicamente, conforme indicam os estudos focaultianos, ao definir discurso como um conjunto de regras "anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1960, p. 43).

Assim, o discurso para Focault (1960) é determinado pelo contexto em que é tecido, sendo perpassado por ideologias vigentes na situação de produção discursiva. É através do discurso que se percebem posições ideológicas dos sujeitos, aceitação ou negação de ideologias das mais diversas naturezas. No mesmo sentido da definição supracitada está o conceito de que os "discursos são complexos de signos e práticas que organizam a existência e reprodução social" (NORTON, 2000 apud TILIO, 2008, p. 14), que também considera discurso enquanto práticas linguísticas inseridas em um contexto social.

Desse modo, ao funcionar como gênero catalisador, o RES possui materialidade discursiva que possibilita uma ampla discussão acerca das funcionalidades da escrita acadêmica na formação do professor de Língua Portuguesa, se abordado numa perspectiva mais específica e também pode ser campo fértil para boas reflexões a respeito do ensino superior, pois apresenta informações que dizem respeito ao currículo universitário

e até mesmo às políticas voltadas para a formação de professores.

A respeito da materialidade textual, Gomes (2016, p. 28) assegura que o RES tem a essência "descritiva e narrativa, ao contar e descrever a permanência do professor em formação na sala de aula da educação básica, assim como sobre suas experiências neste espaço", possivelmente possibilita a identificação de aspectos determinantes para a compreensão e estudos mais aprofundados sobre a prática pedagógica e processos de formação profissional e identitária docente.

Esse documento assemelha-se bastante ao clássico diário, tão usado antigamente, pois possui forte tendência a descrever as ações e impressões diárias de todo o período do estágio, então, esse gênero discursivo também possui um caráter confidencial, visto que, por vezes, o aluno estagiário faz registros de detalhes que lhe são particulares e não revelados em outros gêneros textuais que são produzidos no contexto acadêmico.

3. Crítica e reflexão: que função assumem na formação inicial docente?

A formação crítica e reflexiva passou a ser discutida e valorizada nos currículos voltados para os cursos de licenciatura em Letras em prol de mudanças epistemológicas e anseios por melhorias na educação superior. Conforme estudo desenvolvido sobre formação de professores de línguas, Barbosa (2014) afirma que

> [...] em uma perspectiva histórica e política dessa formação de professores de línguas, podemos visualizar quatro momentos paradigmáticos que influenciaram na elaboração de currículos nos cursos de Letras no Brasil, a saber: a) a formação tradicional por conteúdos; b) a formação por competências; c) *a formação reflexiva e crítica* (grifos nossos); e d) a formação voltada para uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). (BARBOSA, 2014, p. 51)

De significativa importância para a qualidade do ensino, essas mudanças no viés paradigmático do currículo vêm mostrar que as transformações na educação ocorreram em longo prazo e introduziram no currículo a necessidade da formação do professor crítico e reflexivo, com o objetivo de "formar um professor que tenha um pensamento rigoroso em relação a sua prática de maneira que os acontecimentos nela existentes sejam um incentivo para a busca de soluções" (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 150).

Nesse cenário o discurso acerca da crítica e reflexão no âmbito pedagógico se tornou preponderante nos contextos de formação profissional docente e atitudes de implementação da teoria passaram a ser utilizadas com o objetivo de fortalecer a formação educacional em todos os níveis. Liberali, Magalhães e Romero (2003 p. 131) afirmam que "o conceito de reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam".

Fazendo um paralelo com as mudanças de paradigma do currículo do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC), da UFT, contexto da pesquisa, vale pontuar que as estratégias de ensino e pesquisa na graduação "devem proporcionar ao aluno oportunidades de informação, vivências, observações, reflexões e práticas, com base nos fundamentos teórico-metodológicos ministrados em sala de aula" (PPC, 2009, p.53). O pensamento reflexivo é determinante para formação inicial de professores por se caracterizar como um pensamento que proporciona uma maior autonomia no exercício da profissão, além de possibilitar que o mesmo seja capaz de resolver problemas profissionais através de um "tipo de pensamento que traz em si um propósito, tende a uma conclusão, fruto de esforço consciente e voluntário do sujeito" e que surge "de um estado de dúvida, hesitação, perplexidade e se consolida num ato de pesquisa, procura que esclareça a dúvida, a hesitação, a perplexidade" (BOLFER, 2008, p. 48-9).

Dessa forma, a reflexão dá mais dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem e para Dewey (1979, p. 26) "nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira", possibilitando uma maior sistematização e organização da prática docente diante dos fenômenos em sala de aula e propiciando uma constante ressignificação da prática pedagógica.Como aspectos determinantes para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no sistema de ensino, a crítica e a reflexão no contexto de produção escrita de RES na graduação do curso de Letras, assim como em qualquer licenciatura, tem a função de possibilitar uma formação profissional docente mais engajada e consequentemente, uma formação que possibilite, no futuro, a atuação de um professor mais sensível às condições de ensino-aprendizagem nas quais esteja inserido. Para uma melhor visualização o quadro abaixo diferencia crítica de reflexão.

Quadro 1: Conceitos-chave.

CRÍTICA	REFLEXÃO
Capacidade que o professor em formação tem de julgar as próprias atividades pedagógicas ou as do professor regente de modo positivo ou negativo.	Capacidade de voltar-se para si mesmo e pensar sobre o fazer pedagógico para analisar a própria prática docente ou a prática do professor regente, expondo justificativas e sugerindo estratégias quando for necessário.

Fonte: Gomes, 2016, p. 34

Os conceitos dispostos acima, ilustram a noção de crítica e reflexão que permeiam o universo de conhecimento constituído pelo professor em formação, que no processo de ensino e aprendizagem constrói e redimensiona seu saber docente, definido por Tardif (2002, p.54) como um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana".

O processo de formação docente é complexo e envolve aspectos diversos. Para Tardif (2002) eles estão em constante reformulação e transformação, que ocorrem na conciliação da teoria com a prática, já que para o autor as duas não podem ser dissociadas. Neste processo de (re) construção de saberes, o estágio possui função primordial, pois conforme Pimenta (2009, p. 45), "o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis". O estágio, por sua vez, como espaço de formação docente, contribui para a constituição dos saberes docentes e auxilia na construção da identidade do professor em formação, pois os saberes docentes estão associados à individualidade do professor em formação, assim como suas experiências pessoais e profissionais.

No decorrer do estágio, o professor em formação delineia sua identidade profissional de diversas maneiras. Há estudos que apontam que ele utiliza a *prática como imitação de modelos* (PIMENTA, 2009), de modo a observar, repetir ou adaptar modelos de prática pedagógica que considera como positivos. Acerca dos saberes acadêmicos, é válido ressaltar que estes podem ser considerados saberes que propiciarão a construção de saberes docentes, que em pesquisas envolvendo formação do professor têm tido muita visibilidade por valorizarem a imagem do professor enquanto construtor e não como mero transmissor de conhecimentos. A esse respeito Tardif (2002) ressalta que há uma heterogeneidade nos saberes docentes, pois os mesmos são formados por saberes acadê-

micos, curriculares e conhecimentos provenientes da prática em sala de aula.

4. A escrita científica na formação da identidade universitária: análise dos RES

4.1. A produção do RES

Sabe-se que o estágio supervisionado é uma das disciplinas fundamentais para qualquer curso de licenciatura, sendo assim, corriqueiro ouvirmos dizer que é a fase da efetivação da teoria apreendida em sala de aula da graduação, que passa a ser implementada como teoria na sala de aula da Educação Básica, seja no estágio de observação (estágio I), seja nos estágios de regência (estágios II, II e IV).

A organização da grade curricular do curso de Letras, campus de Araguaína, da UFT, elenca os estágios supervisionados obrigatórios numa ordem crescente, de modo que a disciplina de Estágio I exige que o acadêmico observe as aulas numa determinada escola e elabore um relatório ao final de tal observação. Já os Estágios II, III e IV exigem que o professor estagiário, além de observar uma determinada quantidade de aulas, passe a ministrar aulas também, para depois, ao final da disciplina, produzir um relatório acerca das experiências vivenciadas na escola básica (BRASIL/PPC, 2009).

A Proposta e Normativa do Curso de Letras orienta que o estágio supervisionado deve desenvolver no aluno competências de planejar e implementar aulas de língua materna e estrangeira para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, assim "como planejar, elaborar materiais didáticos e atividades que potencializem a aprendizagem de conteúdos de cunho linguístico e literário" (GOMES, 2016, p. 50). Vale ressaltar, que nem todos os professores que ministram as disciplinas de estágio, exigem o RES como instrumento de avaliação final da disciplina, mas a grande maioria o faz. Então, percebe-se que este gênero é produzido em larga escala pelos professores em formação do curso de Letras ao final das disciplinas de estágio.

Os RES analisados foram produzidos na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado e Língua Portuguesa e Literatura* no curso de Letras da UFT, estes documentos são elaborados,

geralmente, por duplas de professores em formação que atuam no estágio supervisionado obrigatório e, juntas escrevem o RES, como atividade avaliativa final no encerramento das aulas na escola básica e cumprimento da carga horária exigida na universidade.

4.2. Análise dos RES: o lugar da crítica e reflexão docente

Em se tratando da seleção dos dados pelo nível de criticidade, vale ressaltar que foram considerados críticos os RES que apresentaram, além das descrições das aulas, reflexões que evidenciem um posicionamento do professor em formação sobre o fazer pedagógico, seja o observado ou mesmo realizado na fase de regência, de modo que se estabeleça diálogos com as teorias estudadas na universidade a fim de compreender/questionar as práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa nos estágios. Já os RES que foram caracterizados como pouco ou nada críticos são aqueles que contêm apenas as descrições das aulas, com nenhum ou pouquíssimos posicionamentos e reflexões sobre as aulas.

Aqui serão expostos apenas as análises referentes ao RES I, momento da observação do professor em formação, que pertencem à primeira etapa do estágio. De modo geral, o RES I contém uma variabilidade pouco perceptível em relação à estrutura textual, pois quase todos apresentam seções como *introdução*, *relato reflexivo*, *considerações finais*, *referências bibliográficas* e *anexos* (plano de aula, fichas de frequência[314]). Por esta razão, os RES são considerados gêneros discursivos híbridos. O quadro abaixo exemplifica como um professor em formação manifestou seu pensamento reflexivo ao longo das atividades do estágio, materializado no RES.

Ao afirmar que enxergam o estágio I como um momento de reflexão que possibilita a criticidade acerca do trabalho docente, os professores em formação evidenciam vozes de outros discursos nos enunciados apresentados. Ao afirmar que o estágio é espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o professor em formação parece negar a possibilidade de reflexão na ausência de prática, ou seja, deixa pistas de uma associação entre teoria e prática. O quadro 3 exemplifica enunciados responsi-

[314] As fichas de frequência são documentos institucionais nos quais se faz o registro das aulas ministradas na escola no período do estágio, especificando a data, o conteúdo das aulas e assinatura do professor regente, assim como os dados da escola e da universidade.

vos no que tange à assunção da valorização da criticidade e reflexão do docente de Língua Portuguesa.

Acerca da postura crítica e reflexiva que o professor em formação evidencia, vale ressaltar que tais realces conduzem discursivamente para relações dialógicas que reafirmam os processos sócio-históricos da linguagem, deixando claro que todo discurso é construído e determinado por estes aspectos. Partindo do pressuposto bakthiniano de que "todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos de memória discursiva" (FARACO, 2009, p. 59), os enunciados acima destacados nos Quadros 2 e 3 tem caráter *responsivo* e fazem ecoar vozes de outros enunciados que circulam no contexto de formação docente, ressaltando a necessidade da formação de profissionais mais críticos e reflexivos diante da prática pedagógica.

Diante do que se observa nos RES I, o que pode ser evidenciado na presença desses enunciados que versam sobre a crítica e reflexão na maioria dos RES é que o professor em formação está imbuído do discurso acadêmico e prevê o quão interessante é, do ponto de vista discursivo, iniciar o RES, ressaltando a postura crítico-reflexiva perante à análise de seu interlocutor, o professor formador. No processo de formação inicial a busca pela consciência e pelo conhecimento acerca do ensinar é primordial para que o futuro docente tenha êxito em suas atividades, proporcionando a aprendizagem de seus alunos, que constantemente precisa ser repensada e questionada pelo próprio professor.

Acerca disso, dentre as reflexões apresentadas a partir das aulas observadas nos RES uma crítica que se tornou representativa dos discursos dos professores em formação demonstra grande insatisfação diante das aulas de gramática observadas/ministradas, pois conforme os registros dos RES I, estas aulas são baseadas em métodos tradicionais e quase sempre partem do ensino fragmentado da língua, através de exercícios descontextualizados, que na visão dos professores em formação, não fazem sentido para o alunado e, portanto, não têm eficácia.

A partir da dinâmica das relações dialógicas, é relevante problematizar sobre a tendência que a academia possui de influenciar o processo de análise crítica dos professores em formação, de maneira a orientá-lo a rechaçar logo à primeira vista toda e qualquer prática pedagógica em que subjaza alguma abordagem tradicional, possibilitando assim, generalizações. Um excerto bem representativo da recorrência deste tipo de crítica pode ser notado no quadro que segue.

No quadro 4os professores em formação se filiam a uma posição crítica e expõem ideias que fazem com que fique perceptível um exemplo de dialogismo que se estabelece através de uma tensão entre vozes, evidenciando assim que a dialogia bakhtiniana não faz referência apenas ao consenso,

> [...] ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. (FARACO, 2009, p. 68)

Ao afirmarem que as aulas da professora observada *sempre* foram tradicionais, os professores em formação deixam nas entrelinhas a construção de um perfil de professor transmissor, que não age como um mediador do conhecimento, mas sim como um transmissor que enxerga o aluno como depositário dos conteúdos que ministra. Ao colocarem essa postura da professora observada como uma postura negativa, os estagiários já rejeitam esse tipo de abordagem e expõem um discurso que se opõe ao ensino tradicional da gramática, indo ao encontro do que defendem os discursos de autoridade sobre a mudança de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa, em desfavor de um ensino gramatical que seja desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, "da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua" por meio de exemplificação, "exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia". (BRASIL, 2008, p. 28). A propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são bastante citados nos documentos em análise para comprovar as críticas dos alunos e reforçar o embasamento teórico de que dispõem, porém existem RES que apresentam na maior parte do texto as críticas, quase sem citar teorias para embasá-las.

Observando por outro ângulo, é possível perceber que os professores em formação caracterizam todo o procedimento adotado pela professora regente como tradicional, através do uso do advérbio *sempre*, mesmo permanecendo na escola apenas no período do estágio, porém, é válido ressaltar que faltam informações para que se afirme que a aula foi completamente tradicional, visto que, não há detalhes, por exemplo, sobre como a professora corrigiu as atividades, se interagiu com as respostas dos alunos ou apenas impôs as respostas do livro didático.

Julgar toda a aula como tradicional apenas porque a professora copia no quadro, responde e corrige oralmente caracteriza-se como uma análise parcial, visto que esses procedimentos fazem parte do ritual de sala de aula, que nem sempre precisa estar associado à negatividade do tradicionalismo, visto que assim como em diversos espaços sociais, o ambiente escolar também se organiza através de rituais, que são definidos como atitudes rotineiras e repetitivas que fazem parte da dinâmica escolar (MCLAREN, 1991).

Já no que tange à abordagem gramatical, sem contextualização, os alunos criticam de modo arrazoado, pois este método de ensino não possui eficácia no aprendizado discente. Os alunos em formação inicial tendem a procurar aspectos negativos nas práticas pedagógicas dos professores regentes, sem compreender a totalidade do ensino, contexto e público-alvo.

Com efeito, nota-se, de modo geral, que os professores em formação inicial apresentaram na escrita dos RES I características de uma observação crítico-reflexiva, porém, às vezes, a reflexão emerge da crítica isolada, ou seja, a crítica que é feita "pela crítica" e não tem um embasamento teórico ou não considera os fatores contextuais do problema apontado. Já no que tange à reflexão, por muitas vezes, o conteúdo criticado pelos alunos no decorrer das observações das aulas do professor regente não é o conteúdo proposto pelos alunos quando estes vão ministrar aulas no período da regência.

Os professores em formação demonstraram competência de dialogar com as teorias estudadas na universidade, uns em maior, outros em menor grau, mas todos demonstram ter clara a noção básica de que a observação das aulas aliada à reflexão é aspecto fundamental para a ampliação de seus conhecimentos profissionais, portanto, ainda não é unânime nos RES I uma abordagem que considere efetivamente o contexto mais global que envolve as práticas de sala de aula, fazendo com que seja pertinente ressaltar que "a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que constituem a prática do professor" (GIROUX, 1990, apud PIMENTA, 2009, p. 52).

Para alcançar tal compreensão seria importante, conforme Pimenta (1999, p. 53) estudar "teoria (s) que permita (m) aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das prá-

ticas". Assim, percebe-se que o professor em formação do curso de Letras, autor do RES em língua portuguesa realiza críticas ao professor regente, quase sempre de modo incisivo e generalizado, sem considerar muito os aspectos contextuais relevantes que influenciam na prática pedagógica do professor observado.

5. Considerações finais

Diante dos dados analisados reafirma-se a viabilidade dos RES enquanto gênero catalisador e gênero discursivo heterogêneo e complexo que possui imensa contribuição para a formação docente e para a construção da identidade profissional do professor do curso de Letras. Foi perceptível o quanto o contexto de produção dos RES tem influências sobre a sua produção e sobre os discursos e ideologias que circulam no interior dele, por meio de relações dialógicas que se entrelaçam constantemente na tessitura do gênero em análise, mas por outro lado, também pudemos notar como esse gênero pode contribuir para perpetuar relações assimétricas entre sujeitos e instituições.

Vale destacar, também, que foi identificada a forte presença de problemas de escrita, aspectos de coesão, por parte dos professores em formação. Estas evidências apontam para deficiências na formação escolar básica dos estagiários que chegam ao nível superior e não são superadas. Nesse sentido, observa-se que o professor está legitimado pelo discurso acadêmico e não enxerga problemas na sua própria formação, mas se considera apto a julgar as aulas do professor regente.

Acerca da humildade intelectual, é conveniente destacar que, há a necessidade de que os professores em formação e mesmo os professores universitários, ao estabelecerem contato com a escola de educação básica, assumam uma postura de maior empatia em relação ao professor da educação básica, que façam o exercício de colocar-se no lugar do outro e tentar imaginar como atuaria na condição dele, no contexto em que está inserido. Reflete-se, portanto, o RES como um gênero que promove e estimula a crítica e reflexão como prática sustentável, que podem render bons frutos tanto para os professores em formação, quanto para os professores regentes da educação básica, fortalecendo assim os laços entre universidade e escola e utilizando o estágio como estratégia de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, S. M. A. D. *A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades*. Tese de doutorado/ Selma Maria Abdalla Dias Barbosa. São José do Rio Preto, 2014.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

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

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. In: *1 Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia*. Cascavel-PR, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008 (Estratégias de ensino, 8)

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. *Bakhtin*: Conceitos-chave. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B; MAGALHÃES , A.S (Orgs). *Dialogismo*: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Maio, 2000.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980. 34ª ed.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAULT, M. *Entrevista com Michel Foucault*, por Sérgio P. Rouanet e J. G.

GOMES, E. K. *O relatório de estágio supervisionado e o lugar da crítica e reflexão como prática sustentável no discurso do professor em formação do curso de letras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, 2016.

MCLAREN, P. *Rituais na escola*: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991.

Merquior. In: FOUCAULT, M.; ROUANET, S. P.; MERQUIOR; J. G.; LECOURT, D.; D.; ESCOBAR, C. H. *O homem e o discurso*: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GILL, R.. Análise de discurso. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petróplois-RJ: Vozes, 2011.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. *Estágio como pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TILIO, Rogério. Discurso e linguagem: uma perspectiva social. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. ISSN 1678-3182, V. VII Num. XVX. p. 99-123, Abr-Jun, 2008.

VARGAS, A. T. Algumas reflexões sobre a noção de sujeito na teoria bakhtininana e na teoria pechetiana. In: *Cadernos de Letras da UFF*. n. 48, dez. 2013. ISSN 1413053X.

PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL, VALORES SOCIAIS E ANTICLERICALISMO NO ROMANCE NATURALISTA "O MULATO", DE ALUÍSIO AZEVEDO: UMA ANÁLISE LITERÁRIA À LUZ DA NARRATIVA ETNOGRÁFICA

Gabriela do Rosario Silva (UENF)
gabi.dorsilva@gmail.com
Raquel do Rosario Silva (UENF)
raqueldorsilva@gmail.com
Camila do Rosario Silva Barreto (UENF)
camiladorsbarreto@gmail.com
Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)
shirlencsa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar, de forma breve, a obra inaugural do estilo literário naturalista, a saber, o romance "O Mulato", escrito em 1881 por Aluísio Azevedo. "O Mulato" caracteriza-se por uma narrativa em terceira pessoa, que busca retratar a vida interiorana dos habitantes da cidade de São Luís do Maranhão no início do século XIX, ressaltando seus costumes, sua gente e seus preconceitos. A partir do instrumento metodológico Narrativa Etnográfica, o qual possibilita analisar narrativas como espécimes interpretativos do mundo, quais sejam, palavras que são utilizadas para narrar a sociedade sob diversos ângulos e lugares por meio de seus respectivos discursos, incidindo em um lugar onde o pesquisador pode avistar uma nova perspectiva, almeja-se apresentar uma análise literária a partir dos principais recortes que permeiam as cenas que envolvem as personagens da narrativa no que tangem aos aspectos que denunciam preconceitos para com o protagonista do romance, Raimundo, assim como de alguns personagens, representantes de outras minorias sociais na obra, sob o enfoque dos seguintes elementos: preconceito étnico-racial, não idealização da mulher e anticlericalismo. A análise foi embasada pelos seguintes aportes teóricos: Antonio Candido, Domício Proença Filho, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Michelle Perrot, dentre outros. Podem ser ressaltadas como resultantes do trabalho, as seguintes questões: o preconceito étnico-racial, assim como os demais tipos de preconceitos evidenciados na obra "O Mulato", a saber, preconceito de gênero, o extremismo religioso, dentre outros ainda vêm se perpetuando ao longo da história brasileira, sendo retratados de forma física e simbólica. Nesse sentido, depreende-se que tais pontos precisam ser mencionados e debatidos durante as aulas do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura, evidenciando a importância da atemporalidade da obra, pois muitos dos aspectos desvelados por Aluísio Azevedo encontram-se presentes na contemporaneidade do cenário brasileiro.

Palavras-chave:
Preconceitos. Aluísio Azevedo. Narrativa Etnográfica.
O Mulato. Romance naturalista.

ABSTRACT

This article aims to briefly analyze an inaugural work of the naturalistic literary style, a saber, or novel "The Mulatto", written in 1881 by Aluísio Azevedo. "The Mulatto" is characterized by a third-person narrative that seeks to portray the inner life of the inhabitants of the city of São Luís do Maranhão in the early nineteenth century, highlighting their fantasies, their people and their prejudices. From the methodological instrument Ethnographic Narrative, or what is possible to analyze narratives as interpretative examples of the world, what are the words that are used to narrate a society from different angles and places through their discursive essays, focusing on a where the researcher can see a new perspective, display a literary analysis from the main records that involve as scenes involving narrative characters in relation to the aspects denounced by the novel's protagonist, Raimundo, as well as some characters, representatives of other minorities. in the work, focusing on the following elements: ethnic-racial prejudice, non-idealization of women and anticlericalism. An analysis based on the following theoretical themes: Antonio Candido, Domício Proença Filho, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Michelle Perrot, among others. May be resurrected as work, as the following questions: ethnic-racial prejudice, as well as the other types of prejudice evidenced in the work "The Mulatto", a saber, gender prejudice, or religious extremism, others are still perpetuating throughout history. portrayed in a physical and symbolic way. In this sense, understanding what are the points that can be used and debated during the Portuguese Language and Literature curricular classes, highlighting the importance of the timelessness of the work, as many aspects developed by Aluísio Azevedo are present in the Brazilian contemporary.

Keywords:
Prejudices. Aluísio Azevedo. Ethnographic narrative.
Naturalistic romance. The Mulatto.

1. Introdução

O romance naturalista brasileiro "O Mulato" foi escrito em 1881 por Aluísio Azevedo. A obra caracteriza-se por uma narrativa em terceira pessoa, que busca retratar a vida interiorana dos habitantes da cidade de São Luís do Maranhão no início do século XIX, ressaltando seus costumes, sua gente e seus preconceitos.

"O Mulato" causou grande repercussão entre a sociedade maranhaense, não só por conta de evidenciar seus preconceitos, sua gente e seus costumes, sendo narrados por meio de uma linguagem crua naturalista à época do fim da Guerra da Tríplice Aliança, mas principalmente pelo fato do romance tratar de um assunto muito polêmico: o preconceito étnico-racial. Contudo, mesmo o romance tendo desagradado aos cidadãos maranhaenses, foi bem-aceito pela Corte.

É importante ressaltar que "O Mulato" é um romance inaugural do Movimento Naturalista no Brasil. O título eleito para compor a narra-

tiva foi exatamente para fazer menção ao protagonista da história, Raimundo, filho de um português com uma escrava, um mulato, considerado por Aluísio Azevedo, como um tipo acabado de brasileiro.

A narrativa de Aluísio Azevedo inaugura a corrente literária realista/naturalista, sendo que na obra, o autor ora pendia para o Romantismo, ora pendia para o Realismo/Naturalismo, o que permite várias análises da obra por meio de diversas perspectivas.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar, de forma breve, o romance "O Mulato". A análise trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir do instrumento metodológico Narrativa Etnográfica, que possibilita analisar narrativas como espécimes interpretativos do mundo, quais sejam, palavras que são utilizadas para narrar a sociedade sob diversos ângulos e lugares por meio de seus respectivos discursos, incidindo em um lugar onde o pesquisador pode avistar uma nova perspectiva.

Assim sendo, sob a ótica da etnografia literária, almeja-se apresentar os principais recortes que permeiam as cenas que envolvem as personagens da narrativa no que tange aos aspectos que denunciam o preconceito étnico-racial para com o protagonista do romance, Raimundo, assim como das demais personagens que representam outras minorias presentes na obra, a saber, a não idealização da mulher e o anticlericalismo. Nesse intento, os seguintes personagens serão analisados: o protagonista do romance, Raimundo "O Mulato"; A protagonista Ana Rosa; Dona Maria Bárbara; a escrava Domingas; e o cônego Diogo.

A fim de realizar a análise, parte-se dos seguintes aportes teóricos: Antonio Candido, Domício Proença Filho, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Michelle Perrot, Norberto Bobbio, dentre outros.

2. "O Mulato": breve apresentação da obra e análise de alguns personagens à luz da narrativa etnografia

O romance naturalista "O Mulato", escrito por Aluísio Azevedo, retrata a vida cotidiana da cidade no interior do Maranhão. A trama possui com ponto central a história de amor entre dois primos, Raimundo e Ana Rosa.

Raimundo é filho de um português branco com sua escrava negra Domingas. Quando criança, Raimundo tornou-se órfão, e a princípio fora

criado por seus tios. Contudo, sai ainda na infância de São Luís do Maranhão rumo a Lisboa, onde passa toda a sua adolescência e início da vida adulta.

Já adulto, conclui os estudos, formando-se em Direito e após anos na Europa, decide voltar ao Brasil para rever a sua família e saber ao certo quais foram as circunstâncias em que viera ao mundo. Tinha ciência de que já não tinha o seu pai quando foi para Lisboa, mas quanto a sua mãe, não sabia quem era.

Em busca de descobrir a sua origem, Raimundo decide voltar ao Maranhão, a fim de reencontrar seu tio Manoel Pescada. E, logo que chega à casa do seu tio, desperta a atenção de sua prima, Ana Rosa, com quem viverá uma história de amor. Com isso, tem-se o surgimento do chamado "desafio social" entre Raimundo e Ana Rosa –, homem culto e acostumado às liberdades da vida, mas que mesmo tendo boas condições financeiras e excelente educação, ver-se-á impedido de contrair matrimônio com o seu grande amor, ao ser severamente recriminado socialmente, não apenas pelos familiares de Ana Rosa, mas de toda a Província Maranhense que era extremamente preconceituosa –, que irá descobrir as barreiras e as dificuldades de prosperar uma paixão diante da comprovação de sua ascendência negra.

Além de Raimundo, "O Mulato", filho de José, as seguintes personagens compõem a narrativa: José, fazendeiro e pai de Raimundo; Quitéria, esposa de José; Domingas, escrava da fazenda de José e mãe de Raimundo; Padre Diogo, amante de Quitéria; Manoel Pescada, tio e tutor de Raimundo; Ana Rosa, filha de Manoel e prima de Raimundo; D. Maria Bárbara, avó de Ana Rosa; e Luís Dias, empregado de Manuel e pretendente de Ana Rosa.

No primeiro Capítulo do romance "O Mulato", o autor apresenta características naturalistas em sua narrativa que retrata os fatos e as personagens da trama por meio de uma descrição pormenorizada, conforme pode se observar na forma com que Aluísio Azevedo descreve o ambiente da pobre cidade de São Luís do Maranhão.

> Era um dia abafadiço e aborrecido. A pobre cidade de São Luís do Maranhão parecia entorpecida pelo calor. Quase que se não podia sair à rua: as pedras escaldavam; as vidraças e os lampiões faiscavam ao sol como enormes diamantes, as paredes tinham reverberações de prata polida; as folhas das árvores nem se mexiam; as carroças d'água passavam ruidosamente a todo o instante, abalando os prédios; e os aguadeiros, em mangas de camisa e pernas arregaçadas, invadiam sem-cerimônia as casas

> para encher as banheiras e os potes. Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam as compras para o jantar ou andavam no ganho. (AZEVEDO, 1881, p. 17)

Na trama, há a presença de termos que denotam preconceitos étnico-raciais, sobretudo no seguinte trecho: "Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam as compras para o jantar ou andavam no ganho" (AZEVEDO, 1881, p. 17), de modo a fazer referência às pessoas escravizadas, pois a cor preta representava os indivíduos sem alma, portanto, não eram considerados seres humanos.

O sociólogo Florestan Fernandes (1965) relata que:

> Surgiu, então, a noção de "preconceito de cor" como uma categoria inclusiva de pensamento. Ela foi construída para designar, estrutural, emocional e cognitivamente, todos os aspectos envolvidos pelo padrão assimétrico e tradicionalista de relação racial. Por isso, quando o negro e mulato falam de "preconceito de cor", eles não distinguem o "preconceito" propriamente dito da "discriminação". Ambos estão fundidos numa mesma representação conceitual. Esse procedimento induziu alguns especialistas, tanto brasileiros, quanto estrangeiros, a lamentáveis confusões interpretativas. (FERNANDES, 1965, p. 27)

Traços análogos estão presentes na narrativa, quando Azevedo descreve a personagem D. Maria Bárbara, avó de Ana Rosa, senhora da alta sociedade, tida como muito piedosa mediante seu grande fervor pela igreja e pelas missas que frequentava diariamente; não obstante, era uma péssima dona de casa. D. Maria Bárbara tratava os escravos de forma muito severa, passou a comandá-los por meio de berros e sovas, espancava os escravos por hábito e por gosto. A personagem é mencionada pelo autor como uma mulher perversa e preconceituosa ao extremo, que tinha prazer em maltratar os escravos.

> Maria Bárbara tinha o verdadeiro tipo das velhas maranhenses criadas na fazenda. Tratava muito dos avós, quase todos portugueses; muito orgulhosa; muito cheia de escrúpulos de sangue. Quando falava nos pretos dizia "Os sujos" e, quando se referia a um mulato, dizia "O cabra". Sempre fora assim e como devota, não havia outra: Em Alcântara tivera uma capela de Santa Bárbara e obrigava a sua escravatura a rezar aí todas as noites, em coro, de braços abertos, às vezes algemados. Lembra-se com grandes suspiros do marido "do seu João Hipólito" um português fino, de olhos azuis e cabelos loiros. (AZEVEDO, 1881, p. 20-1)

Azevedo também descreve o casamento em sua trama, o qual era tido como moralmente recompensante naquela época, pois era algo de grande importância para a mulher, para a família da mulher e para

própria sociedade que as preparava para tal fim. A personagem Ana Rosa é narrada sonhando com um noivado, e vendo o casamento como melhor futuro que poderia ambicionar. Isso pode ser percebido no trecho abaixo:

> Depois via-se dona de casa; pensando muito nos filhos; sonhava-se feliz, muito dependente na prisão do ninho e no domínio carinhoso do marido. E sonhava umas criancinhas louras, ternas, balbuciando tolices engraçadas e comovedoras, chamando-lhe "mama!". (AZEVEDO, 1881, p. 24)

É importante ressaltar que a educação das mulheres na época era restringida e voltada apenas para as atividades que fossem úteis ao ambiente doméstico. Essas eram vistas, de acordo com a historiadora Michelle Perrot (1988) como potência civilizatória, sendo responsáveis pela educação dos filhos e mantenedoras da organização da casa. Dessa forma, no romance "O Mulato", percebe-se que não há uma idealização da mulher, como pode ser percebido na forma como Azevedo narra o amor entre Ana Rosa e Raimundo, relatado como algo sensual, carnal e longe dos devaneios próprios românticos, pois esse busca trazê-lo para o plano real. Também pode ser elencado como exemplo de falência da instituição casamento nos seus moldes tradicionais casos como: o adultério de D. Quitéria, esposa de José, com o padre Diogo, bem como a gravidez de Ana Rosa, algo considerado raríssimo para a época.

> [...] O homem da sua casa, o dono do seu corpo, a quem ela pudesse amar abertamente como amante e obedecer em segredo como escrava. Precisava de dar-lhe e dedicar-se a alguém; sentia absoluta necessidade de pôr em ação a competência, que ela em si reconhecia, para tomar conta de uma casa e educar muito filhos (AZEVEDO, 1881, p. 24)

Em relação ao personagem Manoel Pedro da Silva, conhecido como Manoel Pescada, Azevedo relata que esse se tratava de um português de uns 50 anos, forte, vermelho e trabalhador. Fora casado com uma senhora de Alcântara, chamada Mariana, uma mulher virtuosa e extremada em pontos de religião, pois quando morreu, deixou em legado seis escravos a Nossa Senhora do Carmo. Nesse tempo, Manoel Pescada e sua filha Ana Rosa moravam no Caminho Grande, para onde a moléstia de Mariana os levara em busca de ares mais benignos. Com isso, para não ficar só com a filha orfanada, "que se fazia uma mulher" Manuel Pescada se mudou para Praia Grande, onde já era negociante e tinha um armazém. Esse convidou a sua sogra, D. Maria Bárbara, a abandonar o sítio em que vivia para ir morar com ele e Ana Rosa. Para Manoel Pescada a menina precisava de alguém que a guiasse, e que a conduzisse, sendo que um homem não podia servir para essas coisas.

Azevedo narra que Manoel Pescada não compreendeu a esposa, nem foi amado por ela, pois a virtude, ou talvez simplesmente a maternidade, apenas conseguiu fazer de Mariana uma companheira fiel; viveu exclusivamente para a filha Ana Rosa, chegando a aconselhá-la às vésperas de sua morte, que o casamento deve ser sempre a consequência de duas inclinações irresistíveis. A gente deve casar porque ama, e não ter de amar porque se casou. Porém, Ana Rosa era criança, e não compreendeu logo e nem tão cedo procurou compreender os conselhos da sua mãe. Manoel Pescada, o seu pai quando se achou viúvo, não pensou em tornar a casar, convencido de que o afeto da filha lhe chegaria de sobra para amenizar as canseiras do trabalho, e que o auxílio imediato da sogra bastaria para garantir a decência da sua casa e a boa regra das suas despesas domésticas.

Ana Rosa crescera bonita. Tinha os olhos pretos e cabelos castanhos de sua mãe Mariana, e puxava ao pai as rijezas de corpo e os dentes fortes. Praticava bem com os pobres, e era um bocadinho supersticiosa: não queria que as chinelas emborcadas debaixo da rede e só aparava os cabelos durante o quarto crescente da lua. Sentia-se muito só, não lhe bastava o amor do pai e da sua avó, queria uma afeição mais exclusiva, mais dela. Sonhava com um marido, pois sentia absoluta necessidade de pôr em prática a competência, que ela em si reconhecia, para tomar conta de uma casa e educar muitos filhos.

O seu pai Manoel Pescada via em um dos seus funcionários, seu caixeiro Luís Dias, um rapaz português, as qualidades de um futuro genro; moço trabalhador, discreto e econômico, com letra bonita e um tino para comércio. Dias esperava resignado a decisão de Ana Rosa, que nem de longe queria falar do assunto.

Outro ponto que merece ser destacado no romance é a forma como Azevedo descreve as suas personagens, principalmente Raimundo. O autor, ao narrar o mulato, toma partido do protagonista, não poupando adjetivos para descrevê-lo a ponto de idealizá-lo ao extremo. Mostra o personagem como um herói dos romances românticos, pois esse possui ingenuidade, bondade e um amor platônico por Ana Rosa, a ponto de lutar por seu amor ignorando a sua condição de homem negro. No trecho a seguir o autor descreve o retrato físico do protagonista do romance:

> Raimundo tinha vinte e seis anos e seria um tipo acabado de brasileiro, se não foram os grandes olhos azuis, que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pesco-

> ço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica de sua fisionomia eram os olhos grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vaporoso e úmido; as sobrancelhas muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz. (AZEVEDO, 1881, p. 42)

No segundo capítulo, tem-se como destaques a crueldade e os mal tratos por parte de D. Quitéria Inocência de Freitas Santiago aos seus escravos. Azevedo relata que mesmo D. Quitéria sendo extremamente religiosa, achava que escravo não era gente, e pelo simples fato de alguém não ser branco, para ela já era um crime.

> Foi uma fera! Às suas mãos, ou por ordem dela, vários escravos sucumbiram ao relho, ao tronco, à fome, à sede e ao ferro em brasa. Mas nunca deixou de ser devota, cheia de superstições; tinha uma capela na fazenda, onde a escravatura, todas as noites, com as mãos inchadas pelos bolos, ou as costas lanhadas pelo chicote, entoava súplicas à Virgem Santíssima, mãe dos infelizes. (AZEVEDO, 1881, p. 45)

D. Quitéria era casada com José da Silva, e nunca tiveram filhos. José da Silva, teve um filho, Raimundo, com a sua ex-escrava alforriada, cujo nome era Domingas. José da Silva teve Raimundo como afilhado, mas a atenção que dava ao menino incomodou a D. Quitéria, sua mulher, o que a levou a descobrir a verdade sobre a paternidade de Raimundo. A partir da descoberta, tem início uma série de crueldades da parte de D. Quitéria para com Domingas. Inclusive, em um ataque histérico, quase mata Domingas a chibatadas e queimaduras a ferro em brasa.

> Estendida por terra, com os pés no tronco, a cabeça raspada e mãos amarradas para trás, permanecia Domingas, completamente nua e com as partes genitais queimadas a ferro em brasa. Ao lado, o filhinho de três anos gritava como um possesso, tentando abraçá-la, e, de cada vez que ele se aproximava da mãe, dois negros, à ordem de Quitéria, desviavam o relho das costas da escrava para dardejá-la contra a criança. [...] (AZEVEDO, 1881, p. 45)

A partir dessa narrativa, pode ser estabelecido um diálogo com Gilberto Freyre (2006), que em sua grande obra Casa-Grande e Senzala relata sobre o sadismo por parte das senhoras brancas contra as escravas negras.

> Sinhás moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los à presença do marido, à hora da sobremesa, dentro da compoteira de doce e boiando de sangue ainda fresco. Baronesas já de idade que por ciúme ou despeito mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos. Outras que espatifavam a salto de botina dentaduras de es-

> cravos; ou mandavam cortar os peitos, arrancar as unhas, queimar a cara ou as orelhas. (GILBERTO FREYRE, 2006, p. 380)

Aluísio Azevedo também destaca no romance "O Mulato", a hipocrisia do clero e o preconceito étnico-racial dentro da igreja, elencando o seu apoio à escravidão. Dessa forma, ao narrar o anticlericalismo[315] esse não poupa a igreja de receber várias críticas, principalmente quando relata a pessoa do padre Diogo, narrado por Azevedo como um hipócrita, vigário, e manipulador que comete duas vezes assassinato, mas fica impune de ambos. O padre Diogo foi pego em flagrante por José da Silva, cometendo adultério com D. Quitéria, esposa de José da Silva, mas mesmo após o flagra e a morte de D. Quitéria, que foi estrangulada por José da Silva, o padre continuou a pastorar tranquilamente o seu rebanho, sempre tido por homem de muita saúde e de grandes virtudes teologais.

> O vigário confirmava esses boatos e continuava a pastorar tranquilamente o seu rebanho, sempre tido por homem de muita saudade e de grandes virtudes teologais. Os devotos continuaram a trazer-lhe, de muitas léguas de distância, os melhores bácoros, galinhas e perus dos seus cercados. (AZEVEDO, 1881, p.47)

Destarte, nota-se na narrativa de "O Mulato" que o estilo naturalista prevalece, pois a obra é marcada pelo determinismo. Por meio de suas narrativas, Azevedo evidencia o drama de um amor entre dois primos, que se tornou impossível devido as barreiras do preconceito étnico-racial. Raimundo sendo filho de um pai branco com uma escrava negra, passou a ser recriminado socialmente diante da comprovação de sua ascendência negra. Esse passou a suportar o peso das tradições e da intolerância de uma cidade que tinha como valor maior de um ser humano, nascer branco, algo que se configura como o estopim para o drama vivenciado pela personagem.

Após a descoberta, Raimundo passou a vivenciar, sentindo na pele as críticas, as barreiras e as dificuldades para concretizar o seu amor pela sua prima Ana Rosa. E, ao não se conformar em ser considerado um indigno de Ana Rosa por ser filho de uma escrava, Raimundo se coloca

[315] Em seu verbete, Norberto Bobbio relata que o termo Anticlericalismo se designa geralmente um conjunto de ideias e de comportamentos polêmicos a respeito do clero católico, do CLERICALISMO (v.) e do CONFESSIONALISMO (v.), isto é, daquele que é considerada a tendência do poder eclesiástico a fazer sair a religião do seu âmbito para invadir e dominar o âmbito da sociedade civil e do Estado; posição polêmica, que se estende também a grupos, partidos, Governos e indivíduos que apoiam esta tendência (BOBBIO, 1998, p. 32).

numa posição contrária às ordens de Manoel Pescada e de toda a sociedade Maranhense, pois começou a planejar uma fuga com Ana Rosa, e por meio de cartas coloca em prática o seu plano. Abaixo, segue o trecho de uma das cartas escrita por Raimundo para Ana Rosa:

> O melhor é deixarmos que tudo serene completamente e que de todo se esqueça de nós, e então eu te aparecerei na noite que combinarmos e poremos em prática o plano exposto no começo desta. Quanto ao seu pai, só me entenderei com ele, no dia em que esse teimoso estiver resolvido a perdoar o genro e a filha. Não desanime e tem plena confiança no teu noivo extremoso. – Raimundo. (AZEVEDO, 1881, p. 214-15)

De acordo com Victor Tuner (2008), os dramas sociais podem ocorrer por meio da ruptura, em que:

> [...] Tal ruptura é sinalizada pelo rompimento público e evidente, ou pelo descumprimento deliberado de alguma norma crucial que regule as relações entre as partes. Burlar uma norma deste tipo é um símbolo claro de dissidência. Em um drama social, não se trata de um crime, embora, formalmente, possa parecer muito com um; é, na realidade um "estopim simbólico de um confronto ou embate". (TUNER, 2008, p. 33)

Dessa forma percebe-se que Raimundo ao colocar em prática o seu plano e ao realizar tal afronta contra Manoel Pescada e toda a sociedade Maranhense, está sujeito a hybris, sendo em um dia de domingo, dia esse que destinara a fuga, que Raimundo concretiza o seu plano, porém de forma fatal, conforme pode ser verificado durante a conversa entre o cônego Diogo e o caixeiro Dias ao planejar uma emboscada para o assassinato de Raimundo:

> – Bem! Disse o cônego. Continue a espreitar, mas… todo cuidado é pouco! Que ninguém perceba!… principalmente minha afilhada, compreende?,,, Se descobrem que você anda farejando, está tudo perdido!… Finja-se tolo! … Tenha fé em Deus! E ânimo! Quando apanhar qualquer novidade, apareça-me logo! Não deixe de espiar! lembre-se de que a arma com que havemos de esmagar o bode, ainda está nas mãos dele!… (AZEVEDO, 1881, p. 218)

Ainda, de acordo com Turner (2008), os dramas sociais podem ocorrer por meio da ação corretiva:

> Isto nos leva à terceira fase, a ação corretiva. No intuito de limitar a difusão da crise, certos "mecanismos" de ajuste e regeneração (e aqui tomo emprestada alegremente uma metáfora da física) informais ou formais, institucionalizados ou *ad hoc*, são rapidamente operacionalizados por membros de liderança ou estruturalmente representativos do sistema social perturbado. Os tipos e a complexidade de tais mecanismos variam de acordo com fatores como a profundidade e importância social compartilhada da ruptura, a inclusividade da crise, a natureza do grupo

> social no qual ocorreu a ruptura e o grau de sua autonomia no que se refere a sistemas de relações sociais mais amplos ou externos. (AZEVEDO, 2008, p. 34-5)

Ao contrário dos moldes clássicos e românticos em que o bem e o amor sempre prevalecem no final da história, em O Mulato vê-se o triunfo do mal sobre o bem, pois mesmo após a morte de Raimundo, que foi atingido pelo revólver de Dias, os culpados pelos crimes ficam impunes, sendo contemplados ao final da trama. O padre Diogo, assassino direto da mulher de José e indireto de Raimundo, é promovido a cônego. Já Dias, assassino de Raimundo, acaba se casando com Ana Rosa, cuja preocupação passa a ser cuidar dos três filhos e do marido como sempre sonhara.

A partir do exposto, um diálogo pode ser estabelecido com Turner (2008, p. 36), a elencar a última fase do drama social, o qual consiste na "[...] *reintegração* do grupo social perturbado ou no reconhecimento e na legitimação social do cisma irreparável entre as partes em conflito. [...]".

Proença Filho (2012) ressalta que a preocupação realista era com a observação e a análise da realidade. Uma análise profunda dessa para evitar uma visão superficial/grosseira, focando nos valores morais e estéticos desse real. Mesmo sendo a marca do Realismo mostrar uma "[...] rigorosa lógica entre as causas que determinam o comportamento dos protagonistas" (PROENÇA FILHO, 2012, p. 210), nota-se, não por acaso, que o romance é escrito em terceira pessoa, e, por isso, abarca uma visão concreta sobre os acontecimentos, contemplando todos os olhares.

A obra trata-se de uma história envolvente, circundada por elementos ricos em todos os detalhes, ao mesmo tempo em que gera profundas reflexões. De acordo com Proença Filho (2012), a preocupação com a verdade não somente no aspecto verossímil, por um rigor científico, intenciona a máxima aproximação com a realidade e a verdade que a circunda, na busca pela exatidão.

Nesse intento, a realidade idealizada ultrapassa a racionalidade ou imaginação por meio de sentimentos; é sim uma realidade materializada na verdade. Nota-se uma rigorosidade lógica entre as causas biológicas e sociais, que consonante Proença Filho (2012) determina e justifica certos comportamentos dos protagonistas, havendo, assim, uma lógica científica aceitável ao seu comportamento, o que pode ser verificado mediante as atitudes dos personagens analisados na narrativa.

3. ***Conclusão***

Ao contrário dos moldes clássicos e românticos em que o bem e o amor sempre prevalecem no final da história, na obra "O Mulato" tem-se o triunfo do mal sobre o bem. E por mais que Raimundo quisesse vencer o sistema predominante na sociedade Maranhense, o ambiente patriarcal e tradicional corroborou para impedir o seu final heroico, fazendo que o mulato passasse a ser mártir desse sistema.

O romance, ao ser escrito no auge da Campanha Abolicionista, serviu para denunciar o preconceito étnico-racial, sendo esse o ponto central de toda trama. Sendo assim, o protagonismo retratado em "O Mulato" não foi em vão, pois transformou-se em denúncia contra a questão étnico-racial e os valores sociais da época.

Ante o exposto, ressaltam-se, como resultantes da análise realizada, as seguintes questões: o preconceito étnico-racial, assim como os demais tipos de preconceitos evidenciados na obra "O Mulato", a saber, o preconceito de gênero, o extremismo religioso, dentre outros ainda vêm se perpetuando ao longo da história brasileira, sendo retratados de forma física e simbólica. Nesse sentido, depreende-se que tais pontos precisam ser mencionados e debatidos, evidenciando a importância da atemporalidade da obra, pois muitos dos aspectos desvelados por Aluísio Azevedo se fazem presentes na contemporaneidade do cenário brasileiro.

Nesse sentido, é possível uma interlocução com Antonio Candido (1988) ao asseverar que a Literatura é um fator indispensável de humanização, já que confirma e nega, propõe e denúncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de ser vivenciada dialeticamente os problemas, confirmando, assim, a humanidade nas pessoas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aluísio. *O Mulato*. São Paulo: Escala, 1881.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. V.1. Brasília: UNB, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à Lietratura. In: *Vários escritos*. Duas cidades/ Ouro sobre Azul, 1988.

FREYRE, Gilberto. Característica gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In: *Casa Grande & Senzala*. Formação da Família Brasileira sob o Regime

da Economia Patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

PERROT, Michelle. *os excluídos da história*: operários, mulheres, prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na Literatura*. 20. ed. São Paulo: Prumo, 2012.

TURNER, Victor. *Dramas, Campos e Metáforas*: Ação simbólica na sociedade humana. UFF. Niterói, 2008.

PROBLEMATIZAR E PROJETAR NAS AULAS DE PORTUGUÊS: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS POTENCIALIZADORAS

Adriene Ferreira de Mello (NEMEL e UNIFSJ)
adriene.mello@hotmail.com
Thayone Aparecida da Silva Soares (NEMEL e UNIFSJ)
thayonesoares05@gmail.com
Joane Marieli Pereira Caetano (NEMEL, UNIFSJ e UENF)
joaneiff@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO:

As metodologias ativas são métodos de ensino baseados em uma nova visão em relação ao ensino, na qual alunos e professores podem trocar experiências e construir uma aprendizagem significativa e contextualizada. Sendo assim, percebe-se que esses métodos podem ser utilizados, a fim de sanar problemas em relação à prática de produção textual e de prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar os benefícios das metodologias ativas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Problemas, ao ensino de LP numa perspectiva atual. Para isso, mais especificamente pretende-se (i) discutir os problemas em torno da prática de produção de textos e sobre a prática de análise linguística na escola; (ii) analisar o papel do Livro Didático (LD) como material de apoio a essas práticas; (iii) apontar as principais contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de LP. A metodologia selecionada é, em um primeiro momento, bibliográfica, com aporte teórico de Antunes (2003; 2005), Geraldi (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Passarelli (2012), Coscarelli (2007), Munhoz (2015) e Bender (2014), depois de cunho qualitativo. Espera-se que as metodologias ativas sejam vistas como formas de tornar o ensino de LP mais adequado ao perfil dos alunos do século XXI.

Palavras-chave:
Produção de textos. Aprendizagem Baseada em Problemas. Aprendizagem Baseada em Projetos.

ABSTRACT:

Active methodologies are teaching methods basedon a new view on teaching, in which students and teachers can exchange experiences and build meaningful and contextualized learning. Thus, it is clear that these methods can be used in order to solve problems in relation to the practice of textual production and the practice of linguistic analysis in Portuguese language (LP) classes. Thus, this paper aims to present the benefits of active methodologies, Project Based Learning and Problem Based Learning, to the teaching of LP in a current perspective. To this end, it is specifically

intended to (i) discuss the problems surrounding the practice of text production and the practice of linguistic analysis at school; (ii) analyze the role of the Textbook (LD) as support material for these practices; (iii) point out the main contributions of Project Based Learning and Problem Based Learning to the teaching of LP. The selected methodology is initially bibliographic, with theoretical support from Antunes (2003; 2005), Geraldi (2006), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Passarelli (2012), Coscarelli (2007), Munhoz (2015) and Bender (2014), after qualitative nature. Active methodologies are expected to be seen as ways to make LP teaching more suited to the profile of 21st century students.

Keywords:
Production of texts. Problem based learning. Project based learning.

1. Introdução

No século XXI, muitas mudanças impactaram a sociedade com a inserção de novos recursos tecnológicos que auxiliam a vida cotidiana das pessoas. Consequentemente, a área educacional também precisou rever as práticas para atender ao novo perfil de discentes que surgiram nessa época e estão cada vez mais imersos no meio tecnológico.

Nessa perspectiva, discussões e análises sobre ensino–aprendizagem da língua materna ganharam notoriedade nas pesquisas da área de Letras, uma vez que não há mais espaço para o inócuo das classificações gramaticais cristalizadas durante muito tempo nessa disciplina (ANTUNES, 2003). Tais discussões se baseiam, em grande parte, na premissa de que "a prática docente e o fracasso, ou o pouco sucesso, dos estudantes brasileiros no que diz respeito à leitura e produção de textos" (OLIVEIRA, 2010, p.12) acarretam um abismo intelectual diante das outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, tornou-se necessário repensar as metodologias em favor de uma aprendizagem mais significativa e concreta, pois, no contexto atual, o aluno deve ser o centro do conhecimento. Assim, surgem as MA que podem ser definidas como métodos de ensino baseados em uma nova visão em relação ao ensino, na qual alunos e professores podem trocar experiências e construir uma aprendizagem significativa e contextualizada.

No que tange ao ensino de LP, as MA são estratégias que podem transformar a abordagem tradicional das aulas de português, por meio de práticas que conferem sentido à aprendizagem da língua materna. Por essa razão, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar os benefícios das metodologias ativas, Aprendizagem Baseada em Projetos e

Aprendizagem Baseada em Problemas, ao ensino de LP numa perspectiva atual.

Para isso, mais especificamente pretende-se, na primeira seção, discutir os problemas em torno da prática de produção de textos e sobre a prática de análise linguística na escola; depois, analisar o papel do LD como material de apoio a essas práticas e, por fim, apontar as principais contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas para o ensino de LP.

A metodologia selecionada é, em um primeiro momento, bibliográfica, com aporte teórico de Antunes (2003; 2005), Geraldi (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Passarelli (2012), Coscarelli (2007), Munhoz (2015) e Bender (2014) e, posteriormente, depois de cunho qualitativo.

Justifica-se essa pesquisa pela necessidade de se discutir métodos inovadores de ensino para a área de Língua Portuguesa e espera-se que, ao final das discussões tecidas, as MA sejam vistas como formas de tornar o ensino de LP mais adequado ao perfil dos alunos do século XXI.

2. O ensino de LP na atualidade: conflitos e percepções

No início do século XXI, a educação brasileira começou a passar por um processo de transformação, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa à era tecnológica, em que o aluno estava mudando de perfil e se tornando um sujeito dotado de saberes que vão além das práticas pedagógicas tradicionais, baseadas numa ótica "quadro e giz".

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, essa mudança de perspectiva se mostrava ainda mais latente, uma vez que o "domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo" (OLIVEIRA, 2010). Assim, a criação de documentos norteadores da educação foi essencial para orientar a prática docente ainda tão vinculada ao tradicionalismo.

Cabe, então, apresentar a perspectiva linguística que se considerou nos PCN, documento importante e esclarecedor ao ensino como um todo, mas principalmente à área de Língua Portuguesa, destacando a reflexão proposta inicialmente para o trabalho com essa disciplina na escola:

> O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 2000, p. 16)

Sob esse prisma, é possível dizer que o problema já havia sido identificado e a educação brasileira buscava, então, uma solução para que a aprendizagem linguística se tornasse significativa e pudesse preparar o aluno para os diferentes contextos de uso da linguagem que se apresentam no dia a dia.

Dessa forma, emerge-se a perspectiva do trabalho contextualizado a partir dos gêneros textuais, em que "a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico" (BRASIL, 2000, p. 18).

No entanto, ao tomar essas novas orientações para o ensino, os professores de Língua Portuguesa tiveram dificuldades de colocar em prática tudo o que fora proposto, continuando, muitas vezes, ancorados em uma "gramática descontextualizada, amorfa, [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício" (ANTUNES, 2003, p. 31).

De forma geral, muitos professores permaneceram em suas zonas de conforto por não se sentirem preparados para mudar a perspectiva de seu ensino ou, até mesmo, pela pressão externa da comunidade familiar que, por falta de conhecimento acerca da melhor forma de ensino, pressionam os professores para que ensinem gramática aos seus filhos, considerando que é esta a única forma de atingir um prestígio social (NEVES, 2005).

Por outro lado, há aqueles professores, principalmente os que tiveram uma formação docente mais atual, que buscaram e ainda buscam adequar o ensino de conteúdos gramaticais a uma perspectiva mais funcional, pautada no uso efetivo da língua, ou seja, os gêneros textuais. Contudo, movidos pelo medo de serem taxados como tradicionalistas (LEAL, BRANDÃO; SILVA, 2016) sentem dificuldade de explorar os conteúdos gramaticais que ficam, muitas vezes, relegados.

De acordo com Coscarelli (2007), ao não terem mais a gramática tradicional como guia para o ensino, os professores de português se viram perdidos e, desse modo, transformaram, equivocadamente, os gêneros em conteúdo a ser ensinados, o que é criticado pela autora, uma vez que a problemática do ensino gramatical transmissivo e baseado em nomenclaturas está sendo transferida para o ensino de gêneros textuais, criando-se uma nova camisa de forças.

O fato é que os gêneros não devem ser utilizados como alternativa de substituição da gramática, mas sim tomados em sua forma global, em que o aluno possa reconhecer o contexto de produção, os objetivos pretendidos no ato da comunicação, deixando de visualizar a Língua Portuguesa como um conjunto de regras e normas abstratas aprendidas na escola.

É partindo desse olhar para os gêneros textuais que se reforça a importância da Análise Linguística, vista como uma prática mais ampla que inclui a gramática (SUASSUNA, 2012). Desse modo, pode-se perceber que refletir sobre os usos linguísticos nos gêneros textuais confere aplicabilidade aos estudos de conteúdos gramaticais, essenciais às aulas de Língua Portuguesa, mas que não devem estar desvinculados de um contexto de produção específico.

Para reforçar essas sinalizações, a BNCC (2018), documento mais atual da educação brasileira, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, aponta que, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio,

> [...] os estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem [...] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

Dessa forma, é preciso refletir sobre o lugar do tópico linguístico gramatical dentro das práticas de reflexões linguísticas e cabe, então, definir o que é entendido como Análise Linguística.

No que tange ao viés científico, Análise Linguística pode ser tomada como "o ato de descrever, explicar ou interpretar aspectos da língua [...] e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas

atuais" (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20). Essa perspectiva de Análise Linguística não se aplica diretamente ao ensino, mas pode ser base para uma formação docente que entenda a importância de tomar a língua a partir de um viés descritivo e funcional.

Por outro lado, a prática de Análise Linguística aplicada ao ensino possui características mais específicas, apontadas inicialmente por Geraldi (2006) e retomadas por Suassuna (2012):

> a. Nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria;
>
> b. Estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
>
> c. Seria praticada, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;
>
> d. Teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural (SUASSUNA, 2012, p. 12)

Por essa ótica, a prática da Análise Linguística deve estar intimamente ligada aos textos e, em especial, aos textos escritos pelos próprios alunos, sujeitos de suas próprias manifestações linguísticas e que poderão, assim, ver aplicabilidade em um estudo de tópicos gramaticais.

A divisão proposta atualmente ao ensino de Língua Portuguesa, centrada nos eixos Leitura/Produção de Textos, Análise Linguística e Oralidade, pressupõem um trabalho integrado, em que o gênero passa a ser o elo dos conteúdos. Desse modo, quando Geraldi (2006) propõe que a prática da Análise Linguística deve partir do texto do aluno em um processo de revisão e reescrita, está sinalizando que é a partir da situação comunicativa que o próprio aluno se insere que a reflexão sobre a língua passa a ter sentido.

O autor aponta ainda que o objetivo essencial da prática de Análise Linguística é a reescrita do texto, em que o aluno poderá ser levado a conhecer a terminologia dos conceitos gramaticais, porém o mais importante é que ele perceba o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 2006).

Acerca da prática de revisão e reescrita de textos, Passarelli (2012) afirma que os alunos sentem muita resistência em rever seus textos com vistas a melhorá-lo em uma segunda versão. Isso de deve à crença de que revisar é apenas reler com rapidez, contudo, segundo a autora,

a leitura de um texto para levar a melhorias precisa ser crítica. Durante essas etapas de revisão e reescrita de um texto, ligados sempre a uma situação de comunicação concreta, é que a prática da Análise Linguística deve ocorrer, uma vez que o conhecimento metacognitivo das regras gramaticais é relevante para a edição do texto (PASSARELLI, 2012).

Por fim, entende-se que, conforme salienta Bagno (2016), é preciso conceder igual rigor e espaço tanto às teorias de gênero, do texto e do discurso quanto aos conhecimentos linguísticos, que são imprescindíveis para que se alcancem outros objetivos propostos ao ensino de Língua Portuguesa, tais como ler, produzir e interpretar textos de diferentes esferas da comunicação. Essa perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa só será, efetivamente, alcançada se uma reflexão acerca da prática docente for empreendida, de forma a desconstruir a ideia de que ensinar gramática é ser tradicionalista.

Seguindo essa ótica, a próxima seção discutirá o espaço dado aos tópicos centrais do ensino de LP nos LD, a fim de ressaltar a importância das MA na última seção.

3. Livro Didático: material de apoio?

Muitas pesquisas como Geraldi (2006), Antunes (2003), Rangel (2005), norteadas pelos documentos oficiais da educação, e a nova Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, homologada em 2018, salientam a necessidade de articulação de gêneros textuais e discursivos nas práticas linguísticas com "o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.)" (BRASIL, 2018, p. 499).

Entretanto, apesar de muitos levantamentos teóricos acerca da necessidade de modificações metodológicas no ensino de língua materna poucos autores realmente se apropriam dessas teorias para a formulação de livros didáticos de português, doravante LDP, que são evidentemente "se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras" (BEZERRA, 2005, p. 35) o que leva ao entendimento de que esse material, que muitas vezes é pouco analisado criteriosamente, deveria ser visto como uma das principais ferramentas para a modificação da problemática que a educação brasileira enfrenta.

Vale ressaltar que a importância desse material didático é significativa, posto que "o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor dos LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor" (BEZERRA, 2005, p. 35), o que se distancia da função primordial do material que é auxiliar o desenvolvimento educacional e facilitar os docentes na estruturação de suas aulas e não se tornar fonte única do saber anulando o protagonismo discente e docente.

Dessa forma, observa-se que muitos professores se rendem à facilidade dos LDP trazem na formulação de conceitos e exercícios de modo que esquecem de problematizar e criticar os métodos que esses materiais didáticos apresentam em relação à leitura e escrita que favorecendo um ensino baseado no texto e em nas práticas de análise linguística.

De acordo com Marcuschi (2005),

> [...] é sabido que o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão sua desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar esse aspecto são muitos e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos. (MARCUSCHI, 2005, p. 48)

Com a grande demanda de alunos e a necessidade de melhorias em relação aos LD que chegavam às escolas, o governo começou, em 1993, a reunir uma comissão de avaliação dos LD. Somente em 1996 o Ministério da Educação (MEC) passou "a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática*" (RANGEL, 2005, p. 13, grifos do autor). Desde então, isso despertou o interesse de pesquisadores e estudiosos sobre a abordagem metodológica pela qual esses livros são produzidos.

Observa-se com isso que o programa é extremamente rico em conteúdos e passa por uma avaliação criteriosa até serem indicados de acordo com a qualidade, serem selecionados e produzidos pelas editoras, escolhidos pelos discentes e finalmente entregues às escolas. Todo esse processo demanda tempo, pesquisas e dinheiro que são advindos dos órgãos governamentais de nosso país. Portanto, fica evidente a importância de se analisar os LD, como bem enfatizam Bunzen e Rojo (2005), como

um *gênero do discurso*e também como um *produto de consumo*.

No que tange ao entendimento sobre os LD como um gênero do discurso, é importante ressaltar que essa consideração se baseia na concepção de língua verbal utilizada pelos LD que sofre influências didáticas, científicas e profissionais atualizadas de diversos setores administrativos até chegar de fato às mãos dos discentes. Essas influências advindas dos

> [...] autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos e sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86, grifos dos autores)

Logo, compreender os LD como gêneros do discurso "significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações" (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87).

Por outro lado, o LD pode ser entendido como um produto de consumo, já que esses são analisados de acordo com critérios de qualidade relacionados à *natureza conceitual* (não podendo conter erros ou induzir a erros) e *política* (não podendo conter discriminação, preconceito, etc.), e somente em 1999 um novo critério foi agregado à avaliação, o critério de *natureza metodológica* (que visa avaliar se os livros se encontram coerentes em relação à metodologia de ensino–aprendizagem) (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 50).

A partir desses critérios, os LD são direcionados às editoras para serem produzidos, e elas, bem como uma indústria que necessita de lucros, priorizam livros que sabem que irão agradar ao governo, e isso, muitas vezes, não significa escolher os livros em relação à sua qualidade metodológica. Encontra-se nisso um dos maiores problemas que os LD enfrentam, pois "os critérios de escolha dos conteúdos de um [LD] devem ser determinados por aquilo que é preciso e não por aquilo que é agradável" (SAVIOLI, 1997, p. 116) ou pelo que irá vender.

Dessa forma, entende-se que, apesar da grande importância que o PNLD tem no contexto educacional brasileiro, esse programa necessita de "um acentuado volume de recursos, aliada à utilização exclusiva de verbas federais, torna o PNLD, [...] dependente das oscilações da política econômica brasileira, das disponibilidades orçamentais do Estado, assim,

como a variação das decisões governos" (BATISTA, 2003, p. 35).

Nota-se então que os LD e o PNLD são importantes fontes de investimento educacional, porém ainda sofrem influências de fatores externos que acabam modificando seu principal objetivo - uma educação de qualidade, pois tem "procurado satisfazer mais aos impulsos primários do consumidor do que às necessidades reais do produto" (SAVIOLI, 1997, p. 115).

Em relação às práticas de Análise Linguística, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o "novo" documento orientador para as práticas docentes, ressalta que os estudantes devem ter a possibilidade de "vivenciar experiências significativas com *práticas de linguagem em diferentes mídias"* (BRASIL, 2018, p. 485-6, grifos nossos).

No entanto, o que encontramos, em grande parte, nas salas de aula de LP e nos LDP são práticas isoladas e com pouca (ou nenhuma) AL, além de professores que persistem em um ensino gramatical homogêneo e estagnado. Essa crença afeta diretamente a escolha que as editoras fazem ao produzir LDP, a fim de que sejam consumidos. Isso faz com que os LDP trabalhem "a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade" (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Portanto, a maioria dos LDP escolhidos pelas editoras e pelos professores privilegia a norma culta padrão e atividades de classificação sintática, em detrimento de atividade que envolvam a análise linguística e, consequentemente, a produção textual. Dessa forma, torna-se ainda mais relevante pesquisas de análise com aplicabilidade que tomem como método as novas abordagens para o ensino-aprendizagem que se adaptam às necessidades educacionais dos discentes do século XXI.

Assim, na próxima seção serão destacadas as contribuições das MA, com o foco na Aprendizagem Baseada em Projetos e na Aprendizagem Baseada em Problemas, para o ensino de LP. Nesse sentido, também será observado como esses novos métodos podem não só favorecer a aprendizagem das práticas de análise linguística e de produção textual, mas também favorecer o desenvolvimento sociocomunicativo e a interação dos discentes dentro do contexto da sala de aula.

4. Métodos ativos nas aulas de português: problematizando e projetando o ensino

Consequentemente, métodos de ensino tradicionais já não conseguem dar conta da diversidade e amplitude de uma geração, que segundo Munhoz (2015), pode ser chamada de geração alfa e "é considerada aquela nascida a partir do ano de 2010. Uma geração que está sob constante efeito de estresse ao seu redor e não se sabe como ela chegará a um futuro indeterminado" (MUNHOZ, 2015, p. 18) e por conta disso necessita de métodos de aprendizagem que utilizam artifícios práticos e críticos que é o caso das Metodologias Ativas, doravante MA. As MA são basicamente, segundo Valente (2018),

> [...] constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (VALENTE, 2018, p. 27)

Portanto, essas novas abordagens de ensino, em destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, utilizam o protagonismo discente no intuito de facilitar a absorção dos conteúdos principalmente para alunos que já não conseguem aprender de modo tradicional na busca de uma aprendizagem que seja satisfatória para o máximo de alunos possível.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, que em inglês é chamada de *ProblemBased Learning*, se destaca em relação às demais por ser um método que, segundo Munhoz (2015), já é bastante utilizado na área médica sendo "criada como uma forma de que os profissionais de saúde, já formados, tivessem uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de uma proposta de formação permanente e continuada" (MUNHOZ, 2015, p. 122) e com o avanço nas redes de comunicação a Aprendizagem Baseada em Problemas deixou de ser um método exclusivo para estudantes de medicina e de outras áreas da saúde.

> Na atualidade, sob influência das redes sociais e da evolução das tecnologias das comunicações, a modalidade passa a ser considerada uma nova forma de ensinar e aprender que pode se contrapor aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Essa evolução parte da comprovação de que, ao solucionar problemas, profissionais de diversas áreas apresentavam maior rendimento. (MUNHOZ, 2015, p. 123)

Com isso, torna-se cada vez mais relevante a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemasnas salas de aula de língua materna visto

que os alunos serão responsabilizados pela própria evolução em relação à leitura e a escrita de acordo com o progresso do método, já que ela é "uma nova abordagem da metodologia de ensino e aprendizagem, considerando o ambiente centrado no aluno" (MUNHOZ, 2015, p. 122).

Desta forma, vale apresentar que a Aprendizagem Baseada em Problemas ocorre em dois momentos principais: a Abertura e Fechamento. Evidencia-se que na Abertura o problema é apresentado aos discentes de modo que eles possam discutir, levantar dúvidas, identificar palavras-chave e formular hipóteses, todo esse processo pode ser feito em grupos pequenos ou até mesmo de forma individual em turma com menor quantitativo de alunos. Na etapa do fechamento, os discentes retornam com todo material pesquisado e analisado no intuito de compartilhar as informações coletadas e mostrar ao professor para que ele aprofunde sobre o tema através de discussões. E ao final do processo, um relatório final pode ser uma forma para o professor avaliar formalmente o desenvolvimento de síntese do tema feito pelos discentes.

Essa sequência de etapas demonstra claramente uma ruptura em relação ao modelo tradicional de ensino causando mudanças culturais, que segundo Munhoz (2015) é uma das características do método, pois

> os alunos estão acostumados aos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem, onde desenvolvem os seus trabalhos na companhia de professores, tidos e assumidos como detentores universais do conhecimento e tendem a levar um choque ao desenvolver seus trabalhos em ambientes baseados na solução de problemas e de professores que desenvolvem uma nova ação e prática docente como *coacher* que acompanha o aluno de forma distante. (MUNHOZ, 2015, p. 128) (grifos do autor)

Dessa forma, o papel do aluno e do professor são modificados em favor da construção de uma aprendizagem crítica, prática e significativa. Sendo assim, não somente os alunos sentirão estranheza no início de um trabalho com esse método, mas os professores também, visto que eles "devem aprender a construir problemas, atuar junto com os alunos, aceitar sugestões de alterações e assegurar que todo o material básico para o assunto em multimídia esteja sendo oferecido" (MUNHOZ, 2015, p. 129).

Posto isso, torna-se necessário evidenciar que a Aprendizagem Baseada em Problema é um método que pode auxiliar de forma satisfatória as práticas de análise linguística de forma interdisciplinar nas sala de aula de LP, tendo em vista que um determinado tema/problema de outras matérias pode ser o ínicio de uma produção textual com base em pesqui-

sas e discussões sobre o assunto resultando em uma prática de análise linguística, já que o professor pode se apropriar da produção dos alunos sobre o tema para trabalhar questões gramaticais que ele achar conveniente naquele momento. Dessa forma, atividades gramaticais sem contexto serão substituídas por análises linguísticas feitas a partir dos textos produzidos pelos alunos.

A Aprendizagem Baseada em Projetos, por sua vez, emerge como uma Metodologia Ativa da Aprendizagem, visto que os alunos possuem voz e escolha para determinar o rumo da tarefa que irão cumprir e são motivados por problemas do mundo real que podem contribuir para a comunidade (BENDER, 2014), ou seja, são protagonistas de uma aprendizagem que possui aplicabilidade e sentido.

Essa metodologia dialoga com os pressupostos para o ensino de produção textual na escola, em que os alunos precisam de uma situação concreta para compreender como desenvolver o texto, pois "antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com várias maneiras como ela é veiculada na sociedade" (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Nesse sentido, as etapas das Sequências Didáticas (SD) podem ser potencializadas quando relacionadas às fases da Aprendizagem Baseada em Projetos, conforme se verifica na Tabela 1:

SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)	**ABProjetos (BENDER, 2014)**
Apresentação da Situação	Introdução, planejamento e coleta de informações
Produção Inicial	Criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos protótipicos
Módulos	Segunda fase de pesquisa
Produção Final	Desenvolvimento da apresentação final; Publicação do produto ou dos artefatos

Tabela 1: Etapas da SD em diálogo com as fases da ABProjetos (Fonte: criada pelos autores).

De acordo com os pressupostos da SD, a etapa de *Apresentação da Situação* consiste em expor aos alunos um projeto de consumo que se materializa na *Produção Final* e, assim, é nessa fase que os alunos têm contato com todas as informações necessárias para conhecer o projeto

comunicativo visado e a linguagem a que está relacionado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em uma perspectiva tradicional, o professor forneceria todas essas informações ao aluno e ele iria, apenas, desenvolver a atividade escrita, muitas vezes sobre um tema distante de sua realidade, que não seria envolvente e empolgante. Dessa maneira, ao associar essa etapa à primeira fase da Aprendizagem Baseada em Projetos (*Introdução, planejamento e coleta de informações*), os alunos deverão buscar essas informações, baseados na Âncora[316] oferecida pelo professor - que serve para fundamentar o projeto e pode se apresentar em forma de vídeos, textos e outros recursos – e na Questão Motriz - que fornece a tarefa geral ou a meta a ser alcançada pelo projeto –, ou seja, eles serão impulsionados pelo professor, mas serão os responsáveis por planejar seus próprios projetos, tornando-se protagonistas da aprendizagem.

Na etapa denominada *Produção Inicial* na SD, os alunos desenvolvem a primeira versão do texto com base na situação comunicativa apresentada pelo professor (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, ao relacionar essa etapa à fase de *Criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos prototípicos*, percebe-se que ambas possuem a mesma função: permitir que o aluno desenvolva o primeiro produto – neste caso, o texto – para que seja avaliado e possa passar por adaptações até chegar à versão final, uma vez que na Aprendizagem Baseada em Projetos os alunos devem sempre buscar "ampliar o conteúdo e, dessa maneira, aprimorar o projeto como um todo" (BENDER, 2014, p. 64).

Os problemas identificados nessa avaliação inicial devem ser trabalhados posteriormente, a fim de tornar o artefato mais completo possível. Nessa seara, a *Segunda fase da pesquisa* dialoga com a etapa de *Módulos* da SD, já que a função destes é "trabalhar os problemas que aparecerem na primeira produção e [...] dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Contudo, destaca-se que não será mais o professor que dará aos alunos esses instrumentos, ele apenas os guiará na busca por resolução para esses impasses.

[316] Alguns termos mencionados são próprios da Aprendizagem Baseada em Projetose podem ser entendidos com maior clareza em Bender (2014) ou em um trabalho anterior: MELLO; FERREIRA; CASTELANE; CAETANO (Anais da III Mostra Científica da Fundação São José, 2019, no prelo).

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é nesse momento que o professor identifica as dificuldades do aluno e delimita o que precisará trabalhar com ele para que o texto atinja o propósito comunicativo. Assim, é o terreno fértil para trabalhar as práticas de Análise Linguística, que estarão ancoradas em uma situação concreta de uso. Por essa razão, os *Módulos* são considerados reguladores da SD e, associados à Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos irão "procurar informações adicionais para desenvolver protótipos de forma mais completa" (BENDER, 2014, p. 61).

Por fim, após serem trabalhadas todas as possíveis dificuldades que o aluno encontrou na elaboração de seu texto, a SD propõe que seja realizada a *Produção Final*, ou *Apresentação Final* nos termos da Aprendizagem Baseada em Projetos cujo objetivo é materializar o artefato e publicá-lo dando forma ao projeto e atendendo às metas preestabelecidas. É nesse momento que a aprendizagem ganha sentido para o aluno, pois ele se sente parte fundamental de uma sociedade que precisa de sua participação ativa.

5. Conclusão

A pesquisa desenvolvida permite concluir que as práticas de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa precisam ser, de fato, repensadas em favor do perfil de aluno do século XXI. Assim, salienta-se a relevância das MA como formas de conferir significância à aprendizagem em língua materna.

No que tange à Aprendizagem Baseada em Problemas, demonstra-se que é de extrema importância para fomentar as práticas abordadas pelo LD, de forma que o aluno não receba os conhecimentos de forma passiva, mas possa ir além do que os manuais abordam.

Por sua vez, a Aprendizagem Baseada em Projetos potencializa a técnica das SD, o que contribui para um melhor desenvolvimento da tríade do ensino de LP – leitura e produção, oralidade e análise linguística – com base em gêneros textuais. É possível afirmar que a técnica das SD é, por si só, uma técnica relevante ao ensino de LP, pois contempla partes essenciais ao ensino de produção textual. No entanto, quando associada à Aprendizagem Baseada em Projetos, a SD é potencializada e transforma o aluno passivo em um sujeito que se interessa pela própria aprendizagem, o que contribui para que ele mesmo procure aperfeiçoar o projeto,

já que está ciente de que o texto ou qualquer outro artefato chegará a um público-alvo específico, ancorada em um situação de comunicação concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAGNO, Marcos. *Parecer crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular, Área de Língua Portuguesa*. Movimento pela Base Nacional Comum, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ relatorios-e-pareceres. Acesso em 03 out. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO. Roxane; BATISTA. Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67

_____; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos*: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In. DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 35- 47

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. MEC: 2018. Disponível em:<https://bit.ly/2U51ZHp> Acesso em: 25 out. 2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais. pdf. Acesso em 03 out. 2019.

BUNZEN; Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: estilo e autoria. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Veredas *online* – Ensino, Juiz de Fora, n. 2, p. 78-86, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In:____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Leila Nascimento da. Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V. 42, n. 2, p. 427-42, abr./jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. *ABP*: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In. DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13- 20

SAVIOLI, Francisco Roberto. Livro Didático: liberdade ou opressão? In:

GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. M. (Org.). *O que quer o que pode esta língua?* Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara-SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p. 113-26.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia Pessoa; LIMA, Ana. *Ensino de gramática*: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para a educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA ALÉM DA DICOTOMIA VERBAL E NÃO VERBAL EM CONTEXTOS MÉDICOS

Felipe Garcia Pereira (UEMS)
felipegpereira06@gmail.com
Ruberval Franco Maciel (UEMS)
ruberval.maciel@gmail.com

RESUMO

Perspectivas pós-estruturais contemporâneas nos estudos da linguagem buscam ampliar as categorias analíticas para abordar os processos de construção de sentidos para além da dicotomia verbal e não verbal (KRESS; BEZEMER, 2019; ADAMI, 2016; BARBOSA; MACIEL, 2018). Nesse sentido, o presente artigo busca discutir acerca do processo de construção de sentido, com destaque aos conceitos de *meaning* e *feeling* (LEMKE, *on-line*). A partir de olhares situados, buscamos promover um diálogo a partir de uma perspectiva transdiciplinar entre os estudos de linguagem e saúde.

Palavras-chave:
Multimodalidade. Construção de sentidos. Linguagem e saúde.

ABSTRACT

Contemporary poststructural perspectives in language studies seek to broaden analytical categories to address meaning-making processes beyond verbal and non-verbal dichotomy (KRESS; BEZEMER, 2019; ADAMI, 2016; BARBOSA; MACIEL, 2018). In this sense, the present article seeks to discuss about the process of meaning making, highlighting the concepts of meaning and feeling (LEMKE, on-line). From situational perspectives, we seek to promote a dialogue from a transdisciplinary perspective between language and health studies.

Keywords:
Multimodality. Construction of senses. Language and health.

1. Introdução

Linguagem verbal e não verbal são duas expressões comumente utilizadas para se conceber os diferentes tipos de linguagem. No entanto, essas duas divisões são pautadas em uma visão reducionista e binária de se conceber linguagem a partir de um paradigma estruturalista da linguística. Por outro lado, a perspectiva pós-estruturalista tem ampliado o entendimento da linguagem acerca dos processos de construção de sentidos. Nesse raciocínio, a comunicação contemporânea, para Rocha e Ma-

ciel (2019, p. 119) é sócio-historicamente marcada de forma dinâmica e complexa nas quais as relações sociais "constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas - verbais, visuais, sonoras, sensoriais". Nessa ótica, a multimodalidade, principalmente das duas últimas décadas, tem ganhado destaque no contexto acadêmico. A partir da multimodalidade, sobretudo, sob influência de uma orientação etnográfica, os linguístas têm buscado entender os processos de construção de sentidos de diferentes formas de representação e comunicação. Nesse sentido, Adami (2017, p. 452) aponta que como um fenômeno da comunicação, "a multimodalidade define a combinação por intermédio de diferentes recursos semióticos ou modalidades, em textos e eventos comunicativos", tais como uma imagem estática ou em movimento, fala, escrita, layout, gestos, entre outros.

Como um campo de pesquisa, a autora chama atenção para o fato de que a multimodalidade se ocupa em desenvolver teorias, ferramentas analíticas e descrições que aproxima o estudo da representação e comunicação levando em consideração as modalidades como princípio organizador. Embora os estudos sobre multimodaldidade possam ser abordados por diferentes perspectivas teóricas, Adami (2017, p. 451) destaca quatro pressupostos em comum, sendo eles

1. Toda comunicação é multimodal;
2. As análises focadas unicamente ou exclusivamente na língua não podem adequadamente representar o sentido;
3. Cada modalidade possui possibilidades (*affordances*) surgindo de sua materialidade e de suas histórias sociais que moldam seus recursos para suprir determinadas necessidades de comunicação;
4. As modalidades se integram, cada uma com um papel especializado para a construção de sentidos.

Com base nesses quatro princípios, podemos afirmar que as relações entre as modalidades são a chave para a compreensão de cada elemento de comunicação. A partir da semiótica social, o grupo da nova Londres buscou didatizar como os sentidos podem ser representados por uma combinação de cinco modos de representação: o linguístico, o visual, o gestual, o espacial e o sonoro. Nesse sentido, o texto multimodal se constitui pela combinação de duas ou mais modalidades. Embora os autores (KRESS, 2000, 2010; COPE; KALANTIZIS, 2000, entre outros), buscaram problematizar e expandir os processos de construção de sentidos ao apresentarem cinco modalidades, Barbosa e Maciel (2019) chamam atenção para o fato que é limitado restringir os processos de cons-

trução de sentidos a cinco modalidades. Além desses, poderiam se acrescer outros modos de significações como por exemplo os sensoriais como o cheiro, o paladar, o toque, entre outros que também representam formas de construção de sentidos e, portanto, de se conceber texto e linguagem multimodal.

2. Processos de construção de sentidos a partir da semiótica social

A semiótica social volta a atenção para o construtor de signos no mundo material e os mecanismos sociais que ele utiliza para produzir significados. Para isso, o sujeito construtor de signos recorre a regularidades visualizadas nas interações sociais praticadas por todos os tipos de sociedade humana em todos os períodos da história (KRESS, 2010). A semiótica social investiga como as pessoas usam recursos semióticos para produção de artefatos comunicativos, bem como nas possibilidades de interpretá-los em um contexto de situações sociais e práticas específicas, como, por exemplo, em um contexto médico ou mais especificamente, em um ambiente cirúrgico.

A perspectiva da semiótica social se difere da perspectiva Saussureana de signo como uma associação arbitrária entre uma forma (significante) e sentido (significado). Na tradição estruturalista Saussureana, a posição de uma relação arbitrária entre significante e significado enfatiza a língua como um sistema (*langue*) e desconsidera como os indivíduos e grupos sociais moldam seus signos (por intermédio de um ato individual *parole) e*, portanto, que sistemas de valores e poderes conduzem suas escolhas. Em oposição, ao traçar a motivação entre o significante e o significado, os analistas multimodais levam em consideração os contextos sociais, culturais e materiais do produtor de sentidos no tempo de produção do signo.

A interpretação, nessa ótica, é moldada por muitos fatores sociais, incluindo prática, experiência e função exercida na sociedade. Assim, os modos são recursos semióticos usados para produzir determinado significado e eles estão indexicalizados a uma cultura. Incluem imagem, escrita, gestos, fala, imagem em movimento. O termo sentido, para Kress (2019, p. 12), está relacionado a "mediação entre o mundo, um trabalho semiótico individual em fazer sentido do que o mundo e o resultado sempre provisório desse processo de mediação". Para o autor, os recursos semióticos são sempre construídos socialmente, e culturalmente disponíveis para os membros da sociedade e são usados em ações sociais.

3. Sentidos (meaning) e sentimentos (feeling) e suas implicações para o contexto médico

Sentidos e sentimentos, conforme Lemke (*on-line*) são dois importantes conceitos ao se abordar processo de construção de sentidos. Para o referido autor, o conceito de *feeling* abrange mais do que um conjunto de emoções ou uma definição do indivíduo a respeito de si mesmo. Esse termo envolve um estado de nossa própria condição no mundo, incluindo nossas interações reais e potenciais com o ambiente em que vivemos. *Meaning*, por sua vez, é proveniente da semiótica, do processo de criação de um significado, associado ao momento em que algo passa a ter uma representação para o sujeito. Nesse sentido, *meaning* se utiliza da percepção de fenômenos, ações, coisas do mundo que se associam, produzindo uma interpretação final.

Para Lemke (*on-line*), tanto *meaning* quanto *feeling* podem ser caracterizados como situados, distribuídos, ativos e específicos para cada cultura. São distribuídos, porque estão inseridos entre sujeitos, objetos e ambientes. São situados, uma vez que estão presentes em uma determinada situação e, dessa forma, são dependentes do contexto. Além disso, são processos ativos, pois não se limitam à representação de um estímulo externo. São, ainda, específicos para cada cultura, uma vez que os sentidos e sentimentos não são fixos e pré-determinados.

Essas aspectos são enfatizados por Barbosa e Maciel (2019) que chamam atenção para o fato de que devemos ter em mente que esses conceitos não são universais, podendo o mesmo significado trazer diferentes percepções de acordo com o local, a cultura e a linguagem. Nesse sentido, os referidos autores acreditam esses conceitos que podem trazer contribuições acerca da interface dos estudos de linguagem como a humanização da medicina, sobretudo ao considerem o aspecto de *feeling*.

Em um de seus trabalhos, Lemke (2010) apresenta uma imagem associada a um contexto médico para exemplificar as características de *meaning* e *feeling*.

Figura 1: Trauma em região inferior da perna (LEMKE, 2019).

A partir da figura 1, o autor ilustra um trauma na região inferior da perna para discutir o conceito de *meaning*. O sentido atribuído por intermédio da imagem possivelmente seria o mesmo tanto para um profissional de saúde quanto para um pessoa de outra área. Contudo, o *feeling* produzido provavelmente seria diferente. Para uma pessoa leiga, normalmente poderia ser percebido um sentimento de nojo, pavor, dó, entre outras possibilidades. Para um médico-cirurgião, por sua vez, a sensação provocada pela imagem seria de interesse pelo caso ou preocupação em resolvê-lo. Dessa forma, tanto *meaning* como *feeling* são dependentes do ambiente (contexto médico e não médico). São situados por não se tratar do mesmo efeito de sentido em ambas as pessoas. São ativos, pois não promovem apenas a observação da imagem, mas desencadeiam determinados sentidos e sentimentos em cada um dos indivíduos. São específicos da cultura, uma vez que médicos perceberão a imagem de forma diferente de alguém não relacionado à área médica.

Em um outro contexto ligado à saúde, mais especificamente relacionado ao diabetes mellitus, esses letramentos podem ser representados de formas diferentes tanto para o médico como para o paciente. Com relação à visão do médico, este tem para si a definição da doença como a presença de glicose no sangue aumentada e este representaria o *meaning*. O *feeling*, por sua vez, estaria relacionado em sua atitude de orientar o paciente a mudar hábitos de vida e a tomar medicações para o controle dessa glicemia. Voltando-se para o paciente, o *meaning* estaria associado a definição que ele tem da doença como um aumento do açúcar presente no sangue, informação muitas vezes disseminada pelo profissional de saúde de modo a facilitar a compreensão do indivíduo sobre essa enfermidade. A notícia de apresentar a doença pode gerar variados sentimentos no paciente, como medo, angústia, preocupação com complicações como cegueira e amputação, entre outros. Além disso, a noção que o paciente pode obter da definição "açúcar no sangue" pode não ser efetiva na mudança dos hábitos de vida, uma vez que o açúcar está presente em muitos produtos e não só no açúcar cristalizado.

Para ressignificarmos os conceitos de *meaning* e *feeling* para um trabalho voltado para educação em saúde, apresentamos, a seguir, algumas imagens para problematizarmos uma possibilidade de promover um trabalho de letramento em saúde.

Figura 2: Quantidade de açúcar presente em alimentos industrializados.

Seguindo o mesmo raciocínio em relação ao diabetes mellitus, para garantir uma educação em saúde eficiente, pode-se utilizar muito mais do que a simples linguagem oral. Como já observado, a noção da doença como a presença de açúcar no sangue pode não ser tão efetiva na mudança da alimentação. O uso de imagens mostrando a quantidade de açúcar presente nos mais variados alimentos pode auxiliar na compreensão do paciente da necessidade de mudanças de hábitos alimentares. Como se observa na imagem acima (Figura 2), tanto bebidas como comidas apresentam quantidades consideráveis de açúcar e podem contribuir para o desenvolvimento e agravamento da doença.

Além disso, pode-se ponderar não somente comidas doces apresentam açúcar em quantidade, mas salgados, como a pizza e os biscoitos de água e sal também o apresentam em sua composição. As frutas também apresentam essa substância, embora seja em menores quantidades que os produtos industrializados. Nesse sentido, unir várias modalidades de linguagem pode ser útil e facilitar a transmissão de uma mensagem de prevenção de saúde de modo a transcender a simples oratória. Um exemplo prático e visualizável, como o da imagem pode contribuir para a formação de um *meaning*, um *feeling* e, uma posterior atitude do indivíduo para com sua doença.

4. Considerações finais

O processo de construção de sentidos é inerente à qualidade humana associada ao processo de comunicação e representação. Ele transcende a utilização da linguagem pautada nos conceitos de verbal e não verbal, uma vez que as representações sensoriais também produzem uma significação. Além disso, muitos fatores do sujeito, dos objetos e do ambiente podem constituir um significado. Nesse sentido, as noções de sen-

tidos e significados são interrelacionados e dependem também do contexto e da cultura.

O contexto médico também apresenta construções de sentidos e é de responsabilidade dos profissionais da área de saúde participarem do processo de letramento do paciente, visto que o significado de termos e situações de saúde, assim como os sentimentos desencadeados por eles, são diferentes para cada um dos indivíduos. A utilização de multimodalidade, associando a fala a meios inovadores de educação em saúde como imagem ou modos sensoriais, podem gerar uma sentimento no indivíduo. Isso pode promover uma ressignificação deste com relação a situações da área médica e a uma tomada de atitudes positivas para sua saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, E. Multimodality. In. GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

BARBOSA, D. A.; MACIEL, R. F. Clampeando o cordão: a maternidade como um espaço multissemiótico de (des)construção de sentidos. In: *Revista Letras & Letras*, V. 36, Uberlândia: UFU, 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

_____. *Multimodality*: A social semiotic approach to contemporary communication. Abingdon: Routledge, 2010.

_____. Communicating beyond diversity: a bricolage of ideas. In. SHERRIS, A; ADAMI, E. (Eds). *Making signs, translanguaging ethnographers*. Multilingual Matters: Bristol-UK, 2019.

LEMKE, J. Affect, identity and representation. In: *International Congress of the Learning Sciences.* Chicago, 2010.

_____. *Feeling and meaning*: a unified framework. Disponivel em <http://www.jaylemke.com/feeling-meaning/>. Acesso em: 10 Ago 2019.

MACIEL, R.F.; BARBOSA, V.L. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. In: *Guavira Letras*, Três Lagoas-MS, V. 14, n. 28, p. 280-97, set./dez. 2018.

ROCHA; C. H.; MACIEL, R. F. Multimodalidade, letramentos e trans-linguagem: dialogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, L.I.S; MACIEL, R.F. (Orgs). *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. Pontes: Campinas, 2019.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO NEPPE-UEMS

Isabella Saliba Pereira Chilante (UEMS)
isabellasaliba@gmail.com
João Fábio Sanches Silva (UEMS)
joaofabioss@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discorrer acerca da produção de material didático para aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no âmbito do Núcleo de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Neppe-UEMS). O conceito de PLAc é pautado no ensino de língua portuguesa a imigrantes e refugiados adultos em situação de vulnerabilidade, que necessitam do idioma para fins de integração à nova sociedade. Dessa forma, os materiais didáticos utilizados com esse público devem atender às suas necessidades mais urgentes, fazendo com que o aprendiz possa lançar mão dessa ferramenta na sua busca por melhores condições de vida. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e cunho interpretativista-exploratório, uma vez que a área de PLAc é recente no Brasil e carece de estudos mais aprofundados. Os dados foram coletados por meio de questionário semi-estruturado e observação das aulas durante o primeiro semestre de 2019. Foi possível perceber que os materiais didáticos produzidos e utilizados com as turmas de PLAc cumprem seu papel de integrar o imigrante e o refugiado à comunidade, além de dar voz a esse público nos setores que compõem a vida em sociedade.

Palavras-chave:
Português. Imigrantes. Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

This article aims to discuss about the production of didactic material for Portuguese as a Host Language (PHL) classes in the Center for Teaching and Research of Portuguese for Foreigners of the State University of Mato Grosso do Sul (Neppe-UEMS). The concept of PHL is based on the teaching of Portuguese language to vulnerable immigrants and adult refugees, who need the language for the purpose of integration in the new society. Thus, the teaching materials used with this public must meet their most urgent needs, soth at the they can use this tool in their search for better living conditions. This research is qualitative and interpretative – exploratory in nature, since the area of PHL isrecent in Brazil and needs further studies. Data we recollected through a semi-structured questionnaire and observation of the classes during the first semester of 2019. It was possible to notice that the didactic materials produced and used in the PHL classes fulfill their role of integrating the immigrant and the refugee in the society, besides giving them voice in the areas that make up life.

Keywords:
Portuguese. Immigrants. Host language

1. Introdução

O Brasil, na última década, vem vivenciando novos fluxos migratórios, sendo a nação escolhida por muitos povos, como haitianos, venezuelanos, sírios, senegaleses, colombianos, entre outros, para um recomeço. A maioria dessas pessoas não deixa sua pátria por vontade, mas sim por necessidade, em decorrência de crises sociais, ambientais, econômicas, guerras e perseguições político-religiosas, o que é corroborado por Marinucci e Milesi (2002, s/p), quando eles reforçam a ideia de que"a maioria dos migrantes é impelida a abandonar a própria terra ou o próprio bairro, buscando melhores condições de vida e fugindo de situações de violência estrutural e doméstica".

Nessa perspectiva, não é possível realizar um planejamento prévio de como recomeçar no novo país, o que inviabiliza, principalmente, a apropriação do idioma majoritário da nação-destino. Entendemos que o idioma, ou seja, a linguagem verbal, faz parte da constituição do ser humano, possibilitando seu envolvimento ativo na sociedade e atuando como ferramenta para sua autonomia. Ironicamente, o domínio do idioma é apontado como a maior dificuldade enfrentada pelos imigrantes no Brasil, de acordo com uma pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA (2015).

Na contramão de ações que poderiam ser realizadas para amenizar o choque linguístico dessas pessoas, temos políticas públicas escassas ou inexistentes, ficando essa função a cargo da sociedade civil, em maior parte das instituições religiosas, que contam com a ajuda de voluntários, algumas vezes sem qualquer formação na área de ensino de línguas. Nas universidades, os movimentos nessa direção vêm crescendo tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e extensão. Dessa forma, como nós, enquanto professores com formação na área de Letras, podemos atuar na capacitação linguística desses imigrantes que aqui chegam muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, linguística e cultural? No desenvolvimento deste artigo, apresentaremos algumas reflexões que buscarão responder a essa pergunta, tendo como foco a produção de materiais didáticos específicos para esse público no curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no âmbito do Neppe-UEMS. Na próxima seção, discorreremos acerca do conceito de PLAc, bem como sobre as especificidades do público-alvo.

2. Português como língua de acolhimento: a construção do conceito e as especificidades do público-alvo

O conceito de português como língua de acolhimento tem sua origem no conceito de língua de acolhimento, tradução emprestada de Lüdi & Py (1986) do termo *langue d'accueil*. A língua de acolhimento, nesse sentido, é definida por Aranda e El-Madkouri (2005) como um tipo de língua adquirida em contexto migratório por grupos populacionais, na maioria das vezes em situação de precariedade econômica ou social. O português como língua de acolhimento começou a ser vivenciado em Portugal a partir dos anos 2000, em referência aos cursos de língua portuguesa oferecidos pelo governo a imigrantes que buscavam se estabelecer no país. Nessa perspectiva, Grosso (2010) relaciona o PLAc ao contexto migratório, voltado a um público adulto, que aprende o português por diferentes necessidades, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo como primeira forma de integração do sujeito na nova sociedade.

No Brasil, o conceito surgiu na última década e vem ganhando força a partir de pesquisas e ações no âmbito acadêmico. A esse conceito, Barbosa e São Bernardo (2017), acrescentam ainda, além dos aspectos-linguísticos, os extra-linguísticos, como o prisma emocional e subjetivo da língua a ser aprendida não por escolha, mas por obrigação. Assim, entendemos que o processo de aprendizagem do PLAc está imerso em um contexto que traz consigo os aspectos emocionais do sujeito. É nesse ponto que necessitamos refletir acerca das particularidades do ensino de PLAc, bem como ao público-alvo. Como afirma Grosso (2010), **o Português como Língua de Acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou segunda** (grifo nosso), e está relacionado a um público recém imerso numa realidade linguística e cultural diferente e não vivenciada antes.

Esse público difere daquele que aprende português como língua estrangeira ou segunda, principalmente por fazer parte de um contexto migratório forçado. Eles também possuem necessidades e motivações próprias, sendo a aprendizagem da língua majoritária a possibilidade de maior integração à sociedade de acolhimento. Outra característica marcante do aprendiz de PLAc, é que ele muitas vezes é multilíngue e multicultural, devido a experiências anteriores de migração, o que torna a sala de aula heterogênea e multifacetada, permitindo trocas de experiências extremamente enriquecedoras e interculturais.

Todos esses aspectos, tanto do PLAc quanto do público-alvo, devem estar refletidos na produção do material didático a ser utilizado com em sala de aula, uma vez que os aprendizes possuem necessidades concretas e urgentes de aprendizagem. Nesse sentido, faremos abaixo algumas reflexões sobre o que levar em consideração ao confeccionar materiais de PLAc, visando as necessidades e especificidades dos imigrantes.

3. Produção de Materiais Didáticos para aulas de PLAc: experiências no Neppe-UEMS

Nesta seção, faremos reflexões acerca da produção de materiais didáticos para aulas de PLAc no âmbito do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – Neppe-UEMS. O referido núcleo faz parte do Programa de Extensão UEMS ACOLHE – Acolhimento Linguístico, Humanitário e Educacional a Migrantes e Refugiados. Além da oferta de cursos de português, também atendemos a comunidade migrante e refugiada em diversas áreas com ações que favoreçam a inserção linguística, humanitária e educacional de migrantes e refugiados no estado de Mato Grosso do Sul. Ao final desse artigo, nos Anexos, apresentaremos uma sequência didática sobre o tema Trabalho, que foi desenvolvida com uma turma do curso de PLAc do Neppe-UEMS.

O curso de português começou a se desenvolver em 2017. No decorrer dos anos, percebendo a necessidade de adaptar os materiais (em relação àqueles já utilizados) às necessidades do público-alvo do Neppe-UEMS, passamos a produzir materiais complementares, a fim de proporcionar maior gama de atividades em sala de aula, tendo em vista a heterogeneidade linguística e cultural dos alunos. A esse respeito, Diniz e Cruz (2018), afirmam que não existe material perfeito, e que todos, em algum momento, passam por adaptações dos (poucos) que existem no mercado.

Ao produzirmos os próprios materiais didáticos, levamos em consideração, sempre, as especificidades do público-alvo. Conforme afirma Grosso (2008), esse aprendiz tem urgência na aprendizagem da língua, além de viver em condição particular de imersão, o que configura uma realidade diferente daquela experienciada por aprendizes de línguas estrangeiras, por isso, a formação linguística desse imigrante deve atender suas necessidades comunicativas imediatas e concretas, e não deve se limitar a uma dimensão puramente estrutural da língua, mas focar também no contexto social, real e cotidiano vivido pelos aprendizes. Esse público,

ainda de acordo com a autora, necessita "desenvolver de forma rápida e eficazmente competências de comunicação em LP, que viabilizem sua integração social e profissional." (GROSSO, 2008, p. 09)[317].

Nessa perspectiva, o material didático de PLAc deve possibilitar ao aluno vivenciar situações de fala, compreensão, leitura e escrita em português, considerando as áreas de interesse e necessidades imediatas desse público, que terá a língua como ferramenta para se comunicar, se integrar e, inclusive, fazer-se ouvir na nova sociedade. É a partir do desenvolvimento daquelas habilidades que o imigrante estará mais próximo do exercício da cidadania, tornando-se autônomo, e conhecendo seus direitos e deveres.

Conforme orienta Grosso (2007, p. 8), "a seleção e produção de materiais didáticos devem abarcar temas específicos desse contexto (de acolhimento) e de acordo com as necessidades deste público". A autora destaca alguns dos possíveis temas a serem contemplados: transporte; moradia, saúde, cotidiano, trabalho, diversidade cultural e cidadania.

Visando aproximar os materiais a situações mais próximas do cotidiano e da realidade desses alunos, priorizamos, em nossas produções, atividades que desenvolvam a competência comunicativa-intercultural. Essa competência é definida por São Bernardo como

> [...] a capacidade de interagir eficazmente com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa, sabendo que asculturas simultaneamente se assemelham e se diferem em alguns aspectos, como por exemplo crenças, hábitos e valores. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 43)

Tendo em vista o caráter multifacetado e heterogêneo da sala de aula de PLAc, o material didático deve permitir a prática de atividades de interação que priorizem a comunicação além da língua enquanto código, mas também a comunicaçãosubjetiva, o conhecimento do que falar, quando falar, como falar, bem como o caminho inverso. Nesse mesmo sentido, as práticas interculturais viabilizam o exercício da alteridade, a capacidade de conviver pacificamente com outros povos, outras culturas, outras religiões e outras realidades diferentes das nossas, o que é essencial para o desenvolvimento de uma cidadania humanizada.

Tal premissa é corroborada por São Bernardo (2016) quando a autora afirma que, ao aprender línguas estrangeiras (incluindo a língua de

[317] LP se refere, no contexto abordado pela autora, à Língua Portuguesa.

acolhimento), é desejável que o sujeito se aproprie de conhecimentos que vão além do código linguístico, e adquira a capacidade de interagir efetivamente com pessoas de outras culturas e em contextos diferentes. A autora também reforça o fato que "falantes nativos conhecem os códigos sociais e suas práticas no uso efetivo da comunicação, que devem ser adquiridos por falantes estrangeiros dessa língua" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 63).

Ainda, conforme preconiza Grosso (2010), o ensino (e consequentemente o material didático) de PLAc deve ser orientado para a ação e estar ligado a um diversificado *saber fazer*, além novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. Nesse contexto, a língua deve atuar como mediadora do processo sociointerativo, habilitando o aprendiz a se comunicar de maneira eficiente e, principalmente, consciente na sociedade. Dando prosseguimento a este artigo, apresentamos abaixo nossas palavras finais.

4. Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo propor uma discussão, bem como reflexões acerca da produção de materiais didáticos para aulas de PLAc no Neppe-UEMS. Nos anexos, encontram-se algumas sequências de aulas de material autoral, cujo tema foi Trabalho, aplicadas em uma turma do curso de português.

Pudemos perceber que, por meio das aulas, nossos estudantes não se apropriavam somente da língua enquanto código, mas tinham acesso também às formas de funcionamento da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o material didático desempenha um papel complementar, mas com a devida importância, junto à atuação do professor. E é esse mesmo professor que deve ser sensível às necessidades do seu público-alvo, refletindo suas especificidades no material a ser produzido e utilizado em sala. Como dizem Costa e Taño (2017), o material de PLAc diferencia-se do material de Português como Língua Estrangeira uma vez que aquele visa, além da formação linguística do aprendiz, sua **reconstrução social** (grifo nosso), e por meio dos depoimentos dos alunos, de empoderamento e autonomia perante as dificuldades por eles enfrentadas na nova sociedade, pudemos confirmar que estamos cumprindo nossa missão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA, B.; EL MADKOURI, M. Enfoques para el estúdio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. In: *Revista electrónica de estúdios filológicos*. n. 10, Novembro de 2005.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L. [et al.], (Org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: UnB, p. 434-7. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Migrantes, Apátridas e Refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de aceso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*. 2015. 169 p.

DINIZ, I. C. S.; CRUZ, J. M. Elaboração de Material Didático para o Ensino de Português como Língua de Acolhimento: Parâmetros e Perspectivas. In: *Revista The Especialist*, V. 39, n. 2, p. 1-12, 2018.

GROSSO, M. J. (Org.). O utilizador elementar no país de acolhimento. In: *Português para falantes de outras línguas*: O utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

GROSSO, M. J. As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, Maria Helena (Org.). *Actas do Seminário "Língua Portuguesa e Integração"*. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, V. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

MARINUCCI, R. MILESI, R. *O fenômeno migratório no Brasil*. 2002. Disponível em: <https://www.csem.org.br/artigo/o-fenomeno-migratorio-no-brasil/>. Acesso em maio 2019.

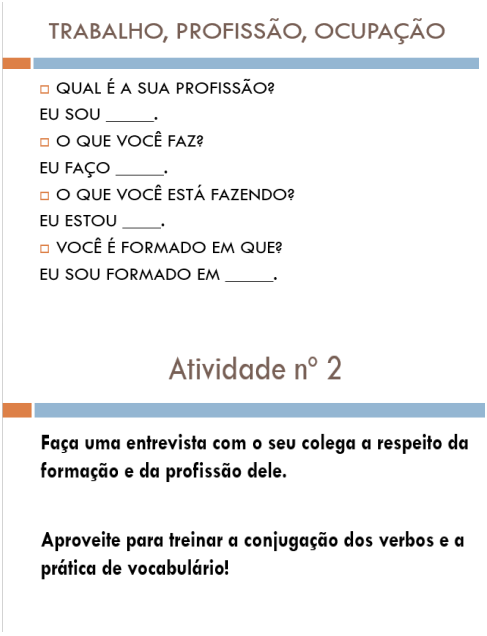
SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. 206 f. São Carlos, 2016.

TANO, R.; COSTA, E. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes e Refugiados em São Paulo. In: *Revista CBTecLE*, v. 1, p. 75-97, 2017.

ANEXOS

Sequência didática sobre o tema Trabalho – Neppe-UEMS

Atividade nº 1

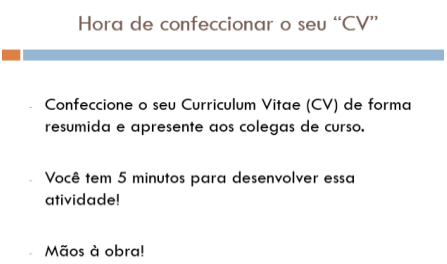


Atividade nº 3

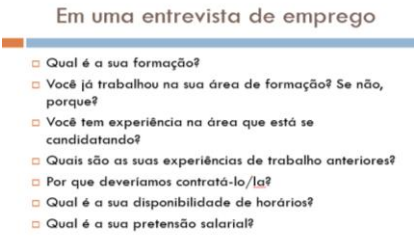
Atividade 4

Atividade 5

Atividade 6



Atividade 7


Em uma entrevista de emprego
Qual é a sua formação?
Você já trabalhou na sua área de formação? Se não, porque?
Você tem experiência na área que está se candidatando?
Quais são as suas experiências de trabalho anteriores?
Por que deveríamos contratá-lo/la?
Qual é a sua disponibilidade de horários?
Qual é a sua pretensão salarial?

PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE NOTÍCIAS: DA ORALIDADENO SÉCULO XVIII À MOBILIDADE NO SÉCULO XXI

Milena Ferreira Hygino Nunes (UENF)
milena.hygino@gmail.com
Talita da Silva Ernesto (UENF)
tatafeitosa@hotmail.com
Shayane Ferreira dos Santos (IFF)
shayanefsantos@gmail.com
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)
chmsouza@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as mudanças no sistema comunicativo (inicialmente) e na produção e na disseminação de notícias (consequentemente) geradas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e confirmar, por meio da análise de alguns sites de notícias, o quanto a apropriação das TIC e a descentralização da informação permitem às pessoas novas formas de atuação e de participação. Com base em autores como Santana (2015), Santaella (2013), Marcondes Filho (2009), Ollivier (2012), Wolf (2008), fez-se um histórico das alterações ocorridas no fluxo comunicacional, na produção e na disseminação de notícias, abordando as gerações tecnológicas da linguagem. Por fim, confirmou-se, com a análise, que "a dispersão textual por diferentes linguagens e mídias promove reformulações no ecossistema audiovisual, criando novas formas de envolvimento que englobam e expandem as antigas práticas de produção e consumo de conteúdos" (SANTAELLA, 2013, p. 239).

Palavras-chave:
Notícias *on-line*. Prossumidor de notícias.
Tecnologias de informação e comunicação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the changes in the communication system (initially) and in the production and dissemination of news (consequently) generated by information and communication technologies (ICT) and confirm, by analyzing some news sites, as the appropriation of ICT and the decentralization of information allow to people new ways of acting and participating. Based on authors such as Santana (2015), Santaella (2013), Marcondes Filho (2009), Ollivier (2012), Wolf (2008), made a history of the changes that occurred in the flow of communication, production and dissemination of news, addressing the technological generations of language. Finally, the analysis confirmed that "the textual dispersion by different languages and media promotes reformulations in the audiovisual ecosystem, creating new forms of involvement that encompass and expand the old practices of content production and consumption" (SANTAELLA, 2013, p. 239).

Keywords:
Online news. News Prosumer.
Information and communication technologies.

1. Considerações iniciais

A pesquisa TIC Domicílios, publicada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI), vem registrando, ao longo dos anos, uma tendência de crescimento do número de usuários de *internet*. A edição de 2017 (cuja coleta de dados ocorreu entre novembro de 2017 e maio de 2018, em todo o território brasileiro) mostrou que o Brasil alcançou 120,7 milhões de usuários de *internet* com 10 anos ou mais, que equivalem a 67% da população. Para efeito de comparação, em 2008, a proporção de usuários de *internet* no Brasil em relação à população total era de 34%. De 2016 para 2017, houve um acréscimo de aproximadamente 12,8 milhões de usuários de Internet no Brasil, o que representa, em números relativos, um aumento de seis pontos percentuais em um ano (CGI, 2018, p. 119). Com esse crescimento, o Brasil foi considerado, em 2017, o quarto país com maior número de usuários de *internet*, segundo *Internet World Stats* (*Apud* GRUPO DE MÍDIA SÃO PAULO, 2018, p. 240), ficando atrás apenas da China, da Índia e dos Estados Unidos.

A internet tem provocado mudanças bruscas nos mais diversos setores, revolucionando a forma de se trabalhar, de se relacionar, de se divertir, de se informar. Analisando de forma mais profunda a área das comunicações, esse cenário propiciado pela *internet*, com inúmeros recursos tecnológicos e redes sociais digitais, vem alterando, de forma significativa, as rotinas de produção e veiculação jornalísticas. Os processos estão mais flexíveis, rápidos e dinâmicos, o que resulta em maiores possibilidades de apuração, processamento e publicação em um período de tempo cada vez menor. Os jornalistas, por sua vez, tornaram-se multifuncionais, tendo que exercer diversas funções – como as de apurador, redator e editor da própria notícia –, com a fonte principal sendo a própria *web*, para conseguir cumprir a mais marcante característica do meio *on-line*: a atualidade.

E assim como facilita a produção de notícias, o progresso tecnológico facilita também o consumo delas, que tem ocorrido cada vez mais no meio *on-line*. A pesquisa TIC Domicílios revelou que, do total de usuários de *internet* no Brasil (120,7 milhões), 55% afirmaram que leem jornais, revistas ou notícias *on-line*. Em comparação ao ano de 2016,

houve um aumento de cinco pontos percentuais, em números relativos, em um ano. Ou seja, cada vez mais pessoas informam-se pela *internet*, com o passar do tempo e com a acessibilidade ao meio *on-line*.

O consumidor não mudou apenas a forma de consumir notícias, mas também passou a ocupar outras funções, seja por demanda dele, seja por demanda dos veículos de comunicação, como as de pauteiro (ao ser convidado para enviar ideias de pauta), como as de repórter, com espaços específicos para a participação do leitor (como o Eu-repórter, do Jornal O Globo; ou a página Painel do Leitor, do jornal Folha de S. Paulo), para o envio de fotos, vídeos e textos, além de possibilitar comunicar erros nas matérias (recurso presente em diversos sites noticiosos, como Folha de S. Paulo, Estadão, Portal UOL, O Globo).

No ecossistema da cultura digital (como conceitua Santaella [2013]), que abarca as culturas da convergência, da participação, da mobilidade, cabe mais ainda ao leitor. E então surgem propostas inovadoras, como o Medium, o Centro de Mídia Independente, o Wikinotícias.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as mudanças no sistema comunicativo (inicialmente) e na produção e na disseminação de notícias (consequentemente) geradas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e confirmar, por meio da análise de alguns sites de notícias, o quanto a apropriação das TIC e a descentralização da informação permitem às pessoas novas formas de atuação e de participação.

2. Linguagem, Comunicação, Interação

A *internet* e as tecnologias de informação e comunicação geraram grandes mudanças, inicialmente, no sistema comunicativo e, consequentemente, na produção e na disseminação de notícias, uma vez que "a apropriação das novas tecnologias de comunicação e a não centralidade da informação produz tipos de comportamento que permitem às organizações e à sociedade inaugurar novas formas de atuação, participações e trocas de toda a ordem" (SANTANA, 2015, p. 2).

Para haver comunicação, é preciso linguagem. Santaella (2013), ao discorrer sobre as revoluções industriais e o impacto das tecnologias na vida das pessoas, em um momento, ela argumentou que há gerações de máquinas que incidem sobre os processos de comunicação e de cognição humanos, que são as máquinas de produção de linguagem.

> Do início do século XIX para cá, já alcançamos cinco gerações de tecnologias de linguagem responsáveis pela estruturação de renovadas relações espaço-temporais às quais o pensamento e a sensibilidade do ser humano se adaptam e se conformam. Mais do que isso, segundo foi enfatizado por McLuhan, tecnologias de linguagem produzem mudanças neurológicas e sensórias que afetam significativamente nossas percepções e ações. (SANTAELLA, 2013, p. 286)

Reproduz-se, aqui, o resumo feito por Santaella (2013, p. 286-288) sobre as gerações tecnológicas de linguagem, pelo fato de a linguagem ser essencial à produção de notícias e afetar o sujeito que recebe e produz informação.

a) Tecnologias do reprodutível: As linguagens da era da reprodutibilidade técnica – jornal, foto e cinema – lançaram as sementes da cultura de massas, cujo público receptor aflorava nas metrópoles que despontavam como frutos da explosão demográfica. Bem distintos são os modos de produção, transmissão e recepção das linguagens que foram introduzidas pelas tecnologias eletroeletrônicas.

b) Tecnologias da difusão: Assim que entraram no mercado da indústria cultural, o rádio e a televisão começaram a se alastrar. O gigantismo de sua penetração adveio não apenas de sua expansão no espaço, mas, sobretudo, do seu poder de difusão, que é responsável pela ascensão da cultura de massas e que se tornou mais agudo com a transmissão via satélite.

c) Tecnologias do disponível: Entre o apogeu da cultura de massas e a cultura digital, que viria aflorar a partir dos anos 1990, há uma fase intermediária, chamada de cultura das mídias. As tecnologias do disponível foram responsáveis pela emergência da cultura das mídias. São tecnologias de pequeno porte, feitas para atender a necessidades mais segmentadas e personalizadas de recepção de signos de origens diversas, de estratos culturais variados. Os processos de comunicação que essas tecnologias instauram são mais segmentados, voltados para públicos específicos e até mesmo para escolhas individuais, como nas redes de televisão a cabo, no videocassete, nas máquinas de xérox, no walkman etc.

d) Tecnologias do acesso: A história da evolução do computador é multifacetada, envolvendo projeto, memória, linguagem, circuito lógico, programas e alguns dispositivos, entre os quais se destacam os que permitiram a convergência dos computadores com as telecomunicações. As tecnologias que fizeram emergir a comunicação

via computador são chamadas de tecnologias do acesso, que é o traço mais marcante do espaço virtual em que a comunicação se realiza graças à conversão em uma "única linguagem informática todos os tipos de texto, voz, imagens e sons armazenados e difundidos em múltiplas redes e ao serviço de múltiplos usos, um componente técnico potencialmente ao serviço das interações homem/máquina (JAQUINOT-DELAUNAY, 2009, p. 171 *apud* SANTAELLA, 2013, p. 288). Por isso mesmo, interatividade é a palavra-chave para caracterizar o agenciamento do cibernauta – palavra que foi tornando o termo "recepção" cada vez mais obsoleto. As tecnologias do acesso também são tecnologias de inteligência que alteram completamente as formas tradicionais de armazenamento, manipulação e diálogo com as informações, características que foram levadas para a comunicação móvel. Esta se caracteriza como um segundo estágio da revolução digital, denominado tecnologias da conexão contínua.

e) Tecnologias da conexão contínua: O celular, que conquistou o mundo em uma década. Hoje, além de integrar todas as funções comunicacionais das outras mídias, ele tem uma independência espacial das outras instituições com seus sistemas de regulamentação e normas (BENEDEK, 2008, p. 249 *apud* SANTAELLA, 2013, p. 288). Com isso, espaços públicos, ruas, parques, todo o ambiente urbano foi adquirindo um novo desenho que resulta na intromissão de vias virtuais de comunicação e acesso à informação.

No resumo de Santaella, supracitado, observa-se que a recepção é o ponto-chave. Afinal, trata-se da linguagem, sem a qual a comunicação não acontece. E não há comunicação sem a presença do outro. É preciso, então, discorrer sobre a relação emissor-receptor, essencial à comunicação e ao jornalismo e que, ao longo do tempo, sofreu alterações.

3. Relação emissor-receptor

Marcondes Filho (2009) relata que uma das primeiras formalizações científicas sobre os termos emissão e recepção foi desenvolvida para o estudo de transmissão de sinais em sistemas telefônicos por Shannon e Weaver, engenheiros de telecomunicações da Bell Telephone Company, em 1949. Ollivier (2012) explica que os engenheiros publicaram uma teoria matemática da informação com a qual propuseram um esquema simples que justificava a sua transmissão:

"uma fonte de informação fornece a um emissor certa quantidade de informações, que transforma em sinal. Esse sinal é em parte distorcido pelo ruído durante a transmissão. Ele é captado por um receptor, o que permite a transmissão da mensagem ao destinatário" (p. 107).

Marcondes Filho (2009) analisa o modelo de Shannon e Weaver como mecanicista, em que "o emissor (fonte de informação-transmissor) ocupa posição hierarquicamente superior. A reação do receptor (receptor-destinatário) resume-se à retroalimentação (*feedback*), cujo fim é confirmar o correto recebimento da mensagem" (p. 156), não sendo um modelo da comunicação humana.

Jakobson, para Ollivier (2012), tenta humanizar o esquema de Shannon e Weaver, ao integrar-lhe o homem e a especificidade de sua linguagem. O próprio Jakobson explica:

> O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou 'referente', em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. Todos estes fatores inalienavelmente envolvidos na comunicação verbal podem ser esquematizados como segue. (JAKOBSON, 2008, p. 122-123 *apud* SANTEE, TEMER, 2011, p. 79)

Wolf (2008) faz críticas ao esquema de Jakobson principalmente quanto ao código único e à relação emissor-receptor: é "um modelo de comunicação que visa ao modo como a informação se propaga segundo um código comum e uniforme, dentro da relação funcional da emissão/recepção, reduzindo a recepção ao sentido literal da mensagem" (p. 117).

Umberto Eco (1975), segundo Ollivier (2012), corrige o esquema de Shannon e Weaver e sua transformação proposta por Jakobson e propõe outras representações gráficas da comunicação, levando em consideração as dimensões humanas e semióticas. Ollivier (2012) alerta que esses esquemas têm valor heurístico: "não representam o que acontece, mas querem favorecer as representações mentais da complexidade dos fenômenos que estão em jogo" (p. 113).

No primeiro esquema de Eco, o grande avanço foi em relação ao código, que interfere na codificação e na decodificação, processos nos

quais se constroem o sentido, sendo muito importantes para a comunicação. Porém, a relação emissor-receptor não foi alterada neste primeiro esquema de Eco, o que ocorrerá no segundo esquema.

No segundo modelo, Ollivier (2012) chama atenção para o fato de Eco abandonar a estrutura linear emissão → recepção e propor "representar o destinatário como um polo móvel sobre um eixo, que vai da fonte de informação ao eixo interpretado" (p. 115).

Apesar dessa "mobilidade" do receptor no modelo proposto por Eco, em 1985, a relação emissor-receptor nos meios de comunicação e informação só começará a ser modificada a partir das chamadas "mídias desmassificadoras", como Santaella (2013, p. 233) chama a TV a cabo e o videocassete, por exemplo, ao promoverem maior diversidade e liberdade de escolha e enfraquecerem os fatores de centralização, sincronização e padronização característicos dos meios de massa. Atualmente, a internet é a maior mídia desmassificadora; a TV interativa tenta ajudar nesse processo. Ambas surgiram com o advento das tecnologias digitais, em que

> [...] pela primeira vez na história da humanidade, a comunicação se torna um processo de fluxo em que as velhas distinções entre emissor, meio e receptor se confundem e se trocam até estabelecer outras formas e outras dinâmicas de interação, impossíveis de serem representadas segundo os modelos dos paradigmas comunicativos tradicionais (Shannon – Weaver, Katz- Lazarsfeld, Eco-Fabbri, etc.). (DI FELICE, 2008, p. 23 *apud* SANTANA, 2015)

Santana explica que Di Felice faz referência a uma inédita alteração no sistema comunicativo, responsável pela criação de um complexo processo comunicativo entre as arquiteturas comunicativas, as informações e as pessoas.

Assim,

> [...] a comunicação digital apresenta-se como uma nova arquitetura da comunicação no interior do qual os fluxos informativos não se apresentam mais como uma sequência de mensagens geradas por um emissor e direcionada aos receptores. Tal estrutura comunicativa foi substituída por circuitos informativos que constituem um conjunto de redes interligadas entre si. Consequentemente a emissão deixa de ser o resultado de um repasse de informação frontais, isso é de um centro emissor, para um conjunto de receptores, para se transformar em troca interativa de circuitos, pessoas, interfaces, cuja coação será a dinâmica criadora do processo comunicativo. (SANTANA, 2015, p. 2)

Santaella (2013) acrescenta que "os leitores e espectadores come-

çaram a se transformar também em usuários. Isso significa que mudou a relação receptiva de sentido único, próprio das mídias impressas e da televisão, para o modo interativo e bidirecional que é exigido pelos computadores" (p. 232).

Essa mudança não foi apenas relacional, mas também de linguagem. Santaella (2013) explica:

> Fundiram-se, em um único aparelho complexo, o computador, todas as formas anteriores de comunicação humana: o código verbal (imprensa, revistas, livros), o áudio-visual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélite, cabo) e a informática (hard e software). (SANTAELLA, 2013, p. 237)

Percebe-se que se trata do aspecto multimídia, uma característica muito marcante do meio on-line. Santaella, porém, chama atenção para que não se considere a mídia pela mídia, porque o que importa é a mensagem:

> As mídias estariam esvaziadas de sentido se não fossem as mensagens que nelas se configuram. Não era para outra questão que McLuhan buscava chamar atenção ao declarar que "o meio é a mensagem". Sua insistência dirigia-se para a impossibilidade de se separar a mensagem do meio. A configuração de toda e qualquer linguagem conforma-se necessariamente aos potenciais e limites da mídia em que ela se materializa (SANTAELLA, 2013, p. 237).

Se o computador abarca todas as linguagens, que estão relacionadas a todas as mídias, trata-se, então, de uma hipermídia, que é a "fusão do hipertexto com a multimídia" (SANTAELLA, 2013, p. 244). Santaella (2013) destaca que "a dispersão textual por diferentes linguagens e mídias promove reformulações no ecossistema audiovisual, criando novas formas de envolvimento que englobam e expandem as antigas práticas de produção e consumo de conteúdos" (p. 239).

4. Produção e disseminação de notícias na internet

Castilho (*Apud* BARSOTTI, 2014) enumera as grandes transformações no campo jornalístico trazidas pela *internet*:

1) Perda do controle da informação por parte do jornalista, já que o leitor pode buscar informações em outras fontes;

2) Os leitores ganham instrumentos de vigilância em relação ao trabalho do jornalista;

3) Expansão do conceito de direito autoral, que orientava a propriedade de texto, áudio e vídeo, com as experiências de copyleft e creative commons;

4) Multiplicação das experiências de produção de conteúdo pelos próprios leitores;

5) Novo conceito de notícia, transformada "num processo contínuo de informação", pela necessidade de atualização constante do meio on-line.

6) Mudança radical das funções do profissional, em razão da convergência das mídias.

Com a *internet*, como lembra Bruns (2003), os consumidores de notícias estão muito menos dependentes do que passa pelos portões das principais organizações de notícias e podem tornar-se provedores de informações, e os tradicionais provedores de informação podem também ser consumidores de notícias (com as redes sociais digitais, por exemplo). "Os avanços tecnológicos estão abrindo oportunidades para indivíduos se expressarem para um público mais amplo. O consumidor está se transformando em produtor com a acessibilidade e a facilidade de operação de gravadores digitais, câmeras" (BRUNS, 2003, p. 3), atualmente reunidos em um único aparelho portátil, o *smartphone*.

Castilho (2005) complementa: "a facilidade para enviar mensagens, participar em fóruns ou entrar em contato com formadores de opinião fez com que o monopólio de editores e repórteres fosse rompido" e a "a notícia passou a ser cada vez mais influenciada pelos usuários, pelos consumidores de informações" (p. 239), o que interfere no processo de disseminação das notícias.

De forma resumida, Machado (2008) divide os sistemas de disseminação de notícias (circulação ou distribuição) em estáticos ou dinâmicos, como esquematizado a seguir, na Figura 1:

Figura 1 – Sistemas de disseminação de notícias.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Machado (2008).

Segundo Machado (2008), a caracterização dos sistemas depende de como os usuários são incorporados nos processos produtivos: nos sistemas mais simples, o usuário apenas consome informações produzidas pelos profissionais da comunicação; nos sistemas mais complexos, o usuário consome e produz as informações.

Nogueira (2005 *apud* MACHADO, 2008) explica que a dinamização dos conteúdos nos sistemas de disseminação de notícias pode ocorrer de forma centralizada ou descentralizada.

> A primeira [centralizada] ocorre quando o usuário procura a organização jornalística e faz as opções do tipo de material que deseja receber periodicamente através de e-mail. A segunda [descentralizada] ocorre quando os próprios usuários enviam entre si estes conteúdos ou quando são utilizadas tecnologias de compartilhamento de informações, capazes de aumentar a produtividade da circulação (NOGUEIRA, 2005 *apud* MACHADO, 2008p. 31)

Machado explica que "os diferentes tipos de modelos são cumulativos e podem coexistir, sendo eleitos de acordo com as demandas concretas das organizações jornalísticas e as possibilidades técnicas, econômicas e culturais de cada lugar" (p. 30).

Especificamente no ciberespaço, Machado (2008) e Gillmor (2004 *apud* MACHADO, 2008) identificaram as seguintes fases:

> – De 1995 a 1998→ Predomínio dos sistemas estáticos.
>
> – A partir de 1999 → Desenvolvimento de sistemas dinâmicos centralizados e descentralizados;
>
> – A partir de 2004 → Multiplicação de sistemas ancorados em tecnologias dinâmicas e descentralizadas.

Para exemplificar os movimentos de centralização e descentralização, Correia analisa os portais de notícias:

> [...] se em um primeiro momento o modelo de portais se estabeleceu como uma lógica de centralização para atrair visitantes para as páginas web e assim trabalhar na lógica de venda de espaços publicitários, contemporaneamente há um movimento de dispersão de conteúdo, e não necessariamente o entendimento do website como repositório único das informações jornalísticas. (CORREIA, 2010, p. 71)

Para ilustrar a fala de Correia e aprofundar a reflexão sobre as mudanças trazidas por esse movimento de descentralização, foram analisados alguns sites de notícias, com o intuito de confirmar o quanto a apropriação das TIC e a descentralização da informação permitem às pessoas novas formas de atuação e de participação.

5. Análise de sites

Comparando a home do Portal UOL em um intervalo de quase 20 anos (29 de fevereiro de 2000 e 29 de fevereiro de 2019), levando-se em consideração apenas esse movimento de centralização e descentralização (e desconsiderando, por exemplo, as diferenças de layout das páginas), é possível perceber, na home mais antiga, que a maior parte do que é publicizado na home, como UOL Econômico, Shopping UOL, Bate-papo UOL, Radar UOL, Leilão UOL, Discador UOL etc., direciona para o próprio Portal, em um movimento de centralização. Na página analisada, os direcionamentos para fora do Portal são apenas quatro, todos de publicidade: de um site de venda de perfumes; de serviço de e-mail grátis; de assinatura da Folha (que pertence ao grupo UOL e que alimenta as notícias do Portal UOL); e de pagamento de IPVA parcelado.

Em contraposição, é possível perceber, na segunda home analisada (ver Anexo A), que o Portal UOL tem movimento de descentralização, quando:

1- Faz publicidade de diversos produtos e serviços, direcionando o usuário aos sites das marcas publicizadas.

2- Faz publicidade de diversos produtos e serviços, direcionando o usuário para sites eminentemente de conteúdos publicitários, mas com aparência noticiosa, produzidos ora por um braço publicitário do UOL chamado Content_Lab e hospedados no próprio Portal UOL, ora por terceiros e hospedados em outros sites.

3- Destaca blogs e colunas hospedados no UOL, mas que têm links independentes do Portal de notícias.

4- Destaca sites parceiros na home, com link direto para cada um deles. Apesar de serem do mesmo grupo, são outros sites, outras equipes, têm outros objetivos. Por isso, também é considerado movimento de descentralização.

5- Coloca botões com links de redes sociais digitais.

Na comparação da *home* do Portal *UOL* de 2000 e de 2019, vê-se que o Portal modificou consideravelmente a forma de circulação das notícias, principalmente em relação aos movimentos de centralização e descentralização.

A partir dos movimentos de centralização e descentralização, Correia (2010) propõe três modelos de estruturas de circulação no ciberespaço atualmente (década de 2010), que podem ser conciliados num mesmo *site* de forma parcial ou total:

➔ Referenciais: correspondem a todas aquelas que captam visualizações para a página central através de *link*s para as suas matérias. Exemplo: Postagem de *links* nas redes sociais digitais que encaminham para as matérias publicadas no *site* de notícias.

➔ Difusores: propõem a dispersão do conteúdo jornalístico sem a necessidade de visitação da página central do veículo na internet. Exemplo: *Softwares* que disponibilizam versões digitais de jornais.

➔ Retroalimentadores: funcionam por meio da participação do público de forma a interagir com a informação e contribuir para que sua circulação seja potencializada. Exemplo: Seção de "mais lidas" e de "mais comentadas" no *site*.

Porém, como Machado (2008) observa, ainda há uma espécie de extensão do velho modelo de comunicação centralizado. O ciberespaço, por si só, não significa a superação imediata do modelo de produção vertical no jornalismo. Sabe-se que o sistema de circulação acaba sendo condicionado pelas próprias limitações dos sistemas de produção existen-

tes, por enquanto muito dependentes de modelos centralizados, e também pelos modelos de negócio adotados pelas organizações.

> A natureza dos processos de circulação varia de acordo com o tipo de produto cultural, as especificidades dos usuários e as particularidades das relações de produção de cada sociedade. Uma importante questão na indústria jornalística é a identificação da estratégia adequada para circulação das informações em conformidade com estes três aspectos. A questão é em que medida a circulação pode ser otimizada para melhor capitalizar a incorporação dos usuários na produção dos conteúdos da indústria jornalística como um sistema complexo de intercâmbio compartilhado de informações. A principal premissa destas decisões é que a estratégia adequada de circulação necessita prever que a informação seja uma espécie de espaço de mediação que permita o aumento das conversações e estimule as ações produtivas dos envolvidos no sistema de relações, articulado ao redor de uma determinada organização jornalística (FINN; MCFADYEN; HOSKINS, 1994 *apud* MACHADO, 2008, p. 32).

Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o advento da internet, ocorreu a popularização de ferramentas para captar imagens, a facilidade na produção de informação e o baixo custo na disseminação de notícias, resultando em relações mais horizontais e a descentralização desses sistemas.

Com as tecnologias de informação e comunicação, há várias formas de participação dos consumidores de notícia. Hermida e Thurman (2008, apud CARVALHO, 2017, p. 3) listam dez, citadas abaixo e verificadas se estão presentes no G1, no Portal UOL e na Folha de S. Paulo, as três maiores plataformas de notícias no Brasil, em número de acessos (GRUPO DE MÍDIA SÃO PAULO, 2018, p. 272).

1 – *Blogs* de cidadãos hospedados nos sites de organizações jornalísticas.

Dentre os três sites analisados, o G1 e o Portal UOL não dão espaço a quaisquer pessoas. Os *blogs* que existem nesses sites são assinados por jornalistas ou pessoas que são referências em suas áreas de atuação profissional (como medicina, engenharia, economia, política, astronomia, cultura etc.). Em relação à Folha de S. Paulo, que tem maior número de blogs, com setenta, também liderados por pessoas com o mesmo perfil dos outros dois sites analisados, há uma exceção: o *blog* Mural, hospedado no site da Folha desde 2010 e escrito por cerca de 50 correspondentes comunitários, que contam o que se passa na periferia da Grande São Paulo (FOLHA DE S. PAULO). Apesar de ser mais aberto que todos os outros blogs dos portais analisados, o Mural também é limitado aos jornalistas das comunidades abrangidas por ele. Ou seja, não permite

a participação de quaisquer cidadãos e, portanto, não é um espaço como Herminda e Thurman (2008) apontam.

2 – Envio de fotografias, vídeos ou outra mídia; e

3 – Envio de textos ou sugestões de novas notícias;

Todos os três sites analisados disponibilizam espaço ou meio (rede social *What'sApp*) para envio de fotos, vídeos, textos e notícias.

A Folha de S. Paulo, assim como o Portal UOL, também disponibiliza um número de celular para receber, por meio do aplicativo *What'sApp*, fotografias, vídeos, textos ou áudios. É importante destacar que o espaço de participação é dado ao consumidor de notícias, porém, é moderado, porque o material enviado é avaliado antes da publicação.

4 – Participação em chats ou entrevistas moderadas por jornalistas, normalmente webcast;

Nos três sites analisados, não houve, durante o período de análise (dias 04 a 11 de maio de 2019), chats ou entrevistas on-line moderadas por jornalistas. Sabe-se que são recursos que não ficam disponíveis permanentemente, por serem pontuais, cabíveis em época de eleição, por exemplo, quando algum candidato a cargo no poder executivo ou legislativo é entrevistado e, por ser de interesse da população e também do candidato, para que haja uma aproximação e interação entre eles, esses recursos são utilizados. Portanto, não se pode dizer que os portais analisados não oferecem essas opções de participação ao consumidor de notícias, mas, sim, que essas opções são momentâneas e infrequentes.

5 – Comentários em material já noticiado;

Esse tipo de participação é o mais comum, disponível em todos os sites analisados. É importante destacar que, dos três sites analisados, o da Folha de S. Paulo só permite que assinantes comentem, limitando a participação do público. Essa prática também é comum em outros sites de notícias, como também a prática de "moderar comentários" (analisar) antes da publicação. Percebe-se então, que, apesar de parecer muito acessível, esse tipo de participação, na verdade, possui restrições.

6 – Participação em fóruns;

Nos três sites analisados, não houve, durante o período de análise (dias 04 a 11 de maio de 2019), abertura de fóruns para que o público

pudesse participar. Sabe-se que, assim como chats ou entrevistas moderadas por jornalistas, os fóruns não ficam disponíveis permanentemente, por serem um recurso utilizado de forma pontual. Portanto, não se pode dizer que os portais analisados não oferecem essa opção de participação ao consumidor de notícias, mas, sim, que esse recurso é ocasional e momentâneo.

7 – Comentários em blogs de jornalistas;

Todos os três sites analisados permitem esse tipo de participação.

8 – Participação em pesquisas;

No período da análise (dias 04 a 11 de maio de 2019), dos três sites analisados, só o Portal UOL tinha pesquisa aberta. Nos outros dois sites analisados, não havia pesquisas abertas no período da análise (04 a 11 de maio de 2019), mas eles tinham histórico de pesquisa.

É importante destacar que os resultados apurados nas enquetes dos sites analisados tornam-se notícias depois, o que evidencia a importância dada à opinião dos participantes.

9 – Compartilhamento de links relativos a notícias por meio de mídia social;

Em todos os sites analisados, há possibilidade de compartilhamento das notícias nas principais redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *What'sApp*, *Linked In*. Deve-se observar que, para facilitar o compartilhamento, os sites disponibilizam botões de acesso às redes sociais digitais, logo no início de cada notícia, para que os leitores façam login de forma rápida e, imediatamente, compartilhem o que desejam. A Folha de S. Paulo vai além: não é preciso clicar na notícia para compartilhá-la. Na página principal, cada manchete tem, ao lado, um discreto botão que, quando clicado, abre opções de botões de compartilhamento das notícias nas redes sociais digitais.

10 – Contribuição para os rankings de notícias mais lidas, comentadas ou compartilhadas.

Nos três sites analisados, na página principal, há ranking de notícias mais lidas. Quando se clica no botão "ver todas" da lista das mais lidas da Folha de S. Paulo, abre-se uma página intitulada "mais populares", divididas em "mais lidas", "mais enviadas" e "mais comentadas".

Vê-se, de forma clara, que as três maiores plataformas de notícias

no Brasil, em número de acessos (GRUPO DE MÍDIA SÃO PAULO, 2018, p. 272), oferecem as formas de participação listadas por Hermida e Thurman (2008 *apud* CARVALHO, 2017) aos consumidores de notícia. Mas se sabe que a internet possibilita outras formas de participação. Nos três sites selecionados para análise, foi observado se havia outras formas de participação oferecidas aos usuários, como se pode ver a seguir:

– Folha de S. Paulo

O site da Folha tem uma página intitulada "Painel do leitor", onde são publicados (com manchetes, como se fossem notícias) grupos de comentários dos leitores sobre determinados assuntos já noticiados.

Quando se vê a manchete, tem-se a impressão de que o espaço será extenso para o leitor que escreveu aquela frase destacada, mas não. Os comentários são curtos, não ultrapassam sete linhas. O que muda é o destaque que ele tem na primeira página do Painel, com "status" de notícia. Apesar de ser uma replicação de comentários publicados em páginas de notícias anteriores da própria Folha de S. Paulo, deve-se considerar este espaço como gerado por conteúdo de leitores, apesar de ser mediado por jornalistas, uma vez que há seleção dos comentários e há fotos assinadas por fotógrafos da Folha de S. Paulo e por agências de notícias.

No Painel, também há "chamadas" para envio de foto, vídeo e relato sobre temas atuais. Também há "chamadas" no fim de cada notícia do site da Folha de S. Paulo, em forma de botão.

A Folha de S. Paulo também disponibiliza um e-mail para envio de denúncias e reclamações de consumidores relativas a serviços públicos. Dependendo do teor da denúncia, esse canal pode ser também uma forma de colaboração do leitor na produção de notícias, porque a denúncia pode ser pauta para uma reportagem.

Também merece destaque, no site da Folha, o espaço destinado a relatar erros nas notícias veiculadas no site. Há um link, em forma de botão, no fim de cada notícia veiculada no site, para facilitar o acesso do leitor à página de comunicação de erro.

Este é um espaço que permite ao leitor colaborar para a melhoria da notícia de forma constante, sendo possível encontrá-lo em vários sites noticiosos. Essa forma de colaboração tem se tornado comum provavelmente pela maior quantidade de notícias publicadas com erros, por causa da dinâmica de atualização permanente imposta pelo meio (a internet), o que faz com que o revisor de textos (presente nas tradicionais redações

jornalísticas, mas não tanto nas redações de veículos on-line) não dê conta do trabalho sozinho.

Por último, a Folha de S. Paulo tem uma página, intitulada *Folhaleaks*, onde o leitor pode "enviar informações de interesse público ou documentos inéditos que possam motivar uma investigação jornalística" (FOLHA DE S. PAULO), com anonimato garantido pelo veículo.

Na página *Folhaleaks*, é possível resumir a informação e enviar arquivos como vídeos, fotos, áudios e documentos. Percebe-se que essa atividade é muito mais do que participar: é colaborar para a produção de notícias.

A página *Folhaleaks* faz referência (tanto na proposta, quanto no nome) à *WikiLeaks*, "organização transnacional sem fins lucrativos, sediada na Suécia, que publica, em sua página, postagens de fontes anônimas, documentos, fotos e informações confidenciais, vazadas de governos ou empresas" (WIKILEAKS).

– G1

O *site* G1 não apresenta nenhuma outra forma de participação do leitor, a não ser as já apresentadas anteriormente.

– Portal UOL

Assim como o site da Folha de S. Paulo, o Portal UOL apresenta um link, em forma de botão, no fim de cada notícia veiculada no site, para que o leitor possa comunicar erro. Ao clicar nele, abre-se a janela para preenchimento dos dados. Tudo o que foi explicitado na análise da Folha de S. Paulo sobre esse mesmo recurso cabe nesta análise do Portal UOL.O UOL não apresenta mais nenhuma outra forma de participação do leitor, a não ser as já apresentadas anteriormente.

Assim como destacam D'Andréa e Maciel (2010), em uma análise que eles fizeram da home da Folha *On-line*, vê-se também em todos esses espaços de colaboração de sites jornalísticos analisados que "o peso dado à edição colaborativa nos portais noticiosos é muito menor do que o adotado por sites [...] que têm toda sua estrutura técnica e editorial planejada para uma hierarquização efetivamente coordenada pelos usuários" (p. 193), que têm se disseminado e ganhado bastante adesão do público,

uma vez que, apesar de a tecnologia permitir, os grandes conglomerados de mídia ainda têm (e se acredita que sempre terão) necessidade de se manter sob controle, principalmente por questões mercadológicas/financeiras.

6. Considerações finais

Verificou-se, com o histórico feito e com a análise dos portais de notícias dos grandes conglomerados de mídia, que a produção de notícias tem sido repensada, que a prática de colaboração têm sido uma tendência e que o consumidor de notícias tem ganhado maior importância, ocupando outras funções, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação propiciam a colaboração e a interação entre as pessoas.

Porém, supõe-se que o consumidor de notícias do século XXI, imerso no ecossistema digital (que engloba as culturas da convergência, da participação e da mobilidade), possua novos anseios, provavelmente por causa das potencialidades que a internet possibilita ofertar ao consumidor de notícias e que não são todas aproveitadas pelos grandes conglomerados de mídia detentores dos sites noticiosos com mais acesso e por meio do qual a maioria das pessoas se informa.

É urgente oportunizar a pluralidade de vozes e a participação de outros atores na produção e na disseminação de notícias, uma vez que as tecnologias possibilitam, o ecossistema digital (que engloba as culturas da convergência, da participação e da mobilidade) promove e há pessoas dispostas a tal empreitada. Acredita-se que dar condição de participação efetiva aos usuários contribua para um pensamento crítico e (auto)reflexivo.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

BARSOTTI, Adriana. Jornalista em mutação – do cão de guarda ao mobilizador de audiência. In: *Série Jornalismo a Rigor*. V. 9. Florianópolis: Insular, 2014.

BRUNS, Axel. *Gatewatching, Not Gatekeeping*: Collaborative *On-line* News. 2003. p. 1-30. Disponível em: <https://eprints.qut.edu.au/189/1/Bruns_Gatewatching.PDF> Data do acesso: 02 fev. 2019.

CARVALHO, Luciana Wasum. A audiência que também é produtora:

reflexos no papel do gatekeeper. In: *Anais do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom*. Curitiba, set. 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2820-1.pdf> Data do acesso: 15 jan. 2019.

CASTILHO, Carlos. Webjornalismo: o que é notícia no mundo on-line. In: RODRIGUES, Ernesto. *No próximo bloco... O jornalismo brasileiro na TV e na internet*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005. p. 231-56

CGI. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*: TIC domicílios 2017. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR/Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_dom_2017_livro_eletronico.pdf> Data do acesso: 18 jan. 2019.

CORREIA, Ben-Hur. A circulação da informação jornalística no ciberespaço: conceitos e proposta de classificação de estruturas. In: SCHWINGEL, Carla; ZANOTTI, Carlos. *Produção e colaboração no jornalismo digital*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 57-77

D'ANDREA, Carlos; MACIEL, Gabriele. Edição jornalística x edição colaborativa: tensões na home da Folha Online. In: SCHWINGEL, Carla; ZANOTTI, Carlos. *Produção e colaboração no jornalismo digital*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 187-204

GRUPO DE MÍDIA SÃO PAULO. *Mídia Dados Brasil 2018*. Disponível em: <http:// midiadados.org.br/2018/Midia%20Dados%202018%20%28Interativo%29.pdf> Data do acesso: 22 jan. 2019.

MACHADO, Elias. Sistemas de Circulação no Ciberjornalismo. In: *O Jornalismo na Era Digital*. Revista Eco-Pós. v. 11, n. 2, ago-dez. 2008. pp.21-37. Disponível em: <https:// revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/ article/view/983/923>. Data do acesso: 23 jan. 2019.

MARCONDES FILHO, Ciro. (Org.). *Dicionário da comunicação*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

OLLIVIER, Bruno. *As ciências da comunicação*: teorias e aquisições. São Paulo: Editora Senac, 2012.

SANTANA, Ana Patrícia. Teoria Ator-Rede: uma alternativa para pensar a Comunicação em contextos digitais. In: *Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom*. Rio de Janeiro, set.

2015. Disponível em: <http://portalintercom. org.br/anais/nacional2015/ resumos/R10-0856-1.pdf> Data do acesso: 15 jan. 2019.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua*: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTEE, Nellie Rego; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. A Linguística de Roman Jakobson: Contribuições para o Estudo da Comunicação. In: *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, V. 12, n. 1, p. 73-82, Jun. 2011. Disponível em: <http://www. pgsskroton.com.br/ seer/index.php/ensino/article/download/2890/2762> Data do acesso: 12 jan. 2019.

WIKILEAKS. *What is Wiki Leaks*. Disponível em: <https://wikileaks. org/What-is-WikiLeaks.html> Data do acesso: 07 maio 2019.

WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ronyvaldo de Souza (PUC-SP)
rony-valdos@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo abordar estudos sobre ensino de leitura nas concepções interativa e sociointerativa ancorados nas reflexões dos seguintes autores Cano, 2009; Geraldi, 2006; Kleiman, 2013; Koch, 2015 e Solé, 1998. Tratará de propostas para o ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos – EJA por meio de processos cognitivos e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Sabendo que a clientela EJA é diferenciada por estarem voltando às aulas depois de adultos, se faz necessário que o professor ofereça condições para a ativação dos conhecimentos prévios como o linguístico, o de mundo e o enciclopédico dos alunos em busca da construção de sentidos para as leituras dos vários gêneros textuais trabalhado em sala, tornando-os leitores autônomos e críticos perante a sociedade.

Palavras-chave:
Cognitivo. Interação, Leitura.

ABSTRACT

This paper aims to address studies on reading teaching in interactive and sociointeractive conceptions anchored in the reflections of the following authors Cano, 2009; Geraldi, 2006; Kleiman, 2013; Koch, 2015 and Solé, 1998. It will deal with proposals for the teaching of reading for Youth and Adult Education – EJA through cognitive processes and valorization of students' previous knowledge. Knowing that the EJA clientele is different because they are returning to classes after adults, it is necessary that the teacher offers conditions for the activation of previous knowledge such as linguistic, world and encyclopedic students in order to build meaning for them. Readings of the various textual genres worked in class, making them autonomous readers and critical of society.

Keywords:
Cognitive. Interaction. Reading.

A declaração da CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: Marco de ação de Belém expressa a essência da Educação de Jovens e Adultos e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça a todos, sobretudo àquelas pessoas que, por diferentes motivos, não frequentaram a escola ou foram obrigados a abandoná-la, a oportunidade de iniciar e retomar seus estudos, independentemente da fase da vida em que se encontram, de modo que

estejam preparadas para o mundo em que vivem, em processo de constantes e aceleradas transformações. A epígrafe também é oportuna para a contextualização do quadro histórico do desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Consideramos que esse resgaste é necessário para a compreensão das raízes de muitas práticas presentes no ambiente escolar de EJA.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser escrita por meio de suas diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, ao longo dos anos, tiveram como objetivo aplicá-las na prática educativa com o intuito de combater o analfabetismo e possibilitar o acesso à escolarização de jovens e adultos. Essas concepções históricas nos permitem entender que os sistemas educacionais e movimentos educativos espelham as condições sociais, econômicas e políticas de uma sociedade, pois esse complexo campo chamado EJA envolve questões não apenas educacionais, mas, de acordo com Durante (1998), questões relacionadas à situação de desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população do nosso país.

De acordo com Paiva (1973, p. 67), a EJA tem sua trajetória desde a catequização dos indígenas, alfabetização e transmissão da língua portuguesa no Brasil, portanto, a EJA não é recente por esses trópicos.

Para Santos (2008, p. 1): "Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização". Ainda, conforme o autor, no decorrer da história da educação várias crises foram deflagradas e, ao mesmo tempo, serviram como fator primordial na ação educativa, sobretudo, na educação das grandes massas populares, pois os grupos que lideravam a política encontravam na educação uma forma de fortalecer seu poderio. A educação assumiu, portanto, um forte meio impositivo de ideologias para manutenção do poder e como um meio de acesso a ele.

Nos estudos realizados por Lopes (2000, p. 207), o autor argumenta que:

> Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial a partir da permissão de abertura de novas fábricas, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional [...] A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e

> pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da marinha [...] (LOPES, 2000 p. 207)

Depreende-se da citação acima que a Educação de Jovens e Adultos passa por algumas transformações, tendo em vista o processo de industrialização implantado no Brasil na primeira década de 1800.

As primeiras escolas brasileiras para adultos datam de 1920, criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendesse aos imperativos da urbanização e da industrialização crescentes (AOKI, 2013 p. 2).

Somente com a Constituição de 1934 o ensino primário de adultos tornou-se dever do Estado, cabendo a este assegurar um lugar para a educação desse segmento da população no sistema público.

Em 1947 é lançada pelo Governo Federal a Campanha Nacional de Educação de Adultos tendo em vista que mais da metade da população brasileira era considerada analfabeta. A Campanha propunha alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático para adultos produzidos no Brasil. Nesta época, o analfabetismo era visto como fator decorrente de uma suposta "incapacidade" do adulto, o que levaria à condição de pobreza; assim, as propostas de alfabetização e escolarização de adultos respondiam à demanda de ampliação do contingente supostamente apto ao trabalho e à vida cívica.

A Campanha foi extinta em 1950, apesar de sua importância histórica. Críticos alegavam que ela não levava em conta a diversidade cultural brasileira e que suas propostas se mostravam inadequadas ao público adulto, dentre outros aspectos.

Contestando a casualidade entre analfabetismo e pobreza e defendendo que o analfabetismo é consequência e não causa da pobreza e da desigualdade social, no início da década de 1960 o educador Paulo Freire, com seu método de alfabetização, presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com seus alunos a fim de conhecer sua realidade cultural e identificar os vocábulos que empregavam para expressá-la; o professor deveria selecionar palavras a partir das quais seria realizado um exame crítico da realidade mais imediata dessas pessoas e o estudo da escrita e da leitura. Paulo Freire defendia em seus postulados que "A leitura do mundo precede a leitura das palavras", conferindo um lugar central à ação educativa, à produção cultural e aos recursos expressivos de grupos sociais não letrados, até então marginalizados; dessa forma, a educação se converteria em instrumento formador de consciência e contribuiria pa-

ra transformar a estrutura social que produzia o analfabetismo. Segundo Aoki (2013, p. 4): "A partir da obra de Paulo Freire, o analfabetismo passou a ser compreendido como consequência, e não como causa da pobreza e da desigualdade social.".

Ainda, na década de 1960, a alfabetização de jovens e adultos se constituiu de vários movimentos que visavam a educação e cultura popular, nas quais citam-se: MEB (Movimento de Educação de Base); MCP (Movimento de Cultura Popular); CPC (Centro Popular de Cultura) e CEPLAR (Campanha de Educação Popular). Neste período, por causa do golpe militar, muitos movimentos foram extintos devido a questões políticas.

Os ideais de Paulo Freire continuam inspirando as concepções da educação de jovens e adultos até os dias atuais sendo, inclusive, adotado no Plano Nacional de Alfabetização lançado pelo Governo Federal em 1963 cujo propósito era promover a alfabetização de jovens e adultos com o apoio de organizações sócias e da Igreja.

O Plano Nacional de Alfabetização foi abortado pelo golpe militar de 1964 e pela repressão aos programas de Educação Popular dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pelo governo militar voltado à legitimação do regime com o propósito não de conscientização das ações educativas e participação social, mas de formação de mão de obra que atendesse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente.

Em 1971 ocorre a regulamentação do Ensino Supletivo cujo objetivo era repor a escolaridade que não havia acontecido na faixa etária considerada, na época, "apropriada à aprendizagem".

Assim, durante o regime militar surge o MOBRAL. Mas, com a abertura política o campo da educação de adultos experimentou um movimento de recuperação de legados da Educação Popular com intenso apoio da sociedade civil. Surge daí a Fundação EDUCAR. A Fundação EDUCAR surgiu em 1985, como substituta do MOBRAL. O estatuto, porém, só foi estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986, onde todos os bens do MOBRAL foram transferidos para a EDUCAR. As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e a EDUCAR foram:

- A EDUCAR estava dentro das competências do MEC;

- Promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do "apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas" (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000) e;
- Tinha como especialidade à "educação básica".

A participação dos movimentos sociais no debate sobre as políticas no debate sobre as políticas públicas para a educação de adultos foi decisiva para que a Constituição de 1988 garantisse o ensino gratuito a todos os brasileiros, inclusive jovens e adultos. Em 1988, com a Constituição Brasileira, a educação passou a ser obrigatória para todos os cidadãos conforme o artigo: "ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". (Constituição Federal de 1988 – Artigo 208). Com esse propósito, o atendimento da rede pública foi ampliado, embora a questão dos recursos destinados aos setores jamais tenha abandonado a pauta dos debates.

No ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o termo *Supletivo* foi abolido, afirmando a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio. Desde então seu reconhecimento como modalidade de ensino, com especificidades próprias, vem se traduzindo em documentos que orientam as ações educativas no setor, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular para o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, ampliando as políticas públicas voltadas para a EJA.

A **V Conferência Internacional de Educação de Adultos** realizada em Hamburgo (Alemanha), em 1997, proclama o direito de todo ser humano ter acesso à educação ao longo da vida. Sob esse novo paradigma da EJA, a aprendizagem ao longo da vida passou a constituir fator de desenvolvimento pessoal e condição para a participação dos sujeitos na construção social

Sendo o Mobral extinto, conforme exposto no item anterior, cria--se a Fundação EDUCAR em 1985. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília, 2000) extingue a Fundação EDUCAR em 1990 e a nomenclatura para essa modalidade de ensino passa a ser Ensino Supletivo. No ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o termo *Supletivo* foi abolido, afirmando a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental

e Médio. O Parecer CEB/CNE 11/2000 baseou na Resolução do CNE de Diretrizes Curriculares para a EJA em que são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de ensino supletivo para EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, as funções: reparadora; equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos, concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores.

O sistema brasileiro de educação atual está organizado em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nesse nível ainda há modalidades específicas de educação, dentre essas modalidades temos a Educação de Jovens e Adultos que demanda uma atenção especial uma vez que há milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que ainda não completaram o Ensino Fundamental.

Dentre os marcos legais que constituem a Educação de Jovens e Adultos destaca-se o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que promulga que "A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 57 – grifo nosso). Sendo um **direito de todos,** essa educação é também extensiva a todo o cidadão brasileiro, de qualquer idade, região e condição social. Gratuita e universal, é "dever do Estado" promover e incentivar a educação de qualidade, comum a todos, sobretudo às classes trabalhadoras, como agente de eliminação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Um outro marco legal da EJA está contido na Lei nº 9.394/96 que, no caput do artigo 37, assegura que a EJA "[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio [...]" Assim, é notável o direito à educação, sobretudo àqueles que mais necessitam da educação formal para poder gozar dos direitos e deveres constantes na sociedade. A Lei nº 9.394/96, no parágrafo primeiro preconiza que:

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL,1996)

Entende-se assim que a EJA constitui uma modalidade de ensino

destinada àquele público que teve, em algum momento da sua vida, que interromper seus estudos ou foram excluídos do processo de ensino tradicional; um público que possui diversidade de idades, histórias idem, aprendizagens em ritmos diferenciados, habilidades outras, conhecimentos de mundo e de vida e que, por esses e outros motivos, necessitam de uma aprendizagem significativa e voltada aos seus diversos interesses.

A escola se constitui no espaço privilegiado para que esse alunado alcance o pleno desenvolvimento pessoal, exerçam a cidadania e tenham mais oportunidade de se inserirem no mundo do trabalho com mais poder de competição, sendo assim, refletimos propostas para o ensino de leitura para essa modalidade.

Segundo Micotti (2012), a concepção de leitura como reconstrução de um enunciado verbal a partir de sinais correspondentes a unidades fonéticas da língua não é condição para entender o texto escrito ou mesmo o reconhecimento de aspectos gráficos ou decifração de palavras desconhecidas. Para a autora, a reconstrução do enunciado verbal é parte integrante da leitura, necessária para atingir o sentido do texto. Esse conceito de leitura como transformação de sinais gráficos em sonorizações, ou seja, como transformação da escrita em fala mental ou oralizada, está associado com o conceito de escrita como codificação da língua oral.

Ler ultrapassa a mera correspondência entre sons e letras; não se trata de associações entre formas visuais e sons. Nessa concepção de leitura criticada por Micotti, o leitor fica preso ao texto, à identificação das letras, das sílabas, das palavras, e as decodificações dos sons constituem pré-requisitos para a compreensão dando a ideia de que para se compreender o texto é preciso apenas analisar detalhadamente os sinais gráficos.

Uma outra concepção de leitura do mesmo autor valoriza mais o papel do leitor; este possui uma bagagem de conhecimentos organizados que utiliza juntamente com seus recursos cognitivos para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. O enfoque nesta concepção desvincula o conceito de leitura como decifração oral, pois os procedimentos básicos de leitura consistem na elaboração de hipóteses e na realização de inferências que conduzem à antecipação e à compreensão do conteúdo do texto.

Além do exposto anteriormente, Micotti (2012) apresenta estudos e reflexões sobre a obra de Foucambert (1976) destacando da obra deste que “a leitura é ideovisual; os signos escritos remetem diretamente a um

sentido. Esta realidade é às vezes encoberta pelo fenômeno da pronúncia. A pronúncia acompanha a leitura: ela vem após o reconhecimento, não a precede nem é condição para que a leitura ocorra" (p. 83) e que a extração de informações de um texto se dá mediante os processos de antecipação e identificação. A Antecipação é atribuída à intervenção da memória de milhares de palavras escritas, que permite ao leitor ligar rapidamente uma significação a uma forma ou a um conjunto de formas escritas. Para Foucambert, o contexto, a natureza das últimas palavras lidas e a busca de informações – que norteia a leitura – conduzem à antecipação da palavra seguinte. O conhecimento do leitor sobre as palavras escritas e as possibilidades de ocorrência de determinadas palavras no texto interferem na identificação (FOUCAMBERT, 1994, p. 79-87 *apud* MICOTTI, 2012).

Micotti (2012) destaca ainda da obra de Foucambert (1994) que a identificação está ligada à antecipação; ambas são indissociáveis. A leitura é um equilíbrio entre os processos de identificar e o de verificar as antecipações feitas. As reflexões de Foucambert sobre os processos de antecipação e identificação acentuam o papel que o leitor, com sua intencionalidade, desempenha na leitura e oferecem subsídios para compreender e justificar as possibilidades de interação com o texto, consideradas fundamentais pela abordagem construtivista; essas reflexões distanciam-se do enfoque da leitura como decifração resultante de memorização decorrente de repetições pois aquelas concepções antes discutidas pretendem reduzir a leitura à decodificação e os processos de tratamento de informação não constituem leitura; enquanto que as reflexões de Foucambert, conforme Miotti (2012), coloca a decodificação ou decifração como opostas à verdadeira leitura.

Para Miotti (2012), o modelo construtivista e interativo de leitura abordado por Foucambert possui dimensões culturais, funções sociais e funcionamentos diversos. O Modelo construtivista e interativo explica o comportamento do leitor como integração, síntese de diferentes estratégias, tendo em vista que a decodificação e a compreensão são concomitantes. No gesto de leitura, o indivíduo constrói o significado do texto colocando em ação todos os seus conhecimentos, dentre eles os referentes às correspondências entre os elementos sonoros e visuais.

Sobre este assunto, Solé (1998, p. 24) observa que "o modelo interativo não se centra, exclusivamente, nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto". Para a autora, diante do texto,

os elementos constituintes deste geram no leitor expectativas de maneira que a informação que se processa em cada um desses constituintes funciona como input para o nível seguinte propagando a informação para níveis mais elevados; ao mesmo tempo, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior.

Essa concepção vê a leitura como um processo que ocorre mediante combinação de estratégias que interagem entre si. O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre aquele. A leitura tem aqui um comportamento inteligente já que o leitor desempenha um papel ativo, o que corrobora com as reflexões de Rangel e Rojo (2010, p. 86) que afirma que: "ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida".

Neste sentido, constata-se que a leitura deve ter um significado para o leitor, ela engloba um conjunto de conhecimentos relevantes para a compreensão do texto e do mundo de tal forma que quando não existe leitura o indivíduo não tem palavras para se expressar, expor suas ideias. Contudo, isso acontece quando só existe o processo de decodificação, deixando-o sem contexto, sem nexo, sem comunicação. Segundo Rangel e Rojo (2010, p. 86): "Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: 'Leia porque a informação está aí'. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está". Agindo assim, não favorece o entendimento do texto, a leitura deve fluir junto com um mundo cheio de desejos e vontades por parte do leitor. Segundo os autores, a realização de cópias desenvolve apenas atividades motoras. De certa forma, não se ler por apenas ler, é preciso que a leitura seja uma referência para transmitir informações, atualizar vocabulário e usar a linguagem adequada a qualquer ambiente considerando ainda que a aprendizagem da leitura proporciona ao indivíduo identificar e analisar criticamente os usos da língua ao meio social. Em poucas palavras, é preciso saber ler para estudar. Além de fundamentais para a vida cotidiana, essas competências são essenciais para que os alunos se tornem, de fato, autores de textos informativos e não meros copiadores de trechos de referências como muitas vezes costuma acontecer.

Ainda por meio da leitura é possível encontrar alunos que lê um texto, porém não conseguem compreender o que leu; diante disso, significa afirmar que dessa forma a leitura não foi concebida, processada pelo

aluno, existiu apenas um processo de decodificação e se ele não soube se posicionar sobre o tema lido, certamente não entendeu o contexto. Para Rangel e Rojo (2101, p. 86): "[...] ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode [é] capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida".

Neste sentido, constata-se que a leitura deve ter um significado para o leitor, ela engloba um conjunto de conhecimentos relevantes para a compreensão do texto e do mundo de tal forma que quando não existe leitura o indivíduo não tem palavras para se expressar, expor suas ideias.

Já as concepções contemporâneas de leitura propõem ao ensino encargos mais complexos que vão além de ensinar a traduzir a escrita para a oralidade. Para Carvajal Pérez e Ramos García (2001), "a leitura [...] favorece a apropriação de experiências e conhecimento humano em um processo dialógico [...] pontos de vista, representações e concepções de mundo" e é ferramenta para transformação social, desenvolvimento da cidadania, meio para desenvolver um tipo particular de raciocínio reflexivo, tomada de consciência da realidade do mundo; meio de aproximar os alunos das múltiplas culturas, aumentar a própria cultura, meio indispensável para compreender ativa e criticamente uma mensagem por meio de um processo dialógico no qual a experiência, o conhecimento, as ideias de que o leitor dispõe interagem com as informações proporcionadas pelo texto e pelo contexto onde ocorre este processo.

Conforme Carvajal Pérez e Ramos García (2001, p. 49-50), a leitura constitui- ferramenta para interpretar o vivido, o percebido pelo sujeito-leitor, mediante diálogos que ele estabelece com o texto. Ao mesmo tempo em que interage, estabelecendo relações dialógicas com o texto e seu autor, o leitor desenvolve não apenas os próprios conhecimentos como amplia as alternativas para focalizar o objeto da leitura e de suas experiências enriquecendo sua maneira de interpretar o mundo e suas experiências de vida.

Observa-se que a leitura é necessária para a realização de diversas tarefas, em qualquer situação ela é de extrema importância, inclusive na escola em todas as disciplinas em que ela é utilizada. Sem falar que na prática da leitura é que se adquire conhecimento, consequentemente se conecta ao mundo, como afirmam Rangel e Rojo (2010, p. 87): "Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos

objetivos.".

Em consoante, compreende-se que a leitura tem a função de transformar o ser na forma de pensar e de organizar suas ideias. É lendo que se tem a resposta para todas as perguntas não apenas para responder a questionários dos professores. Como diz Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2003, p. 13). Sobre isso, é válido dizer que o aprimoramento da leitura pressupõe um leque de conhecimentos que reflete nas situações cotidianas. Sem contar no benefício instigante que causa ao indivíduo, pois a leitura contribui para a realização da aprendizagem, o enriquecimento do vocabulário e ainda torna o ser compreensivo e crítico ao ponto de manifestar suas opiniões ao longo da vida. É o experimento das experiências de conhecimentos conjuntos destacados nos apetrechos da leitura, é a apreensão dos significados fixados pelos discursos escritos, ou seja, é a compreensão dos horizontes transcritos de uma determinada obra. Logo, é essencial sabermos dos fatores que envolvem o processo da leitura e suas nuances em desempenhar um papel compreensivo para leitor, assim como papel influente como o hábito de ler, as interferências espaciais, as conjunturas que envolvem todo aparato de cada ser.

As concepções de leitura até então discutidas fundamentam, de certa forma, um conceito de leitura que contempla o homem em sua totalidade, capaz de transformá-lo em um ser atuante, cidadão e crítico. Ao mesmo tempo, essas concepções se apoiam reciprocamente, complementando uma a outra. Compreende-se que ser leitor é fundamental para o desenvolvimento social do educando e que a leitura contribui para a compreensão da estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Ser leitor é ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento para expressar seus sentimentos, ideias e opções.

Depreende-se que a leitura pode mudar o mundo, dependendo do nível de curiosidade do leitor; este irá reformulando seus próprios objetivos em meio das informações encontradas. Porém, isso se adquire quando se é estimulado em sala de aula pelos professores. Ao pensarmos no ensino da leitura, é importante que se considere seus diferentes objetivos. Portanto, há várias formas de leitura, a que pode caracterizar fruição, a que pode gerar informação e outras que é mera localização de endereços ou números. E isso é algo que deve ser ensinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativa no Ensino de Língua*. Campinas-SP. Pontes, 1993.

ALORNA, Leonor de Amelda Portugal Lorena e Lencastre (1750–1839). *Leitura*: a compreensão de textos. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia: Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacional – 5ª a 8ª Séries*. Brasília. MEC-SEF, 1998.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura*: múltiplos olhares. Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifeob, p. 15-44, 2005

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre-RS. Artes Médicas, 1994

FREGONEZZI, Durvali Emílio. *O professor, a escola e a leitura*. Londrina-PR. Humanidades, 2003.

FREITAS, Lídia; SILVA, Maurício da. Leitura e Universidade: Reflexões para a construção de uma outra história. In: *Algumas reflexões sobre o ensino e práticas na área de informação*. Niterói-RJ. Eduff, 1998.

GERALDI, J. W. As unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ÍNDICE NACIONAL DE ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL. Disponível em: www.imp.org.br. Acesso em 20 de setembro de 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas-SP: Pontes, 1997.

_____. *Os significados do letramento*: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores*: Política para cultura – política para o livro. São Paulo. Summus, 2004.

MAZZAROTTO, Luiz Felipe; CAMARGO, Davi Dias de; SOARES, Ana Maria. *Manual de Redação*. São Paulo. CDL, 2003.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*: A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1996.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematizações dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo. Parábola, 2006.

NATALI, Adriana. O apagão da leitura. In: *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo. Ano 8, n. 83, set. 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Chiuro. *Ensinando a escrita*: o processual e o lúdico. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. *Formando formadores para a escola básica do século XXI*: relatos de pesquisa. Campinas-SP. Pontes, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre-RS. ArtMed, 1998.

RECURSOS DIGITAIS PARA TRADUÇÃO: AS VARIAÇÕES SEMÂNTICAS DO PORTUGUÊS PARA INGLÊS E FRANCÊS

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (UENF)
alinegnmmiranda27@gmail.com
Andrik Barbosa Risso (UENF)
andrikrisso@hotmail.com
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)
rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

Na era pautada pela globalização, pela informação e pela tecnologia, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é apenas um diferencial, mas sim uma ferramenta essencial para que o indivíduo possa atuar e interagir de maneira consciente e crítica na sociedade na qual está inserido. Entretanto, com os recursos tecnológicos disponíveis, hoje em dia, (*sites*, aplicativos, etc.) os estudantes buscam, muitas vezes, o recurso da tradução através de recursos on--line para a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, neste caso, do Inglês e do Francês. Contudo, muitos desses estudantes não têm a noção de que as palavras variam semanticamente e de que, dessa forma, elas podem apresentar sentidos diferentes, dependendo do contexto em que estão inseridas. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise linguístico-comparativa entre expressões idiomáticas em Inglês, Francês e Português.

Palavras-chave:
Tradução. Expressões idiomáticas. Línguas estrangeiras.

ABSTRACT

In an era of globalization, information and technology, learning a foreign language is not only a differential butit is an essential tool for the individual to act and interact consciously and critically in the society in which he/she is inserted. However, with the technological resources available today (websites, applications, etc.), students often seek translation through online resources for learning foreign language vocabulary, in this case, English and French. However, many of these students are unaware that words vary semantically and thus may have different meanings depending on the context in which they are inserted. Thus, the present work aims to make a linguistic-comparative analysis between idioms in English, French and Portuguese.

Keywords:
Translation. Foreign language. Idiomatic expressions.

1. Considerações iniciais

Nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não podemos ter a concepção simplista e ingênua de que tais processos podem ser resumidos ao domínio do vocabulário (compreendido apenas como o conjunto de palavras) e das regras gramaticais.

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve fatores que vão muito além da aquisição do vocabulário e do conjunto de normas próprias da língua. Nesse sentido, para aprender uma língua é crucial ter em mente que todo idioma traz em si aspectos peculiares de sua cultura, pois língua e cultura possuem interligações muito estreitas. Dessa forma, nos processos de tradução de um idioma para o outro, nesse caso do Português para o Inglês e para o Francês, muitas vezes, a tradução literal ou automática não dá conta de abarcar toda a carga semântica de um vocábulo ou expressão, devido às figuras metafóricas e/ou expressões idiomáticas.

As metáforas, como recurso para formular conceitos abstratos, e as expressões idiomáticas, fenômeno da linguagem figurada, são essenciais para a compreensão dos diferentes tipos de discurso em uma determinada língua. O uso de expressões idiomáticas (EIs) é bastante frequente nas conversas do dia a dia. Sendo assim, conhecer, compreender e usar adequadamente expressões idiomáticas é essencial para que os indivíduos possam se comunicar de forma efetiva, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Na contemporaneidade, marcada pela informação e pelas múltiplas facilidades oferecidas pelos mais variados recursos tecnológicos disponíveis, como sites, aplicativos, etc., muitos estudantes buscam, muitas vezes, o recurso da tradução, através de recursos *on-line* para a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, neste caso, do Inglês e do Francês.

Entretanto, o que se percebe é que esses estudantes não têm a noção de que as palavras e expressões sofrem variações semânticas ao serem traduzidas de um idioma para o outro, podendo apresentar sentidos diferentes, dependendo do contexto em que estão inseridas.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo, no primeiro momento, fazer uma análise linguístico-comparativa entre expressões idiomáticas em inglês, francês e português. Para isso, convém apresentar algumas considerações acerca do tema Expressões Idiomáticas com base

nas referências de Lakoff e Johnsen (1980), Rio-Torto (2012), Corpas Pastor (1997; 2001) entre outros. No segundo momento, a partir das contribuições de Lopes (1992) e Murar (2009) é abordada a temática da Fraseologia como um ramo da Linguística. Já num terceiro momento o presente trabalho, apresenta a questão da Tradução: escolhas de um processo. Tendo com suporte teórico as contribuições de Berman (2007), Venuti (2002) e Lefevere (2007).

2. Expressões idomáticas: da língua à cultura, um percurso discursivo

Em todas as línguas há estruturas linguísticas que diacronicamente cristalizam-se por meio de tradições socioculturais e discursivas. Não são, pois expressões formadas livremente no ato da fala, mas estruturas pré-construídas cujos falantes reproduzem como unidades coesas e são denominadas Expressões Idiomáticas (EIs), Idioms (em Inglês) e ExpressionsIdiomatiques (em Francês).

As EIs são exemplos de estruturas dotadas de coesão lexical que não dependem de uma relação semântica restrita às suas partes, "mas de uma associação particular entre os itens em questão" (HALLIDAY, 2014, p. 648). Elas não são apenas uma locução gramatical, mas uma unidade lexical complexa e indecomponível, ou seja, seus componentes na produção de sentido não se dissociam, podendo estar sujeitos apenas a pequenas variações.

Consideradas unidades polilexicais, elas sofrem uma mutação semântica onde seus componentes passam a ter coletivamente outra significação. Assim sendo a EI não pode ser interpretada como uma idiossincrasia, mas como uma unidade com traços categoriais próprios com relações sintático-semânticas e pragmáticas regulares dentro da irregularidade das construções fixas.

Uma das marcas das EIs é sua indecomponabilidade por serem unidades frasais que constituem uma combinatória fechada, de distribuição única ou bastante restrita, pois apresentam-se como sintagmas complexos sem paradigmas, ou seja, sem nenhuma operação de substituição (CORPAS PASTOR, 1997, 2001; XATARA *et al*., 2001). A distribuição de uma EI leva em conta seu significado ("pagar o pato" significa "sofrer as consequências" em qualquer significação contextual), a ordem das ocorrências ("dar com a cara na porta" é possível, mas "dar na porta com a

cara" não), relações de similaridade ("dar com a cara na janela" não constitui uma EI) e as relações de contiguidade ("diabo a quatro" é aceitável, mas agramatical).

Outra característica é a conotação, que marca os segmentos num nível de abstração constituindo uma transferência de significado de um lugar semântico a outro, com o significante continuando mesmo (GREIMAS, 1960). Trata-se de um tipo de paráfrase metafórica atualizada em unidades comutáveis com frases inteiras. Por exemplo, a frase "Nesse mato tem coelho" indica que há algo que não está claro num determinado assunto. A motivação da constituição das EIs é, portanto metafórica em que cada componente perde sua função nominativa própria e se *dessemantiza.*

Não basta, porém, que uma lexia seja indecomponível e conotativa para ser denominada idiomática. Outro fator crucial, responsável pela lexicalização, é a frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes, em outras palavras, sua consagração pela tradição cultural que a cristaliza em uma expressão idiomática tornando-o estável em sua significação (ZULUAGA, 1980).

Reconhecendo que as EIs constituem "uma categoria especial de itens lexicais que apresentam uma estrutura fixa [...], complexidade estrutural assim como um comportamento específico dentro de cada língua" (MURAR, 2009, p. 146), é necessário, conforme anteriormente citado compreender o conceito de metáforas para melhor estuda-las. Uma metáfora é uma analogia sistemática e coerente onde domínio cognitivos e de experiência corporificam concepções abstratas que "prevalecem no nosso dia a dia não apenas na língua, mas também nos pensamentos e nas ações" (LAKOFF; JOHNSEN, 1980, p. 3) de uma determinada comunidade de fala.

Essas metáforas podem ser classificadas em: orientacionais, ontológicas e estruturais. A primeira (orientacional) é aquela que organiza um sistema inteiro de conceitos em relação a direcionamentos diversos como "cima/ baixo" ("up/ down" ou "l'interieur/étaint") que, respectivamente, representam feliz/triste como na frase (1) "Ela está para cima hoje" e (2) "Eu estou meio para baixo". Em inglês, há uma expressão similar em (3) "She is feeling up today" e (4) "I am kind of down". Em Francês, não há uma EI com os advérbios "l'interieur/étaint", apresentando-se de forma

literal através de (5) “Elle est heureuse aujourd’hui” e (6) “Je sui triste” ou outras expressões.[318]

As metáforas ontológicas “envolvem a projeção da entidade ou substância de algo que não tem esse estado inerente” (LAKOFF; JOHNSEN, 1980a, p. 2). Por exemplo, a ideia de um lugar fechado indicar opressão, problema ou não-resolução como expresso na EI (7) “Você vai sair dessa!” cuja tradução em Inglês é (8) “You will get over it” (você irá superar) e em Francês, (9) “À quimieux” (cuja tradução literal é: seria a quem melhor, melhor). Outro exemplo é a expressão (10) “Estou por aqui com você” fazendo esse contraponto a ideia espacial de aqui/lá; here/there; ici/là que seria (11) “I am fed up with you” (tradução literal: estou gordo de você) e (12). Em “avoir ras le bol” (tradução literal: ter a tigela cheia).

Já as metáforas estruturais “envolvem estruturação de uma experiência ou atividade em função de outra” (*Ibidem,* p. 6). A expressão (13) “fogo de palha” envolve dois substantivos de universos diferentes trazendo à tona suas características como algo que queima e algo leve, respectivamente, à EI indicando algo passageiro, efêmero, dado que a palha queima rapidamente. Na Língua Inglesa essa expressão não encontra equivalente, mas outra expressão (14) “ninde-day wonder” (desejo de 9 dias) e está relacionado à tradição cultural da igreja católica de realizar novenas. Já em Francês a EI fica (15) “Ne pas faire long feu” (tradução literal: não fazer fogo longo) remetendo semântica e sintaticamente ao Português.

Portanto, tanto as metáforas estruturais quanto as orientacionais e ontológicas são consideradas “expressões linguísticas ou itens lexicais que representam objetos, conceitos ou fenômenos da vida específicos de cada língua” (ADELNIA *et al*., 2011, p. 879) e compõe as EIs que, por sua vez, a partir desses processos de formação apresentam diferentes graus de idiomaticidade e composicionalidade. Estes delineiam as unidades gráficas dos limites inferiores (partes) aos superiores (unidade).

Por idiomaticidade entende-se a qualidade do sentido, “quando o significado não pode ser compreendido tendo em conta apenas o significado de suas partes” (RIO-TORTO, 2012, p. 397) tornando as EIs maiores que palavras no sentido de que não podem ser apreendidas separada-

[318] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

mente, mas apenas como uma unidade caracterizando aquilo que não se traduzir. Há, pois, uma relação irregular entre as estruturas do conteúdo e da expressão de modo que o sentido literal, interno da unidade fraseológica (UF) é perdido e o externo, pragmático prevalece (KEROMNES, 2013).

Já por composicionalidade, entende-se "a função dos sentido de suas partes e a forma como estão combinados" (VALENTIM, 2009, p. 39) enfatizando os níveis sintáticos das expressões e caracterizando-as em deformáveis (aquelas que admitem certas alterações) e não-deformáveis (não admitem). A EI (16) "mexer os pauzinhos" significa "arrumar uma solução para algo" ao ser traduzida para o Inglês fica (17) "to pull strings" cuja tradução literal é "puxar as cordas". Em Inglês essa EI pode ser encontrada de diferentes formas como por exemplo (18) "By pulling string she got us the Best seats" (Mexendo os pauzinhos ele nos conseguiu os melhores assentos) ou (19) "I will see if I can pull some strings and get you a table" (Eu verei se consigo mexer alguns pauzinhos e consigo uma mesa para vocês).

No entanto, em EIs como (20) "bater as botas" não é admitido o mesmo grau de variação sintática como na frase anterior. Dizer, pois (21) "João bateu as botas" indica que João faleceu, mas dizer (22) "As botas foram batidas por João" não necessariamente indica a mesma ideia podendo significar que João chegou do trabalho, tirou as botas e as bateu para não sujar casa. Isso indica que a composicionalidade apresenta diferentes graus variando conforme a EI e a língua em que se apresenta.[319]

3. Fraseologia: das partes ao todo, uma análise linguística

A fraseologia é um campo de pesquisa da Linguística, cujo objeto é a unidade fraseológica (UF) que é uma unidade do discurso repetido formando pequenos microtextos que não podem ser analisados via gramática tradicional, mas contemplando os aspectos interdisciplinares da Morfologia, Sintaxe, Semântica, Pragmática, Psico e Sociolinguística.

As EIs são um tipo de unidade fraseológica cujo "valor semântico é autônomo em termos comunicativos" ocorrendo como enunciados completos no ato discursivo revelando "certa estrutura e funcionamento

[319] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

semântico que escapa aos princípios de uma semântica composicional" (LOPES, 1992, p. 22).

Murar (2009) apresenta algumas características dessas UFs: (a) um elemento não é autônomo em relação ao outro que compõe a unidade léxico-semântica. Por exemplo (23) "poser" (colocar) e (24) "lapin" (coelho), mas (25) "poser un lapin" indica (26) "dar um bolo"; (b) não separabilidade dos componentes, exemplo: (27) "en avoir" (ter) e (28) "ras le bol" (nivelar), mas (29) "en voir ras le bol" que significa (30) "estar de saco cheio".[320]

Outra característica é (c) a integração dos seus elementos. Exemplo: (31) "Il a seché les cours" significa literalmente (32) "ele secou as aulas" que ao ser compreendido num sentido exterior, amplo indica que (33) "Ele matou as aulas" só podendo ser compreendido em relação a compatibilidade sistêmica do sintagma. Em relação à (d) substituição dos termos do sintagma torna-se um processo complexo, pois na EI (34) "O mundo dá voltas" (em inglês "The world turns" e em Francês "La roue tourne"), a substituição da palavra "mundo" causa estranheza embora passa aparecer num contexto de ironia ou paródia como é o caso da EI (35) "a vida não dá voltas, ela capota".

Outra característica relaciona-se à sociolinguística no tocante à produção e à prática social da linguagem. A (e) produtividade de uma EI é determinada pelo espaço-tempo sociocultural de seu uso. Exemplo (36) "Chuchu beleza" (legal, beleza) é uma EI que não é tão frequente entre os jovens da atualidade não tendo correspondente em Francês ou Inglês, caracterizando-se como tipicamente brasileira.

Por fim, a (f) recorrência diz respeito ao emprego prolongado da sequência sintagmática e seu significado conduzindo a uma integração sintático-semântica. Um exemplo poderia ser a EI (37) "Filho de peixe, peixinho é" que não foi substituída por (38) "Filho de gato, gatinho é" demonstrando que o aspecto arbitrário ou convencional é a combinação de seus elementos sendo considerados não apenas composicionais, mas também vinculando a ideia de que o significado também está convencionalizado.

Isso comprova-se ao traduzir as expressões para a língua inglesa

[320] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

(LI) que no *Google Tradutor* apresentou-se como (39) "Son of fish, gold fishis" (tradução literal), no entanto a EI equivalente é (40) "The apple-doesn't fall far from the tree" (A maçã não cai longe da árvore) ou no Francês que ao invés de (41) "Les chiens ne font pas des chats" (Um cachorro não faz um gato) foi traduzido como (42) "fils de poisson, poisson rouge est" (tradução literal).

Ao analisar essas EIs a nível sintático, percebe-se que elas podem ser subdividas em *clause idioms* ou *phrase idioms*. Segundo *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English* (2006), os modelos mais comuns de *clause idioms* são:

- Verbo + Complemento *turnwhite (tradução literal: virar branco; tradução cultural: gelar), go berserk (tradução literal: ir furioso; tradução cultural: perder as estribeiras)*

- Verbo + Objeto Direto *smell a rat (tradução literal: cheirar como um rato; tradução cultural: feder), have Green fingers (tradução literal: ter dedos verdes; tradução cultural: ter sorte)*

- Verbo + Objeto Direto + Complemento *paint the town red (tradução literal: pintar a cidade de vermelho; tradução cultural: pintar o sete), keep the flag flying (tradução literal: manter a bandeira voando; tradução cultural: permanecer de pé)*

- Verbo + Objeto Indireto + Objeto Direto *do sbcredit (tradução literal: fazer um crédito; tradução cultural: dar moral), lends a hand (tradução literal: emprestar uma mão; tradução cultural: dar um mãozinha)*

- Verbo + Objeto Direto + Adjunto *takes the miss (tradução literal: pegar o engano; tradução cultural: entender errado)*[321]

De acordo com *Longman Dictionary of English Idioms* (1990) estas expressões idiomáticas (*Phrase idioms*) não são sentenças completas, mas funcionam como um complemento da frase podendo ser divididos em:

[321] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

• Sintagma nominal *a crashing bore (tradução literal: chato demais; tradução cultural: burrada), red herring (tradução literal: arenque vermelho; tradução cultural: disfarce)*

• Sintagma adjetivo *wet behind theears (tradução literal: molhado atrás da orelha; tradução cultural: inexperiente), green with envy (tradução literal: verde de inveja; tradução cultural: morto de inveja)*[322]

• Sintagma Preposcional *in the nick of the time (tradução literal: no apelido do tempo; tradução cultural: de uma vez por todas), in someone´s bad books (tradução literal: no olhares ruins de alguém; tradução cultural: em maus lençóis)*

• Sintagma adverbial *as often as not (tradução literal: tão frequente quanto não; tradução cultural: na maioria das vezes), down and out (tradução literal: fundo e fora; tradução cultural: altos e baixos)*

4. Tradução: dos recursos digitais à culturalidade, escolhas de um processo

A tradução não é uma subliteratura como acreditava-se no século XVI nem uma subcrítica como no século XIX. Ela também não é uma linguística como acreditava-se no século XX, mas uma experiência, sujeito e objeto de um saber próprio (BERMAN, 2007). O conceito contemporâneo de tradução é aquele que considera a tradução não como a transmissão de um conteúdo linguístico, mas como um ato de levar uma cultura a outra (VENUTI, 2002; LEFEVERE, 2007).

Em tal processo cabe ao tradutor realizar as interpretações e adaptações necessárias para propor alternativas e estratégias para a tradução. Domesticar (aproximar a tradução à cultura de chegada) ou *estrangeirizar* (traduzir tal qual o texto é, exigindo um deslocamento do receptor à cultura estrangeira) são caminhos que trazem à tona a discussão acerca da fidelidade. Longe de esgotá-la, Berman (2007, p. 32) diz que "a fidelidade do sentido é uma infidelidade à letra. Mas a infidelidade à letra estrangeira é necessariamente uma fidelidade à letra própria".

[322] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

Os recursos digitais de tradução são muito utilizados no Brasil para tradução de texto como *Google Tradutor, Linguee, Babylon*, entre outros, mas estes recursos não compreendem o texto como um todo, mas apenas suas partes oferecendo, posteriormente, opções de tradução contextualizados ou não, ficando à sua responsabilidade a revisão e adaptação aos sentidos. Além disso, por desconsiderar fatores sociolinguísticos e pragmáticos, o tradutor fica restrito à tradução literal e não realiza as devidas alterações nas estruturas sintagmáticas das frases.

Entendendo, pois que cultura é tudo aquilo inerente a um povo, história e suas tradições/costumes, os signos culturais são variáveis e só podem ser interpretáveis pela interação cultural e contextual, não possível na tradução digital. Pensando na perspectiva semiótica e na unificação entre texto, língua e cultura é incoerente negá-la no processo tradutório.

Neste aspecto, o papel criativo da língua impede uma tradução que busque uma equivalência natural (caráter tradutivo do texto, fidelidade ao original), mas exige uma perspectiva contextual, fluída e viva da língua. Segundo Burke *et al*. (2002), a expressão "tradução cultural" foi originalmente cunhada por antropólogos do círculo de Eward Evans-Pritchard para descrever a recepção dos textos em encontros que envolviam diversas nacionalidades.

Corroborando com essa ideia, Schlieirmacher (2010) afirma que a tradução é a representação de um povo na língua e a cultura é o ponto de partida e chegada de qualquer texto, que ao ser traduzido, modifica-se. O intuito, pois da tradução cultural das EIs é proporcionar aos coenunciadores uma proximidade semântica necessária a sua interpretação revelando essa relação dos falantes com sua língua, que não se resume a fatores exclusivamente linguísticos, mas a um meio de realização do falante num grupo. Uma verdadeira marca de identificação social cujo uso quebra formalidades, favorece interações e permitem a mútua identificação (ALVAREZ, 2011).

A escolha do método, a compreensão de quem é o receptor e o propósito (NORD, 2006) constituem princípios fundamentais do processo de tradução cultural. Para que essa tradução seja funcional, ou seja, "funcione aos coenunciadores numa situação comunicativa e particular de acordo com a intenção dos enunciadores" (*Ibidem*, p. 31) àqueles precisam atribuir sentido ao texto no momento da recepção.

No entanto, nenhum texto precisa ser obrigatoriamente funcional assim como nenhum tradutor pode ter certeza se a tradução será vista como funcional quando chegar ao leitor/interlocutor. Cabe, portanto, ao tradutor, selecionar as informações e adaptá-las sociolinguisticamente à cultura de chegada.

Deste ponto de vista complexo e multiforme, a tradução cultural, vista como um conjunto de processos interpessoais, é uma possibilidade à tradução das IEs dado que relaciona-a à sua cultura e sociedade. Sendo ela (EI) complexa, conotativa e estável, seu "significado não corresponde à soma dos significados simples dos seus componentes" (RODRIGUES *at al*., 2003, p. 155), mas volta-se para o sentido contextual como no caso da EI (43) "perder a cabeça" (em Inglês "lose mind"; em Francês "perdre la tête"), cujo sentido do verbo "perder" é diferente do presente na frase (44) "perder a carteira".[323]

Entendendo que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...] e a cultura aparece como sendo essa teia e a sua análise" (GUEERTZ, 2011, p. 4), a tradução não pode figurar como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa onde ao levar em conta a simbiose entre língua, texto e cultura, a tradução cultural precisa ser entendida como um processo, uma atuação linguística e social numa situação especifica: é uma área intercultural (HENNECKE, 2015).

Assim, o conceito de "coerência cultural" é imprescindível às EIs onde o texto traduzido precisa estar atrelado etnocentricamente à cultura meta. As escolhas, adaptações e reescritas não são possíveis em softwares dado que estes não possuem aspectos cognitivos-culturais em seus "processos", mas apenas são softwares programados para oferecer maior possibilidade de escolha tradutiva.

Outro fator crucial é a marca ideológica que apoia as EIs e a tradução, dado que no processo tradutório eletrônico o contexto, o meio e a função da tradução são desconsiderados.

> A ideologia dita a estratégia básica que o tradutor usará e, portanto, também as soluções de problemas relacionados tanto ao "universo discursivo" expresso no original (objetos, preocupações, hábitos pertencentes ao mundo que era familiar ao escritor do original) e à língua em que o pró-

[323] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

prio original é expresso. (LEFEVERE, 2007, p. 73)

A tradução é responsável pela construção de uma inteligibilidade que também é uma posição ideológica. Essa troca cultural e construção de identidades requerem uma análise na tradução de modo mais peculiar. Um dos elementos mais importantes de expressividade do léxico são as EIs que marcam uma verdadeira identificação social dos interlocutores. Não há, pois tradução exata para os termos semelhantes, a carga semântica torna o processo complexo e isso reforça os processos de identificação, compreensão e transposição.

"A idiomaticidade é precisamente aquilo que é característico de uma língua, não se deixando, assim, traduzir" (KEROMNES, 2013, p. 4). No mundo atual, globalizado e plurilíngue, a tradução se torna uma atividade cada vez mais necessária e de certa forma simples devido aos vários recursos tecnológicos disponíveis para essa finalidade nos dias de hoje. A fim de ilustrar as reflexões acerca do processo de tradução de EI por meio do uso de recursos tecnológicos como sites, aplicativos e dicionários *on-line*, foi selecionado um corpus que apresenta EI que fazem referência a partes do corpo.

Esse *corpus* é proveniente de uma dissertação desenvolvida por Jana Vakacova (2005) em que é feita uma análise linguístico-comparativa entre o inglês, o tcheco, o francês e o alemão. Esse *corpus* foi obtido a partir de uma pesquisa bibliométrica. Nesse sentido, foram feitas algumas análises comparativas de EI do português para o inglês e para o francês. Foram utilizados os dicionários de expressões idiomáticas: The American Heritage Dictionary of Idioms (AHDI, 1997), Cambridge International Dictionary of Idioms (CIDI, 1998), Dictionary of Idioms and their Origins (DIO, 2003) bem como o *Google Tradutor*.[324]

[324] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

Quadro 1.

Português	Inglês	Francês	Origem da EI/Significado
Comer na mão de alguém.	To eat out of s'one's hand.	Obéir qu'un comme un chien. Tradução dada pelo *Google tradutor*: Mangez à la main de quelqu'un.	Remete à ideia de um animal comendo na mão do homem; é usada desde início de 1900.

Fonte: Elaboração própria dos autores.

De acordo com o quadro acima, a primeira EI "Comer na mão de alguém" significa, em português, uma ideia de submissão, de uma subordinação. Traduzindo essa EI para o inglês, tem-se o equivalente (43) "To eat out ofs'one's hand", mantendo o mesmo sentido sugerido em Português. Entretanto, ao fazer-se a tradução para o francês, essa expressão é um pouco diferente, pois (44) "Obéir qu'un comme un chien" significa (45) "Obedecer como um cão", não mantendo o mesmo significado da EI em português. Dessa forma, não tem-se, em francês, a expressão (46) "Comer na mão de alguém". No entanto, ao utilizar a ferramenta *on-line* do *Google Tradutor*, mesmo não fazendo uma equivalência pragmática, o tradutor *on-line* apresenta uma tradução diferente (47) "Mangez à la main de quelqu'um" (tradução literal).[325]

Quadro 2.

Português	Inglês	Francês	Origem da EI
Ficar de olhos bem abertos.	To have eyes in the back of one's head. Tradução feita pelo *Google tradutor*: Keeping eyes wide open (manter olhos bem abertos)	Avoir les yeux derrière la tête. Tradução feita pelo *Google tradutor*: Garder les yeux grands ouverts (guardar os olhos abertos)	Origem não identificada. Remete à ideia de estar atento, desconfiado. Inglês e francês focam na posição dos olhos.

Fonte: Elaboração própria dos autores.

[325] As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

No quadro 2, apresenta-se a EI, em português, (48) "Ficar de olhos bem abertos", que significa ficar atento, desconfiado, prestar atenção, ficar ligado em tudo. A tradução dessa EI tanto para o inglês (49) "To have eyes in the back of one's head" quanto para o francês (50) "Avoir les yeux derrière la tête." apresentam o mesmo sentido da EI em Português, ter os olhos atrás da cabeça, ou seja, também estar em estado de atenção. Verifica-se que tanto em inglês quanto em francês, a ideia de estar em estado de atenção é salientado pela posição dos olhos, atrás da cabeça.

Entretanto, ao utilizar o *Google Tradutor* para realizar essa atividade de tradução, não obtem-se o mesmo resultado. O *Google Tradutor* faz, neste caso, a tradução literal da EI (51) "Keeping eyes wide open.", que significa, estar com os olhos abertos para receber algo, ver as coisas de forma clara. O mesmo processo de tradução literal acontece com a tradução feita do português para o francês pelo *Google Tradutor*, (52) "Garder les yeux grands ouverts." Comparando os exemplos de tradução, verifica-se, neste caso, que apesar da tradução literal feita pelo *Google* da expressão (53) "Ficar de olhos bem abertos.", é possível inferir o sentido implícito na expressão.

Quadro 3.

Português	**Inglês**	**Francês**	**Origem da EI**
Dar uma de João sem braço.	To play ignorant. Tradução feita pelo *Google tradutor*: Give John without arm.	fairesemblant Tradução feita pelo *Google tradutor*: Donner John sans bras.	No Brasil, a expressão surgiu no período da primeira guerra mundial. Remete à ideia de uma pessoa omissa, trapaceira.

Fonte: Elaboração própria dos autores.

A EI (54) "Dar uma de João sem braço", surgiu no período da primeira guerra mundial quando as pessoas fingiam não ter um braço para não irem para a guerra. Essa expressão foi se popularizando, mas em Inglês e Francês não temos a existência desta expressão. A expressão, em inglês, com o sentido próximo da expressão em português é (55) "To play ignorant" e, em francês, "faire semblant ". As traduções feitas pelo *Google Tradutor* em inglês e francês, contudo, não revelam essa ideia de

uma[326] pessoa trapaceira, e sim, de uma pessoa que não possui um membro superior.

5. Considerações finais

Como já mencionado, estamos em uma era tecnológica e a utilização de recursos e serviços *on-line* estão cada vez mais presentes na realização de tarefas do nosso cotidiano, não sendo diferente no contexto educacional. Nesse sentido, não podemos negar o uso desses recursos nos processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou língua materna.

A partir das análises feitas ao longo deste trabalho, podemos inferir que o uso dos recursos tecnológicos de tradução, sejam eles através da utilização de aplicativos, *sites* ou serviços *on-line* parecem ser um caminho sem volta. Contudo, é de suma importância compreender que a atividade de tradução não se configura uma atividade simples, visto que cada idioma possui características específicas, definidos pelos aspectos geográficos, históricos, culturais, dentre outros.

Sendo assim, as expressões idiomáticas carregam consigo uma carga semântica enraizada na cultura linguística de um determinado povo, não sendo possível, muitas vezes, serem traduzidas de forma equivalente em outra língua.

Nesse sentido, a atividade de tradução não pode nem deve se esgotar apenas na informação fornecida pelos recursos tecnológicos. Leitura e o conhecimento cultural sempre foram e continuam sendo, também, ferramentas essenciais para a melhor atuação, interação e participação neste mundo globalizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELNIA, A., DASTJERDI, HOSSEIN V. Translation of Idioms: A Hard Task for the Translator. In: *Theory and Practice in Language Studies*. Academy publisher: V. 1, n. 7, p. 879-83, ISSN: 1799-2591, 2011.

ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. Traduzir uma expressão idiomática não é

[326]As traduções literais dos textos supracitados foram feitas através do tradutor *on-line Google Tradutor*. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR.

quebrargalho, é descascar um abacaxi. In: *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2011.

AMMER, C. *The American Heritage Dictionary of Idioms*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1997.

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra: O albergue do longínquo.* Rio deJaneiro: 7 Letras/PGET, 2007.

BURKE, P.; HSIA, R. *A tradução Cultural: nos primórdios da Europa-Moderna*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CAMBRIDGE. *Cambridge International Dictionary of Idioms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseologíaespañola*. Madrid: Editorial Gredos, ISBN: 84-249-1829-0, 1997.

CORPAS PASTOR, G. En torno al concepto de colocación. In: *Euskera*: XLVI, 1, Universidade de Málaga, p. 90-108, 2001.

FLAVELL, Roger. *Dictionary of idioms and their origins*. London: Kyle Cathie Limited, 2003.

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: https://translate.google.com/?hl=pt-BR. Acesso em: 28 de Novembro de 2019.

GREIMAS, A. Idiotismes, proverbes, dictons. In: *Cahiers de Lexicologie*. Paris: n. 2, p. 41-61, 1960.

GUEERTZ, Clinford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC,2011.

HALLIDAY, M. A. K. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Revisão de: Christian M. I. M. 1. ed. Matthiessen: Routledge, 2014.

HENNECKE, A. Traducción y cultura: reflexiones sobre ladimensión cultural detextos y suimportancia para latraducción. In: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Tunja: UPTC, V. 26, p. 10-119, 2015.

KEROMNES, Y. *Les Métaphores – et leurtraduction – dans la vie quotidienne*. Septet, p. 68-87, 2013.

LAKOFF, G., JOHNSEN, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LEFEVERE, André. *Tradução, reescrita e manipulação da famaliterária*. Bauru-SP: Edusc, 2007.

LONG, Thomas H. *Longman Dictionary of English Idioms*. Harlow and London: Longman Group Limited, 1990.

LOPES, A. C. M. *Texto proverbial português – contributos para uma análise semântica e pragmática.* Tese de doutoramento em Letras (Linguística Portuguesa) apresentada à Fac. de Letras da Univ. de Coimbra Universidade de Coimbra, 1992.

MURAR, J. *Pragmatic and Functional Uses of Idioms.*Disponível em: http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ_st/articole_anale_lingvistica_2009/murar_ioana.pdf., 2009.Acessoem: 10 de Novembro de 2019.

OXFORD. *Oxford Idioms-Dictionary for Learners of English.* Oxford: Oxford University Press, 2006.

NORD, C. Loyalty and fidelity in specialized translation. In: *Confluências* – Revista de Tradução Científica e Técnica, n. 4, p. 29-41, 2006.

RODRIGUES, I. G., CORDAS, J., MOUTA, M. Porque é que a cabeça deita fumo? Metáforas em idiomatismos do português, francês e alemão. In: *Língua portuguesa: estruturas, usos e contrastes.* Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto, FLUP/CLUP, pp. 147-184, 2003.

RIO-TORTO, G. Lexical idiomaticity and Word processing. In: *Los limites de lamorfología*. Estudios ofrecidos s Soledad Varela Ortega. Coimbra: Universidade de Coimbra, Coleção Estudios 147, p. 397-412, 2012.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernest. Sobre os diferentes métodos detradução. In: *Clássicos da Teoria da Tradução*. 2. ed. Florianópolis: UFSC/Núcleode Pesquisa e Tradução, 2010.

VAKACOVA, Jana. *A Comparative View of English, Czech, French and German Idioms*. Faculty of Philosophy, University of West Bohemia, Plze, p.1-9, 2005.

VALENTIM, H. T. O princípio de composicionalidade: "divide et tempera" / The Compositionality Principle: "divide et tempera". In: Valentim, H. T. (Org.). *Cadernos WGT*. Composicionalidade. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, p. 39-49, 2009.

VENUTI, Lawrence. *A formação de identidades culturais.*In: Escândalos datradução: por uma ética da diferença. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

XATARA, C., RIVA, Huelinton C., RIOS, Tatiana C. As dificuldades na

tradução de idiomatismos. In: *Cadernos de tradução*. Brasil: Departamento de língua e literatura estrangeiras (DLLE) – UFSC, V. 2, n. 8, p. 183-94, ISSN: 2175-7968, 2001.

ZULUAG, A. *Introducción al estudio de las expresiones fíjas.* Frankfurt: Peter D. Lang, 1980.

REFLEXÕES DE BACHELARD SOBRE AS ÁGUAS E O PANTANAL

Juliana Cristina Ribeiro da Silva (UFMS)
jujugeografando@gmail.com
Moacir Pereira de Souza Filho (UNESP)
moacir-pereira.souza-filho@unesp.br
Manoel Garcia de Oliveira (UFMS)
manoelquimica12@gmail.com
Patrícia Helena Mirandola Garcia (UFMT)
patriciageografiaufms@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, se propôs realizar uma pesquisa com os alunos do Ensino Médio de uma escola rural em tempo integral, os quais residem no Pantanal sul-mato-grossense e possuem contato direto com as águas que formam o Pantanal. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas, onde abordamos questões socioambientais, modo de vida desses alunos e suas famílias, as relações estabelecidas entre elas com o meio ambiente e o rio. O principal objetivo desse estudo é compreender a percepção ambiental e qual importância as águas do Pantanal têm para a vida e formação cidadã destes alunos e suas famílias. Os alunos relataram os problemas enfrentados por eles como enchentes e secas, destruição dos rios, assim como as brincadeiras e renda familiar obtidas através da pesca e coleta de iscas.

Palavras-chave:
Comunidade ribeirinha. Educação ambiental. Filosofia bachelardiana.

ABSTRACT

In this work it was proposed to conduct a research with the high school students of a rural school full time who live in the Pantanal Sul Mato Grosso and have direct contact with the waters that make up the Pantanal. The method used was the qualitative research, with the application of semi-structured interviews, where we approached socio-environmental issues, way of life of these students and their families, the relationships established between them with the environment and the river. The main objective of this study is to understand the environmental perception and how important the waters of the Pantanal have for the life and citizen formation of these students and their families. Students reported problems they encountered such as floods and droughts, river destruction, as well as play and family income from fishing and collecting bait.

Keywords:
Environmental Education. Riverside Community. Bachelardian philosophy.

1. Considerações iniciais

Este escrito é oriundo das incursões ao 'campo' por meio de reflexões durante a disciplina de Epistemologia das Ciências, cursada por nós durante o doutoramento em Ensino de Ciências, que busca enfatizar em suas discussões a realidade pantaneira, através de uma análise sobre a percepção do rio que alunos de uma escola no campo, localizada no município de Miranda-MS realizaram, onde procuramos fazer uma conexão com as reflexões de Bachelard, conhecido como o filósofo das águas.

É nesta perspectiva que o trabalho se desenvolve no contorno de uma escola no campo na planície pantaneira. Em se tratando deste bioma, não é excesso dizer que todo movimento das águas, entre cheias, secas e vazantes que o ritmo de vida de muitas famílias se desdobra.

O ciclo das águas no Pantanal é gerador de vida, fonte de energia, causadora do bem-estar, ou não. O fato é que sem ela não há vida, e nesse lugar ela está presente em muitas situações do cotidiano.

No entanto, há uma advertência a ser feita: no mundo das águas pantaneiras, nem toda água pode ser utilizada para o consumo humano, pois em algumas regiões, a água é salobra, porém, eles a utilizam, acarretando problemas de saúde.

2. Educação ambiental

Ghanem (1998), elucida que o intuito de democratizar se faz uma opção política, "democratizar implica tomar decisões coletivamente para resolver problemas", desta forma a educação ambiental deve possuir um viés ideológico e não meramente neutro.

O aumento referente as discussões sobre educação/meio ambiente contextualizam-se a partir do atual cenário frente as crises em diferentes esferas como: política, econômica, social, cultural, ética e ambiental (GUIMARÃES, 2000). Os cuidados com o meio ambiente se mostram uma tarefa não somente local, mas global, visto o aumento da destruição continuada dos recursos essenciais e dos ecossistemas (PRIMACK; RODRIGUES, 2001).

A escola, assim como outros meios de comunicação se faz responsável por uma considerável parte da educação, socialização do indivíduo e busca a inserção destes dentro da sociedade, uma vez que a escola se faz um espaço de transmissão de informações e conhecimento, desta

forma gerando um sistema dinâmico que abrange a todos a seu redor.

A educação ambiental se estabelece como uma maneira abrangente de educação, tendo como alicerce atingir os cidadãos, por meio de um processo pedagógico participativo e permanente, procurando enraizar no educando uma consciência crítica em relação as diferentes problemáticas ambientais da contemporaneidade (AMBIENTE BRASIL, 2008).

A tomada de consciência sobre os problemas, como elemento desencadeador da aprendizagem, é essencial, porém, para que seja possível ocorrer mudanças efetivas e concretas, é de suma importância a participação direta do sujeito onde ele busque o envolvimento em projetos que possa vivenciar de forma efetiva, assim, percebendo as diferentes relações existenciais com a questão ambiental (DOMINGUES DE CASTRO, 1998).

Segundo relatos de Piaget (1973), as crianças passam por uma evolução a qual as leva transformar suas morais heterônoma em autônoma, onde a primeira possui fortes indícios egocêntricos e a segunda as leva a um processo de cooperação.

Em geral, as crianças, por amor ou temor, aceitam todas as determinações impostas pelos adultos onde entendem que é certo obedecer sem contestá-las. Porém, é possível observar entre crianças, o desenvolvendo de uma moral, que se baseia na autonomia e igualdade.

Não podemos entender, que toda e qualquer relação criança-adulto possua caráter antagônico/autoritário por parte do mais experiente e consequentemente mais velho, uma vez que faixas etárias diferentes também podem ser estimuladas frente a climas que favoreçam a autonomia do indivíduo. Desta forma cabe a aquele que detém maior conhecimento, saber tornar-se luz para aqueles que ainda não possuem as informações necessárias, a fim de estimular o senso crítico deste.

3. Geografias pantaneira

O geógrafo Aziz Nacib Ab'Saber é um dos pesquisadores pioneiros no processo de desvendar as origens do Pantanal. No ano de 1939, Ab'Saber averiguou e determinou que o Pantanal surgiu a partir do impacto da formação da Cordilheira dos Andes no território brasileiro.

O Pantanal está localizado no centro da América do Sul, na bacia hidrográfica do rio Paraguai, ocupando em sua maior parte o território

brasileiro e partes menores divididas entre os territórios boliviano e paraguaio (SILVA; ABDON, 1998).

O Pantanal constitui uma extensa planície de aproximadamente 150,355 km², totalizando apenas 1,76% do território nacional brasileiro (IBGE, 2004). Sua conformação de relevo de baixa declividade, submetida ao regime pluviométrico das bacias das áreas planálticas da região a submete a inundações constantes, mesmo está sendo localizada em clima semiárido.

Quando somada à sua superfície total do pantanal encontramos aproximadamente 210 mil quilômetros quadrados, destes, apenas cerca de 30% ficam fora do território brasileiro, isso lhe concede o título de maior planície inundável do mundo (SILVA; ABDON, 1998). No Brasil a área do Pantanal é de 138.183 Km^2, com 64,64% no Estado do Mato Grosso do Sul e 35,36% no Mato Grosso (SILVA; ABDON, 1998).

As principais características apresentadas pelo Pantanal é possuir planície sedimentar e inundações sazonais, as quais ocorrem em períodos determinados do ano, sendo os períodos bem definidos de cheia e seca. Além destas duas características mais relevantes, o Pantanal possui mais duas estações, sendo elas: a vazante e a enchente (MAMEDE; ALHO, 2006).

4. Considerações sobre o pantanal sul-mato-grossense

De acordo com Borges *et al*. (2004), o Pantanal é habitado por numerosas comunidades indígenas, que desenvolveram estratégias adaptativas para cada paisagem, e por "diversos grupos locais: pescadores, garimpeiros, peões de gado, fazendeiros, coureiros e machadeiros". Essas populações são "portadoras de uma outra cultura, de seus mitos próprios e de relações com o mundo natural, distintas daquelas existentes nas sociedades urbano-industriais". O modo de vida do "homem"[327] pantaneiro é um tanto quanto peculiar. De acordo com Nogueira (1990), "por homem pantaneiro, entenda-se, aqui, o elemento nativo do Pantanal ou aquele que vive há mais de vinte anos, compartilhando hábitos e costumes típicos da região".

[327] Ao nos referirmos a "homem", entenda-se ambos os gêneros.

Segundo Rossetto e Brasil Júnior (2002), existem várias hipóteses sobre as causas da convivência harmônica dos habitantes das fazendas pantaneiras com a paisagem natural. Entre elas, a vertente que atribui esta situação às condições impostas pela sazonalidade climática, pela altimetria do relevo e pela cobertura vegetal específica. A ocupação do pantanal, do ponto de vista econômico se dá com a criação de gado, primeira atividade econômica desenvolvida na região. Nogueira (1990) descreve o pantanal como:

> Pantanal, neste contexto, não significa pântano, lamaçal, como se pode pensar à primeira vista. Pantanal é a denominação que se dá a um habitat úmido, ou melhor, a uma considerável superfície banhada pelo complexo hidrográfico formado por centenas de rios que nascem nos planaltos adjacentes, deságuam no rio Paraguai e lhe dão uma fisionomia especial.
>
> Pantanal é um sistema ecológico que não se completa apenas com o conjunto de uma avefauna e de uma flora variadíssimas. Muito mais importante é o homem que nele vive tanto na condição de dono da terra, quanto na de vaqueiro, empreiteiro, bagualeiro[328], garimpeiro, balseiro, pescador, etc.
>
> Ambientalista nato, o pantaneiro típico, no convívio diário com o ambiente, aprendeu a fazer a leitura da natureza, a fim de capturar suas mais sutis transformações. Incapaz de realizar ações que venham a prejudicar o Pantanal, há dois séculos mantém um relacionamento harmonioso que contribui para o fortalecimento das propostas de preservação dos seus diversos ecossistemas, ou seja, de seus diferentes conjuntos de elementos, que se inter-relacionam para garantir a manutenção do equilíbrio ecológico, como flora, fauna, fatores climáticos, biológicos, hidrográficos, etc. (NOGUEIRA, 1990, p. 12-13)

Banducci Júnior (2007) demonstra que a ocupação do pantanal é relativamente recente pelas fazendas de gado, pois "se nos séculos XVII e XVIII desbravadores paulistas já percorriam a região, na captura de índios e em busca de ouro, será apenas nos anos de 1800 que a pecuária irá se estender de forma sistemática e contínua pelos campos". Houve mineração, engenhos de açúcar, extração de madeira, mas foi a pecuária a mais determinante para a ocupação da região pantaneira. O peão torna-se um dos grandes personagens do pantanal.

Segundo Rossetto e Brasil Júnior (2002), o sucessivo ritmo das águas nos pantanais possibilita a ideia de ciclos demarcados pelas épocas de cheia – vazante – seca e o surgimento de saberes específicos que per-

[328] Relativo a bagual, boi criado solto, bravo, que teve pouco contato com o "homem", bagualeiro é o peão que se especializa em entrar em capões de mato e laçar esses bois arredios.

mitiram, por mais de três séculos, a prática da pecuária extensiva como principal atividade econômica, sem alterar as condições ecológicas locais.

Os regimes de cheia e seca, próprios da planície pantaneira, tornam o trabalho imprescindível para não haver prejuízos com a perda do rebanho. "O homem pantaneiro aprendeu ao longo dos séculos, a fazer suas próprias previsões, alicerçadas na interpretação dos fenômenos naturais" (NOGUEIRA, 2002, p. 31).

Sobre este fato, Bachelard (2018) elucida-nos que,

> Foi perto da água e nas suas flores que melhor compreendi ser o devaneio um universo em emanação, um alento odorante que se exala das coisas pela mediação de um sonhador. Se quero estudar a vida das imagens da água, preciso, portanto, devolver ao rio e às fontes de minha terra seu papel principal... Nasci numa região de riachos e rios, num canto da-Champagne, povoado de várzeas, no Village. (BACHELARD, 2018, p. 8)

Esta proximidade do filósofo com água, desde cedo fez uma diferença em sua vida, a partir desta percepção, cria-se uma afinidade que o leva e nos leva a refletir sobre a água.

Os primeiros animais bovinos introduzidos no Brasil durante a colonização portuguesa foram usados como fonte de alimentação e animais de tração nas áreas rurais durante quase três séculos. A intensificação da pecuária na região de Mato Grosso do Sul representou ampliação da presença do trabalhador remunerado nas fazendas. O crescimento do rebanho necessita até hoje de manejo, enquanto que a venda do gado quase sempre requer o trabalho das comitivas para fazer o transporte dos animais para diversas regiões do país.

Segundo Rossetto e Brasil Júnior (2002), a pecuária tradicional desenvolvida nos pantanais caracteriza-se pela criação de gado de forma extensiva. Os rebanhos são soltos nos pastos nativos, exigindo poucos cuidados por parte do fazendeiro. Neste contexto, a natureza é percebida como a grande responsável pela manutenção da atividade produtiva.

A atividade econômica de pecuária é essencial na organização da vida humana na região pantaneira. Mesmo pequena, a população pantaneira é importante como parte do próprio ecossistema deste bioma, uma vez que ela se tornou responsável pela manutenção do equilíbrio ecológico, onde:

> Não se pode deixar, pois, de reconhecer no pantaneiro, um incansável construtor de sua própria cultura, um conhecedor dos mais diversos ofí-

> cios rurais, que se vê obrigado a exercer, por força das circunstâncias do ecossistema. Dentro desta perspectiva, é lícito dizer que um peão pantaneiro que conheça toda a lida campestre e desempenhe com certa perfeição as atividades de aparte, doma, bagualeio, condução de boiada, é tão expert no seu metier quanto um especialista em informática, no exercício de suas funções. (NOGUEIRA, 1990, p. 21)

Detentor de um conhecimento ímpar de sua profissão e do ecossistema pantaneiro, os peões boiadeiros conhecem as estradas e caminhos que muitas vezes são suprimidas pelo crescimento da vegetação e dos areais para levar o gado ao destino final.

Em Rossetto e Brasil Júnior (2002) temos que, o trabalho com o gado no campo exige que os vaqueiros se desloquem em grandes extensões. Na época das águas, as estradas de acesso são encobertas e tornam-se invisíveis na paisagem, entretanto, o pantaneiro possui uma noção do espaço admirável. Apesar da semelhança entre os locais, orienta-se no campo percebendo marcas com significados individuais raramente perdendo o rumo, demonstrando estar adaptado à mutabilidade da paisagem.

Segundo Sauer (2004),

> A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural, o resultado. Sob a influência de uma determinada cultura, ela própria mudando através do tempo. (SAUER, 2004, p. 59)

Falar sobre o modo de vida do pantaneiro ou das gentes pantaneiras, conforme nos aponta Ribeiro (2014 e 2015) é falar sobre as peculiaridades de cada sub-região do Pantanal, pois as características específicas também ditam o ritmo de vida.

Silva e Abdon (1998) subdividem o pantanal em 11 sub-regiões, sendo elas: Cáceres, Poconé, Barão de Melgaço, Paraguai, Paiaguás, Nhecolândia, Abobral, Aquidauana, Miranda, Nabileque e Porto Murtinho, sendo a Nhecolândia a região mais central de todos os "pantanais", consequentemente a mais isolada. Sobre a nomenclatura Nhecolândia, esta é relacionada às terras do Nheco. Barros Neto (1979) complementa dizendo que "eram grandes extensões de pastagens em terra firme.

5. Meandros metodológicos

Presente em vários mitos da criação é, em certas tradições, a mãe de animais como o cavalo, na tradição turca, e do primeiro homem-gigante, na tradição alemã. E dos símbolos antigos da água como fonte

de fecundação da terra e de seus habitantes, podemos passar aos símbolos analíticos da água como fonte de nutrição da alma: a ribeira, o rio, o mar representam o curso da existência humana e as instabilidades dos desejos e dos sentimentos. A navegação ou o viajar errático dos heróis na superfície significa que estão expostos aos perigos da vida, o que o mito simboliza pelos monstros que surgem do fundo. A região submarina se torna, dessa forma, símbolo do subconsciente. A água é o símbolo das energias inconscientes, das virtudes informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas (BACHELARD, 2005).

Dentro desse imaginário das águas, o professor é uma figura muito importante na formação científica dos alunos, por desempenha importante papel ao conduzir a aprendizagem de um modo tácito, valorizando a bagagem de conhecimento e vivencia que cada indivíduo possui em sua formação, em que atua como um "farol" mostrando aos alunos a significação de cada tema, e de como a Química pode interagir com o meio e lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida.

A arte da educação na perspectiva do ensino de ciências baseia-se essencialmente em uma relação dialógica com o que se observa e/ou percebe-se de seu objeto de estudo e o sujeito, em que não devemos valorizar apenas a troca de ideias e percepções, mas sim, evoluir por meio de construção de diferentes percepções, as quais podem ser mediadas pelo docente, uma vez que devemos buscar o desenvolvimento frente a ótica de que não existem respostas prontas ou perguntas obvias, trabalhando para o desenvolvimento constante de um pensamento crítico e científico a fim da elaboração de hipóteses (LOPES, 1993).

Segundo Piaget (1977), o meio pode funcionar como estímulo à aprendizagem, a qual ocorre por entre descobertas que são incorporadas durante a formação estrutural e cognitiva do ser humano, podendo mais tarde serem empregadas em novas situações de desafios. Com isso, se buscamos contribuir na formação de cidadãos conscientes e participativos, devemos realmente instigar e buscar ensinar o caminho do aprendizado concreto, para que possam compreender os fatos colocados em pauta pela sociedade.

O conceito de obstáculo epistemológico torna-se de grande importância na ação docente durante o processo de ensino de ciências. O trabalho docente não consiste somente em levá-los a adquirir uma cultura científica, mas buscar que eles possam evoluir o pensamento cultural científico, superando os obstáculos que já haviam criado a partir da sua vida

cotidiana.

> Logo, toda cultura científica deve começar [...], por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 2005, p. 24)

O ensino do conteúdo sobre o tema "Água" é realizado principalmente na 1º série do ensino médio, um dos motivos da escolha destas turmas foi de que é uma turma em desenvolvimento que acaba de adentrar ao ensino médio, pois acreditamos que, quanto antes houver o desenvolvimento da conscientização ambiental e importância da água na vida desses alunos, mais efetiva será a participação do indivíduo na preservação do meio.

Para a coleta de dados, realizou-se uma triagem para diagnosticar quais alunos residem próximo a locais com água, tais como rios, vazantes, corixos e baías. Após esta etapa, aplicou-se um questionário semiestruturado com as seguintes questões, conforme podemos verificar na figura 01. Na segunda etapa do levantamento de dados, para aqueles alunos que moram próximo ao rio, lhes foi entregue um outro questionário semiestruturado, conforme podermos averiguar na figura 02. E, na última etapa foi-lhes entregue uma folha em branco para que fizessem um mapa mental sobre a relação do educando com a água/rio, porém, a grande maioria dos alunos só responderam o questionário.

A escola onde a pesquisa foi realizada, no primeiro ano do Ensino Médio, estão matriculados 84 alunos, porém, apenas 10 residem com suas famílias próximo a rios, vazantes, corixos e baías, um montante de 11,9%. Destes, 01 possui 14 anos; 05 possuem 15 anos; 03 possuem 16 anos e um, 18 anos. Dentre os entrevistados, 06 são do sexo masculino e 04 do sexo feminino. Um dado que nos chamou a atenção é que, destes 10 alunos, 08 moram no campo, ou seja, na zona rural, 01 na cidade e 01 não respondeu.

Figura 01: Questionário aplicado enquanto diagnóstico.

Sabemos que a água tem uma representatividade em todas as culturas, em todas as crenças e necessária para a manutenção da vida. Sobre essa questão, gostaríamos de contar com sua colaboração para uma pesquisa quali-quantitativa para as disciplinas do nosso programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Idade:_____ Sexo: ( ) F ( ) M Série:_____

Sua família mora: ( ) no campo ( ) na cidade
Há próximo sua casa algum rio? Se sim, diga-nos qual ou quais:

_____

Qual a sua relação com este rio?

_____

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 02: Questionário aplicado após diagnóstico.

Na sua infância, brincava ou brinca no rio? Quais brincadeiras?

_____

Qual a "finalidade"do rio para sua família? (Utilização da água, pesca, meio de transporte, escoar produção, irrigação, consumo, etc.)

_____

Se pesca, quais as espécies mais comuns e em quais épocas do ano são mais abundante?

_____

Como o ciclo da cheia (vazante – seca) influencia sobre a vida da sua família?

_____

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Sobre o rio próximo à sua casa, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 1: Nomes dos rios e seus moradores.

Rio	**Moradores próximos**
Paraguai	03
Miranda	02
Aquidauana	01

Engano	01
Dois Irmãos	01
Não soube responder	01

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao serem indagados sobre a relação com o rio, obtivemos as seguintes colocações:

Tabela 2: Qual a relação do rio.

Relação com o rio
Lazer e pesca
Pesca e catar iscas
Para passar de um assentamento para o outro
Divertimento
Pescar e tomar banho em dias quentes
Apenas para o gado beber água
Irrigação da lavoura e vizinhos a utilizam para consumo humano
Boa relação, pois, faz parte da infância
Consumo humano, pescar, navegar e tomar banho
Lazer, como pescar e tomar banho

Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre essas relações, em sua obra "A água e os sonhos", Bachelard nos elucida com a seguinte reflexão, "meu prazer é ainda acompanhar o riacho, caminhar ao longo das margens, no sentido certo, no sentido da água que corre, da água que leva alhures, à povoação vizinha", que um determinado aluno realiza essa trajetória para ir de um assentamento ao outro.

> A água é a senhora da linguagem fluida, da linguagem sem brusquidão, da linguagem continuada, da linguagem que abranda o ritmo, que proporciona uma matéria uniforme e ritmos diferentes coisas! Que grande mestre, o riacho! ... Palavras há que que se acham em plena floração, em plena vida, palavras que são jóias (sic) misteriosas de alguma língua. Tal é a palavra rivière (rio). É um fenômeno incomunicável em outras línguas. Pensemos foneticamente na brutalidade sonora da palavra river. Compreendemos que a palavra rivière é mais francesa de todas as palavras. É uma palavra que se faz com a imagem visual da rive (imagem) imóvel e que, no entanto, não cessa de fluir (BACHELARD, 2018, p. 193-95)

Essa relação com o rio é muito presente nas falas, não só no sentido laboral, como afetivo, lugar de lazer com as famílias.

6. Considerações finais

Se o território pode ser determinado como o espaço vivido e ao sistema percebido no seio da qual o sujeito se sente "em casa" ou "aconchegante", assim um espaço existencial de apropriação que contorna valores e comportamentos (GUATTARI; ROLNIK, 1986), este "sentir em casa" pode ser entremeado com a ideia bachelardiana de "casa natal", ou melhor, "casa de intimidade absoluta" (BACHELARD, 2003, p. 75), um mundo próprio tatuado na história de vida, gênese de valores, de sentidos, de significados-significadores (BACHELARD, 1993; 2003).

Os estudantes evidenciaram uma percepção ambiental voltada para o uso do ambiente ribeirinho para lazer, subsistência familiar, pertencimento e algumas tragédias como enchentes e momentos de seca. E essa relação com o meio ambiente em que vivem tem tamanho interesse para profundas transformações.É perceptível a relação de pertencimento gera um sentimento bom, positivo e cria, recria e gera laços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SABER, A. N. O Pantanal mato-grossense e a teoria dos refúgios. In: *Revista Brasileira de Geografia*, 50 (2): 9-57, 1988.

AMBIENTE BRASIL. Educação ambiental. Disponível em: http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=./educacao/index.php3&conteudo=./educacao/educacao.html. Acesso em 12 de jun. 2019.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A água e os sonhos*: ensaio sobre a imaginação da matéria. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BANDUCCI JUNIOR, Álvaro. *A natureza do pantaneiro*: relações sociais e representação de mundo no "Pantanal da Nhecolândia". Campo Grande-MS: UFMS, 2007.

BARROS NETO, José de. *A criação empírica de bovinos no pantanal da*

Nhecolândia. São Paulo: Resenha Tributária, 1979.

BORGES, J. R. P.; CHAUDRHY, F. H; FILHO, P. F. Representações de comunidades tradicionais: um instrumento para a gestão dos recursos hídricos no Pantanal. In: *Raízes*, Campina Grande, V. 23, n. 01 e 02, p. 73-80, jan/dez. 2004.

DOMINGUES DE CASTRO, Amélia A. Psicopedagogia da questão ambiental. In: Elisabete Gabriela Castellano (Org.). *Desenvolvimento Sustentado*: Problemas e Estratégias. São Paulo: Academia de Ciências do Estado de São Paulo, 1998. p. 392-405

GHANEM, Elie. *Democracia: uma grande escola*: alternativas de apoio à democratização da gestão. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental*: no consenso um embate?. Campinas: Papirus, 2000. p. 96

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Biomas. Disponível em: www.ibge.go.br/geociencias/informacoes-ambientais/15842-biomas.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 20 set. 2019.

LOPES, A. C. Contribuições de Gaston Bachelard ao Ensino de Ciências. In: *Enseñanza de Las Ciencias*, V. 11, n. 3, p. 324-30, 1993.

MAMEDE, S. B.; ALHO, C. J. R. *Impressões do cerrado e pantanal*: subsídios para a observação de mamíferos silvestres não voadores. Campo Grande: UNIDERP, 2006. 194p.

NOGUEIRA, Albana Xavier. O que é pantanal? São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Pantanal, homem e cultura*. Campo Grande-MS: UFMS, 2002.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, Jean (1973). *Psicologia e Pedagogia – Jean Piaget*. Trad. de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva; revisão de Paulo Guimarães Couto]. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1998.

PRIMACK, R. B. & RODRIGUES, E. *Biologia da Conservação*. Londrina: Ed. do autor, 2001. p. 327

RIBEIRO, M. A. dos S. *Entre os ciclos de cheia e vazante a gente do pantanal produz e revela geografias*. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. Campinas-SP, 2014.

RIBEIRO, Mara Aline. *Entre cheias e vazantes*: a produção de geografias no Pantanal. Campo Grande-MS: UFMS, 2015.

ROSSETTO, O. C.; BRAILS JR., A. C. P. A dimensão dos aspectos culturais na construção das paisagens sustentáveis das áreas alagadiças: Pantanal do Pe. Inácio – Jauru, Cáceres-MT. In: *Anais... Comunicação apresentada no I Encontro das ANPPAS*. Indaiatuba-SP, nov. 2002.

SAUER, C. O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, C. R.; ROSENDAHL, Z. (Org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 12-74

SILVA. J. S. V. da; ABDON, M. de M. Delimitação do Pantanal Brasileiro e suas sub-regiões. In: *Pesq. Agropec. Bras.*, Brasília, V. 33, Número Especial, p. 1703-11, out. 1998.

REFLEXÕES SOBRE CLARICE LISPECTOR E "A PAIXÃO SEGUNDO G.H."

Haleks Marques Silva (FACDO)
halekshms@hotmail.com
Heliamar Marques Rosa Brit (UFT)
elirosa190@gmail.com
Daniel Cervantes Angulo Vilarinho (UFT)
advcervantes@hotmail.com
Walace Rodrigues (UFT)
walace@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo nasce a partir de nossa pesquisa sobre Clarice Lispector e sua obra "A paixão segundo G.H." e objetiva analisar os seus principais elementos e a presença constante do seu indizível silêncio. Neste sentido, o silêncio da linguagem empregada no livro "A paixão segundo G.H", como característica de uma busca de compreensão mística do inexprimível, dá a entender sobre a limitação da própria linguagem, ou seja, uma linguagem que esforça para dar conta de uma experiência que lhe escapa, a princípio, do próprio sentido. Sendo assim, acreditamos que a abordagem de "A paixão segundo G. H." se dá pela via da hermenêutica fenomenológica, ou seja, exercitando a escuta do sentido da obra a partir dela mesma, buscando desvelar o que irrompe no ser de Clarice Lispector. A metodologia utilizada foiuma analise por meio de pesquisa teórica de cunho bibliográfica, executada através de análises de artigos, revistas e em livros e sites especializados no assunto. Os resultados mostram que Clarice Lispector consegue colocar, através da linguagem literária, questões que têm um alcance ontológico para a existência humana.

Palavras-chave:
Clarice Lispector. Angústia existencial.
Literatura Comparada. "A paixão segundo G.H."

ABSTRACT

This article is born from our research on Clarice Lispector and his work "The passion according to G.H." and aims to analyze its main elements and the constant presence of its unspeakable silence. In this sense, the silence of the language used in the book "The passion according to G.H.", as a characteristic of a search for mystical understanding of the inexpressible, suggests the limitation of language itself, that is, a language that strives to cope with a experience which at first escapes its meaning. Thus, we believe that the approach of "The passion according to G.H." takes place through the phenomenological hermeneutics, that is, exercising listening to the meaning of the work from itself, seeking to unveil what erupts in the being of Clarice Lispector. The methodology used was an analysis through theoretical research of bibliographic nature, performed through analysis of articles, magazines and books and websites specialized in the subject. The results show that Clarice Lispector can ask, through

literary language, questions that have an ontological scope for human existence.

Keywords:
Clarice Lispector. Comparative Literature.
Existential anguish. "A paixão segundo G.H."

1. Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada "Uma análise comparativista da obra 'A paixão segundo G.H.', de Clarice Lispector com o conceito de angústia de Søren Kierkegaard" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, do campus de Araguaína.

Buscamos, com este artigo, desenvolver algumas ideias fundamentaisque são desencadeadas na obra "A paixão segundo G.H", de Clarice Lipector e refletir sobre novas deiscências a serem realizadas a partir de sua linguagem mística, aparentemente, inacessível. "A paixão segundo G.H." é uma obra inquietante, angustiante e, ao mesmo tempo, desvendante. Além de ser considerado um dos pontos altos da sua literatura e uma de suas obras mais difíceis.

Destarte, neste artigo temos o intento de elucidara importância do quinto romance de Clarice Lispector, "A paixão segundo G.H.", onde encontra-se uma incomum experiência mística: a personagem-narradora G.H., identificada até o final apenas pelas iniciais, vive uma experiência insólita, provocada por um acontecimento banal, cujo sentido último vai estar muito próximo daquilo que chamaríamos de o "indizível" e o "inefável", que, por sua vez, confirma a opinião de que se encontra uma certa dimensão mística na sua obra.

2. Sobre Clarice Lispector e "A paixão segundo G.H."

Em 1964, ano em que "A paixão segundo G.H." foi publicado, Clarice Lispector escreveu: "Se eu tivesse que dar um título à minha vida ela seria: à procura da própria coisa.". Sua meta é também a de G.H. Só então, quando G.H. se livrasse da linguagem humana e da moralidade, "eu não estaria transcendendo e ficaria na própria coisa" (LISPECTOR, 1964, p. 221). "A paixão segundo G.H." é uma obra inquietante, angustiante e, ao mesmo tempo, desvendante, como acenamos. Além de ser considerado um dos pontos altos de sua literatura e uma de suas obras mais

difíceis. Será devido à sua linguagem? Mas "este livro é como um livro qualquer", disse Lispector, ou será difícil a compreensão por aqueles que ainda não possuem a "alma já formada"? (LISPECTOR, 2009, p. 5).

Em uma entrevista que a escritora deu em fevereiro de 1977, única vez que falou diante das câmeras, Júlio Lerner lhe perguntou qual de suas obras mais atingia o público jovem, Clarice Lispector nos deu a sua resposta:

> Depende. Por exemplo, o meu livro "A paixão segundo G.H", um professor de português do Pedro II veio até minha casa e disse que leu quatro vezes e ainda não sabe do que se trata. No dia seguinte uma jovem de 17 anos, universitária, disse que este é o livro de cabeceira dela. Quer dizer, não dá para entender. (LERNER, 1992, p. 65)

A mimetização, ou seja, a expressão e apresentação do *eu* de sua alma, em G.H., por meio de uma linguagem existencial que ultrapassa o sentido corrente dos vocábulos, um traço marcante em sua obra, de sua paixão, é impactante.Candido expressa bem essa "novidade" de Clarice Lispector na literatura brasileira em manifestar a sua essência e seu ser:

> Antigamente, chamavam-se de análise os romances mais ou menos psicológicos, que procuravam estudar as paixões - as famosas paixões da literatura clássica, - dissecando os estados de alma e procurando revelar o mecanismo do espírito. Hoje o nome convém a um número bem menor de obras. Os romances são mais universalistas, e as delimitações que os classificavam perderam muito como sentido e como jurisdição. Aos livros que procuram esclarecer **mais a essência do que a existência, mais o ser do que o estar**, com um tempo mais acentuadamente psicológico, talvez seja melhor chamar romances de aproximação. O seu campo ainda é a alma, são ainda as paixões. Os seus processos e a sua indiscriminação repelem, todavia, a ideia de análise. São antes uma tentativa de esclarecimento através da identificação do escritor com o problema, mais do que uma relação bilateral de sujeito-objeto. É desta maneira que Clarice Lispector procura situar o seu romance. O seu ritmo é um ritmo de procura, de penetração que permite uma tensão psicológica poucas vezes alcançada em nossa literatura contemporânea.Os vocábulos são obrigados a perder seu sentido corrente, para se amoldarem às necessidades de uma expressão sutil e tensa, de tal modo que a língua adquire o mesmo caráter dramático que o entrecho. (CANDIDO, 1977, p. 129) (grifo nosso)

Enfim, a dificuldade maior de apreender o que essa obra suscita em quem a confronta, além de sua peculiar linguagem, talvez resida no fato de exigir um pré-requisito de um *status quo* existencial/experiencial que faz com que a obra tenha sentido ou não para quem a lê. Diante disso, poderíamos supor que a busca daquela universitária está em consonância com a da Clarice Lispector, enquanto que a do professor, não. Sendo assim, uma das chaves, ao nosso ver, de apreensão dessa obra seja

justamente um fator *ôntico* e não simplesmente um fator lógico, ligado mais à essência e ao ser, do que à existência e ao estar, assim como indicou Candido.

Clarice descreve, em "A paixão segundo G.H.", uma experiência vivida por uma mulher de uma camada relativamente elevada, que mora com elegância: "o apartamento me reflete. É no último andar, o que é considerado uma elegância. Pessoas de meu ambiente procuram morar na chamada 'cobertura'" (LISPECTOR, 2009, p. 29). Todavia, essa mulher é apresentada apenas por suas iniciais G.H.: "o resto era o modo como pouco a pouco eu havia me transformado na pessoa que tem o meu nome. E acabei sendo o meu nome. É suficiente ver no couro de minhas valises as iniciais G.H., e eis-me" (LISPECTOR, 2009, p. 24).

A história se inicia com a sua preparação mental para começar uma arrumação do apartamento, depois que sua empregada deixou de trabalhar ali: "levantei-me enfim da mesa do café, essa mulher. Não ter naquele dia nenhuma empregada iria me dar o tipo de atividade que eu queria: o de arrumar. (...) Ordenando as coisas, eu crio e entendo ao mesmo tempo" (LISPECTOR, 2009, p. 32).

Assim, vai iniciar justamente pelo quarto da empregada, onde G.H. vai descobrir um mundo distinto do seu: "Eu ia me defrontar em mim com um grau de vida tão primeiro que estava próximo do inanimado" (LISPECTOR, 2009, p. 22). Ela se espanta com a arrumação do quarto que pensava desarrumado: "Há cerca de seis meses - o tempo que aquela empregada ficara comigo - eu não entrava ali, e meu espanto vinha de deparar com um quarto inteiramente limpo" (LISPECTOR, 2009, p. 36). Lá ela encontrou um desenho a carvão feito na parede caiada, "estava quase em tamanho natural o contorno a carvão de um homem nu, de uma mulher nua, e de um cão que era mais nu do que um cão" (LISPECTOR, 2009, p. 38), e com uma barata: "olhei o quarto com desconfiança. Havia a barata, então" (LISPECTOR, 2009, p. 47). A partir desta experiência das coisas inusitadas que encontra, ela passa a refletir sobre si, sobre a existência e sobre "O Deus". Já com relação à linguagem utilizada no livro, dirá Gross:

> A linguagem utilizada no texto é bastante figurativa, cheia de símbolos, e a composição se parece com a narração de um sonho. Tudo é narrado pela própria G.H., que conta o ocorrido no dia anterior. Não se trata de um texto linear, mas de uma narrativa que faz o tempo parar. O evento contado se passa em algumas poucas horas. O estilo mescla a narrativa com reflexões, imagens e símbolos que remetem a significados aparentemente herméticos. (GROSS, 2005, p. 4)

Adiante, a experiência que é contada parece ter produzido uma mudança na existência da personagem narradora ao se deparar com seu nada e o nada: "aquele quarto que estava deserto e por isso primariamente vivo. Eu chegara ao nada, e o nada era vivo e úmido" (LISPECTOR, 2009, p. 60). Ao menos foi uma experiência particularmente significativa para ela, de modo que se percebe uma ruptura entre o modo de ser anterior e o posterior ao fato. Apesar de se tratar de uma tal experiência significativa, a narração que está ambientada no dia seguinte ao evento deixa transparecer que G.H. ainda não consegue expressar o que viveu de maneira totalmente clara, o que é comum em experiências de epifania:

> Vê, meu amor, vê como por medo já estou organizando, vê como ainda não consigo mexer nesses elementos primários do laboratório sem logo querer organizar a esperança. É que por enquanto a metamorfose de mim em mim mesma não faz nenhum sentido. É uma metamorfose em que perco tudo o que eu tinha, e o que eu tinha era eu - só tenho o que sou. E agora o que sou? Sou: estar de pé diante de um susto. Sou: o que vi. Não entendo e tenho medo de entender, o material do mundo me assusta, com os seus planetas e baratas. (LISPECTOR, 2009, p. 66)

Assim, a passagem anterior mostra a força do acontecido, que por sua vez, representa um evento profundo, um ponto gerador de sentido. Deste modo, o texto apresenta um fato aparentemente banal que revela uma profundidade existencial que tange o mistério divino, com processos de epifania ou revelação, levando a personagem a um autoconhecimento e à lucidez, a uma abertura de consciência. Dirá Benedito Nunes[329] (2009, p. 228): "a trajetória mística de G.H. passa pela *via crucis* da linguagem, pelo gozoso padecimento de ter que buscar a forma para expressar o neutro, o cru, o não humano, e existência, o ser".

Sendo assim, com toda a sua força heroica e de ruptura, Clarice Lispector, num mergulho interior do narrador-personagem não conta propriamente uma história. G.H. busca, em si mesma, pela introspecção radical, sua identidade e as razões de viver, sentir e amar. A obra nem começa, nem termina: ela continua: "(...) estou procurando, estou procurando" e "E então adoro. (...)" (LISPECTOR, 2009, p. 9 e p. 179, respectivamente).

Com outras palavras, o romance foge ao padrão convencional ao tratar dos problemas do *ser* consigo mesmo e com o mundo, resultando

[329] Benedito José Viana da Costa Nunes (Belém, 21 de novembro de 1929 – Belém, 27 de fevereiro de 2011) foi um filósofo, professor, crítico literário e escritor brasileiro.

daí o chamado romance introspectivo. Pois trata-se do único romance em primeira pessoa de Clarice Lispector. Os pensamentos são transcritos conforme eles surgem à cabeça da personagem, como uma enxurrada de fluxo de consciência. Assim, a literatura introspectiva e intimista de Lispector fixa-se na crise do próprio indivíduo. Com isso, tal forma de narrar é um convite para que o leitor se atire nessa atmosfera que busca, acima de tudo, a compreensão, não apenas de si mesmo, mas também a do próprio ser humano.

Neste sentido acreditamos que a abordagem de "A paixão segundo G. H." se dá pela via da hermenêutica fenomenológica, ou seja, exercitando a escuta do sentido da obra a partir dela mesma, buscando desvelar o que irrompe no ser. Como bem afirma Hans George Gadamer[330]:

> Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada e consequente possível [...]. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. (GADAMER, 2014, p. 358)

Dando continuidade à entrevista a Júlio Lerner, que citamos, mais uma vez ele perguntou se a incompreensão, que ocorreu em "A paixão segundo G.H.", se estende a outros de seus trabalhos, ela respondeu:

> Também. Ou toca ou não toca. Quer dizer, suponho que entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato. Tanto que o professor de português e literatura, que deveria ser o mais apto a me entender, não me entendia e a moça de dezessete anos lia e relia o livro. Parece que eu ganho na releitura, o que é um alívio. (LERNER, 1992, p. 66)

De fato, acreditamos que sentir é uma prerrogativa ou chave de leitura para termos acesso à mensagem de G.H. Isso quer dizer que se requer uma sensibilidade humana que seja capaz de se conectar com a força que suscitou a escrita da obra, a paixão. Segundo Benedito Nunes:

> Ousaria acrescentar a essa provocante reflexão do grande crítico-escritor que a paixão pode ser igualmente *força de escrita*. E não há melhor exemplo disso do que A paixão segundo G.H., de Clarice Lispector, texto singular e incomparável, que constitui um capítulo inédito da histó-

[330] Hans-Georg Gadamer (Marburgo, 11 de fevereiro de 1900 – Heidelberga, 13 de março de 2002) foi um filósofo alemão considerado como um dos maiores expoentes da hermenêutica. Sua obra de maior impacto foi "Verdade e Método" (Wahrheit und Methode), de 1960, onde elabora uma filosofia propriamente hermenêutica, que trata da natureza do fenômeno da compreensão.

> ria patética do romance. Passional e apaixonante, esse texto de nossa autora mergulha em veios arqueológicos, em camadas efetivas culturalmente soterradas da sensibilidade humana. (NUNES, 2009, p. 217, grifo do autor)

Neste sentido, vemos que a palavra paixão deve ser elucidada. O curso histórico dessa palavra atesta a perda da riqueza cumulativa dos significados distintos e correlatos que se formaram no termo grego *πάθος*, *páthos*, que por sua vez veio da palavra, também grega, *πάσχειν,paschein*, que literalmente quer dizer sofrer ou emocionar-se. De acordo com Abbagnano (2000, p. 739-40) *páthos* pode também significar: excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, sentimento e doença. Do ponto de vista filosófico a paixão pode significar tudo o que se faz ou acontece de novo; ela não é boa nem má.

Nessa perspectiva, não existe paixão senão na mobilidade e na imperfeição. Pois sua forma exprime que um sujeito pôs em um único conteúdo todo o interesse vivo de seu espírito, de seu talento, de seu caráter, de seu prazer, de seu ser. Podemos acrescentar também de sua alegria: "A mim, por exemplo, a personagem G.H. foi dando pouco a pouco uma alegria difícil; mas chama-se alegria" (LISPECTOR, 2009, p. 5).

Ainda de acordo com Benedito Nunes (2009, p. 222), as obras de Clarice Lispector, de modo especial "A paixão segundo G.H.", revelam mais uma escrita da paixão, do que uma paixão pela escrita: "Nela, a primeira marca do páthos encontra-se na recorrência de certos sentimentos fortes – cólera, ira, raiva, ódio, nojo, náusea, alternando-se com o amor e a alegria –, verdadeiros núcleos que motivam a história narrativa".

Sendo assim, fica evidente de que as obras ficcionais de Clarice Lispector, do ponto de vista histórico-literário, pertencem ao arquétipo da narração moderna, uma vez que, concentram-se sobre a experiência interior da escritora. Destarte, "estamos diante de uma ficção que pensa, de uma ficção indagadora, reflexiva, a que não falta, como em toda grande literatura, um intuito de conhecimento. [...] O romance é uma descida ao subsolo ancestral dos sentimentos e paixões" (NUNES, 2009, p. 222).

Enfim, as paixões em G.H. se culminam em uma vera *via crucis* do amor que leva ao sofrimento, o que por sua vez, porta ao padecimento, e a dor que leva à alegria e retorna ao amor. Ao perder a sua identidade pessoal, ao ser despida do eu, G.H., desvela a sua verdade, o puro fato de simplesmente existir como fonte da paixão:

> Só então minha natureza é aceita, aceita com o seu suplício espantado, onde a dor não é alguma coisa que nos acontece, mas o que somos. E é aceita a nossa condição como a única possível, já que ela é o que existe, e não outra. E já que vivê-la é a nossa paixão. A condição humana é a paixão de Cristo. (LISPECTOR, 2009, p. 175)

Todavia, o que ela quis significar ao dizer que a condição humana é a paixão? E mais especificamente, paixão de Cristo? Talvez estejamos aqui tocando no limiar de três realidades distintas, mas interligadas: a material, a psíquica e a metafísica. Neste sentido, acreditamos que a linguagem utilizada por Lispector, em " A paixão segundo G.H." seja embrenhada mais da segunda e de terceira realidade.

3. "A paixão segundo G.H." à luz de uma linguagem mística

A palavra "místico" deriva do latim *mystĭcus*, derivada do grego antigo *μυστικός, mystikós*, que indica o que é relativo aos mistérios próprios dos cultos iniciativos das religiões dos mistérios, na Grécia antiga; tais cultos de mistério se chamavam *ὄργια*, orgia. Esta, por sua vez, consistia em uma cerimônia coletiva caracterizada por comportamentos excessivos e desenfreados, com base em elementos não necessariamente relacionados à esfera sexual, como fatores como o esoterismo e a espiritualidade[331]. Todavia, o significado em português que para nós interessa é este: o místico é aquele que, mediante a contemplação espiritual, procura atingir o estado extático de união direta com a divindade.

Com outras palavras, e de acordo com Lewis (1983, p. 16): "O místico é aquele que aspira a uma união pessoal ou a unidade com o Absoluto, que ele pode chamar de Deus, Cósmico, Mente Universal, Ser Supremo etc."

De acordo com Oliveira, a importância do quinto romance de Clarice Lispector, "A paixão segundo G.H.", encontra-se nesta incomum experiência mística:

> A personagem-narradora G.H., identificada até o final apenas pelas iniciais, vive uma experiência insólita, provocada por um acontecimento banal, cujo sentido último vai estar muito próximo daquilo que chamaríamos de o "indizível" e o "inefável". Esmagando uma barata na porta do

[331] Para evitarmos um reducionismo sobre a importância autêntica desses ritos dentro de seu contexto histórico específico, sugerimos: DETIENNE, Marcel. *A escrita de Orfeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

> guarda-roupa, o confronto com o inseto que agoniza marca um momento decisivo de ruptura na vida de G.H. A partir desse momento o cotidiano da personagem-narradora se desestabiliza e se desorganiza até atingir um desmoronamento completo. Fascinada e, ao mesmo tempo, nauseada, nesse instante de confronto se inicia uma metamorfose interior que vai absorver G.H., mergulhando-a num êxtase selvagem. (OLIVEIRA, 1989, p. 52)

Para Benedito Nunes (2009, p. 226) a personagem-narradora G.H. "passa por vários estados contraditórios – o sofrimento gozoso, o 'horrível mal-estar feliz', o abrasamento consolador, a repulsa e a atração da união mística". Todavia, ele salienta asseverando que a experiência de G.H, sendo mais pagã do que cristã, espelha o caráter orgástico de um misticismo deveras "primitivo".

> Eu entrara na orgia do sabá. Agora sei o que se faz no escuro das montanhas em noites de orgia. Eu sei! sei com horror: gozam-se as coisas. Frui-se a coisa de que são feitas as coisas - esta é a alegria crua da magia negra. Foi desse neutro que vivi – o neutro era o meu verdadeiro caldo de cultura. Eu ia avançando, e sentia a alegria do inferno. (LISPECTOR, 2009, p. 101)

Neste mesmo sentido, inclusive Olga Borelli, que conviveu intensamente, não só com a própria Clarice Lispector – sendo sua secretária e amiga por vários anos – mas também com os textos da escritora, organizando-os e publicando-os como póstumo, confirma a opinião de que se encontra uma certa dimensão mística na sua obra:

> Sem qualquer vinculação explícita, dava a impressão de sempre se achar em estado de questionamento: Deus, morte, matéria, espírito, eram objeto de interrogação, de perplexidade, que nem em conversas ela deixava de expressar. [...] É impossível chegar a uma definição de suas crenças religiosas, pois as tinha. O que fica é o nítido traçado de seu itinerário espiritual, cujo melhor testemunho é o seu próprio texto. (BORELLI, 1981, p. 18)

Sperber (2012, p. 231) dirá, todavia, que "Clarice Lispector é judia que não revela em sua obra seu judaísmo" e que seu sincretismo judeu-cristão não viria apenas de sua história pessoal, mas também refletia os ventos de seu tempo presente. No entanto, Benjamin Moser, também judeu, identificou nos escritos de Lispector arquétipos místicos judaicos e de modo peculiar em "A paixão segundo G.H.":

> A busca de Clarice por se identificar com o mundo inumano "do Deus" atingiu seu clímax quando G.H. colocou a barata na boca. O momento não era apenas o clímax de um grande romance. Era o clímax de uma procura espiritual e artística que Clarice vinha empreendendo havia pelo menos duas décadas [...]. Quando a barata toca a língua de G.H., o

projeto artístico original finalmente se consumou. (MOSER, 2017, p. 365)

Neste sentido, o silêncio da linguagem empregada no livro "A paixão segundo G.H", como característica de uma busca de compreensão mística do inexprimível, dá a entender sobre a limitação da própria linguagem, ou seja, uma linguagem que esforça para dar conta de uma experiência que lhe escapa, a princípio, do sentido. Sendo assim, de acordo com Oliveira e Nolasco (2010, p. 105), G.H. tenta reproduzir, após comer o interior branco da barata, "a experiência da conquista do que é originário", que porta – por sua vez – ao "sacrifício da identidade para ir em busca do indizível".

> A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu. (LISPECTOR, 2009, p. 176)

Neste sentido, de acordo com Benedito Nunes (1976), a moderna filosofia da linguagem acrescenta um aspecto, *οντολογικός,* ontológico, ao jogo da linguagem do silêncio, pois, por meio da imaginação, a experiência imediata das coisas dá acesso a novas possibilidades do ser, engendrando assim possíveis modos de ser que não coincidem com nenhum aspecto determinado da realidade ou da existência humana. Talvez seja justamente por isso que a escrita de Clarice Lispector seja tão imbuída de um aparente *nonsense*. É um peculiar, *φαινόμενο,* fenômeno, ou seja, o que é visto, o que surge diante dos olhos de Lispector naquele singelo quarto da empregada.

> Se o objeto de A paixão segundo G.H. é, como vimos uma experiência não objetiva, se a romancista recriou imaginariamente a visão mística do encontro da consciência com a realidade última, o romance dessa visão terá que ser, num certo sentido, obscuro. A linguagem de Clarice, porém, não é nada obscura. Obscura é a experiência do que ela trata. Sob esse aspecto, que analisaremos oportunamente, a atitude de G.H. abdicando do entendimento claro para ir ao encontro do que é impossível compreender, lança a linguagem numa espécie de jogo decisivo com a realidade, que mais reforça o sentido místico do romance de Clarice. (NUNES, 1976, p. 111)

Desse modo, a ambiguidade da linguagem verbal decorre da própria dialética da existência humana, no ato de vir-a-ser-a-si-mesmo. É justamente isso, para Benedito Nunes, o que ocorre no romance de Clarice Lispector. Vejamos:

> A inquietação que neles tortura os indivíduos é o desejo de ser, completa e autenticamente – o desejo de superar a aparência, conquistando algo assim como um estado definitivo, realização das possibilidades em nós latentes. Aspiração contraditória! Realizar essas possibilidades é dar-lhes forma e, consequentemente, expressá-las. Não nos contentamos em viver; precisamos saber o que somos, necessitamos compreendê-la e dizer mesmo em silêncio, para nós mesmos aquilo em que nos vamos tornando. [...] O ser que conquistamos não é, pois, aquele para o qual o nosso desejo tende, mas aquele que a expressão capta e constrói, e que é, de qualquer modo, uma realidade provisória, mutável, substituível, que oferecemos aos outros e a nós mesmos. Daí a relativa falência da expressão, afetando a comunicação entre os homens. (NUNES, 1976, p. 132-3)

Assim Benedito Nunes (1976, p. 139) resume o sentido existencial da criação literária de Clarice Lispector: "É preciso falar daquilo que nos obriga ao silêncio". O fato de Clarice escrever apenas quando sentia uma necessidade ôntica, evidencia o caráter redentor, o resgate de sentido por meio da busca de dar voz ao seu inaudível **silêncio**, palavra esta que se repete, curiosamente, cinquenta vezes ao longo da sua obra.

> Mas – como era antes o meu silêncio, é o que não sei e nunca soube. Às vezes, olhando um instantâneo tirado na praia ou numa festa, percebia com leve apreensão irônica o que aquele rosto sorridente e escurecido me revelava: um silêncio. Um silêncio e um destino que me escapavam, eu, fragmento hieroglífico de um império morto ou vivo. Ao olhar o retrato eu via o mistério. [...] A surpresa me tomava de leve, só agora estou sabendo que era uma surpresa o que me tomava: é que nos olhos sorridentes havia um silêncio como só vi em lagos, e como só ouvi no silêncio mesmo. Nunca, então, havia eu de pensar que um dia iria de encontro a este silêncio. Ao estilhaçamento do silêncio. (LISPECTOR, 2009, p. 23)

Clarice Lispector tinha que escrever sobre o seu silêncio e a sua experiência. Oliveira e Nolasco (2010, p. 107) dirão que "a personagem G.H. propõe criar sobre a realidade, criar a 'verdade' do que lhe aconteceu, como uma reprodução dos sentimentos vividos". Todavia, como acenamos, essa reprodução está fadada ao fracasso. Mas em qual sentido? No sentido de que a linguagem, ou qualquer que seja ela – visual, sonora, tátil, etc. – não é capaz de traduzir totalmente a experiência/mística vivenciada. O que resta é senão a possibilidade de criar o que se viveu.

> Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo. Precisarei com esforço traduzir sinais de telégrafo – traduzir o desconhecido para uma língua que desconheço, e sem sequer entender para que valem os sinais. Falarei nessa linguagem sonâmbula que se eu estivesse acordada não seria linguagem. Até criar a verdade do que me aconteceu. (LISPECTOR, 2009, p. 19)

Retomemos ao cume da experiência mística de Clarice Lispector quando esta comunga o asqueroso interior branco da barata. Oliveira (1989, p. 53) dirá que "a personagem G.H. procurará completar o estado de união total com a realidade mais originária e fundamental, através da manducação da barata - paródia grotesca da comunhão cristã - cujo fim seria consumar o sacrifício do Eu". A personagem-narradora entra em êxtase, na experiência mística da transcendência. "Como uma transcendência. Transcendência, que é a lembrança do passado ou do presente ou do futuro (LISPECTOR, 2009, p. 166). Coisa esta que lhe causou alegria e nojo. A única coisa que lhe sobrou foram as fortes lembranças de um espanto, de um horror de sua comunhão.

> Crispei minhas unhas na parede: eu sentia agora o nojento na minha boca, e então comecei a cuspir, a cuspir furiosamente aquele gosto de coisa alguma, gosto de um nada que, no entanto, me parecia quase adocicado como o de certas pétalas de flor, gosto de mim mesma – eu cuspia a mim mesma, sem chegar jamais ao ponto de sentir que enfim tivesse cuspido minha alma toda. (LISPECTOR, 2009, p. 166-167)

Em seguida, depois de sua nauseante e indizível experiência, G.H. regressa à normalidade do cotidiano, retomando ao seu lugar no mundo humano, com a sua organização e segurança:

> E, como quem volta de uma viagem, voltei a me sentar quieta na cama. Eu que pensara que a maior prova de transmutação de mim em mim mesma seria botar na boca a massa branca da barata. E que assim me aproximaria do... divino? do que é real? O divino para mim é o real. (LISPECTOR, 2009, p. 167)

De fato, comer o interior neutro e nojento da barata foi uma surpresa até mesmo para a autora. Clarice ficou aterrorizada com sua própria criação, conforme relatou mais tarde. "Fugiu ao controle quando eu percebi que a mulher G.H. ia ter que comer o interior da barata. Me estremeci de susto" (LISPECTOR, 2005, p. 156).

Enfim, talvez o verdadeiro susto tenha sido o grande momento de encontro com a realidade última de G.H. com "a coisa". No fim do livro, como acenamos, G.H. relembra essa revelação ontológica em que o seu "eu" foi transportado ao ilimitado "Tudo": "Enfim, enfim quebrara-se realmente o meu invólucro, e sem limite eu era. Por não ser, eu era. O que não sou eu, eu sou. Tudo estará em mim se eu não for; pois 'eu' é apenas um dos espasmos instantâneos do mundo" (LISPECTOR, 2009, p. 178). Esta experiência mística situa-se para além do que a linguagem humana pode exprimir: "Pois como poderia eu dizer sem que a palavra mentisse por mim? como poderei dizer senão timidamente assim: a vida se me é.

A vida se me é, e eu não entendo o que digo. E então adoro. ------" (LISPECTOR, 2009, p. 179).

Mas quem ela adora? Talvez naquele momento não estivesse totalmente claro para ela o seu momento epifânico e seus desdobramentos em sua existência individual. Quiçá nos revele ainda de seu túmulo os mistérios de sua paixão e os paradoxos de sua linguagem? Certo é que em outubro de 1977, dois meses antes de sua morte, Clarice Lispector enviou um exemplar de "A hora da estrela" para o escritor Alceu Amoroso Lima, cujo pseudônimo era Tristão de Athayde (1978), nele havia escrito com sua caligrafia: "Eu sei que Deus existe" (ATHAYDE, 1978, s/p).

Dessa forma, Clarice Lispector nos brinda com uma obraespecial, rizomática, polissêmica, espiritual, filosófica e enigmática. Mas acima de tudo, nos transmite, não obstante os limites da linguagem, sua experiência única. Sua maior riqueza que, felizmente, chegou até nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

BORELLI, Olga. *Clarice Lispector – Esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 124-131.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GROSS, Eduardo. "A paixão segundo G. H.", de Clarice Lispector em diálogo com o pensamento de Paul Tillich. In: *Revista Eletrônica Correlatio*, São Paulo, V. 4, n. 8, p. 3-20, out. 2005.

LERNER, Julio. A última entrevista de Clarice Lispector. In: *Shalom*, p. 62-69, jun./ago. 1992.

LEWIS, Ralph Maxwell. *Alquimia mental*. Rio de Janeiro: Rosacruz, 1983.

LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

_____. *A paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice; MONTERO, Teresa; MANZO, Lícia. *Outros escritos.* Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NUNES, Benedito. *A clave do poético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

OLIVEIRA, Luiza de; NOLASCO, Edgar César. O silêncio da linguagem em A paixão segundo G.H. In: *Revista de Estudos Literários da UEMS-REVELL*, Mato Grosso do Sul, V. 1, n. 1, p. 104-13, 2010.

OLIVEIRA, Maria Elisa de. Considerações a respeito do existencialismo na obra de Clarice Lispector. *Trans/Form/Ação*, Marília, V. 12, p. 47-56, jan. 1989. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/trans/v12/v12a04.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SPERBER, Suzi Frankl. Clarice Lispector e sua origem judaica. In: CUNHA, Betina Ribeiro Rodrigues da (Org.). *Clarice*: olhares oblíquos, retratos plurais. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 231-51

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO ATO: CASA DE PRISÃO PROVISÓRIA DE ARAGUAÍNA

Marcia Maria Soares de Souza Santos (UFT)
marciamarianp@hotmail.com
Patrícia Karla de Morais (UFT)
morais.patricia@uft.edu.br
Walace Rodrigues (UFT)
walace@uft.edu.br

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência de um trabalho voluntário que fizemos na Casa de Prisão Provisória de Araguaína, no Estado do Tocantins. Este trabalho tem cunho qualitativo e trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de nossas experiências. Temos como objetivo refletir sobre a educação como um mecanismo de prática social transformadora do em um espaço de segregação e marginalização. A educação é dever Estado e deve chegar a todos os lugares, inclusive aos espaços prisionais. A Lei de Execução Penal garante aos presos o direito à educação. A luz da literatura, discorremos sobre a formação de leitores neste espaço. Os resultados mostram certas negligências por parte do Estado em relação à educação prisional. Contudo, os presos têm uma oportunidade de fazer leituras que podem ser entendidas como atos de resistência.

Palavras-chave:
Ensino. Leitura. Literatura. Privação de liberdade.

ABSTRACT

This paper is an experience report of volunteer work we did at the Araguaína Provisional Prison House in Tocantins State. This work has a qualitative nature and it is a bibliographical research from our experiences. We aim to think about education as a mechanism for transforming social practice in a space of segregation and marginalization. Education is a State duty and it must reach everywhere, including prisons. The Penal Execution Law guarantees prisoners the right to education. In light of the literature, we discuss the formation of readers in this space. The results show certain neglects by the State regarding prison education. However, prisoners have an opportunity to execute readings that can be understood as acts of resistance.

Keywords:
Literature. Reading. Teaching. Deprivation of liberty.

1. Introdução

Este relato reflexivo nasce a partir das discussões sobre linguagens na disciplina intitulada “Metodologia em Estudos Interdisciplinares

da Linguagem", ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

Desejamos, com este trabalho, fazer uma reflexão acerca da educação como um mecanismo de prática social em um espaço de segregação, na Casa de Prisão Provisória de Araguaína (CPPA) - Tocantins, onde a rotatividade de detentos é intensa. Apresentaremos os desdobramentos de oficinas de leitura e escrita, realizadas entre setembro de 2016 e dezembro de 2017, quando ainda estávamos na graduação do curso de Letras, pela Universidade Federal do Tocantins e participávamos do Projeto intitulado "Do sujeito na prisão: desamparo e vulnerabilidade", sob a responsabilidade do pesquisador doutor João de Deus Leite. Essas oficinas de leitura foram realizadas com aproximadamente 30 internos e tinham como objetivo ensinar e formar leitores num espaço de violência, opressão e vulnerabilidade.

Pensamos em trabalhar a leitura literária como amparo social, promover discussões, rodas de leituras e produções. Levando em conta a subjetividade de cada sujeito e sua historicidade. Cada sujeito daquele espaço carregava consigo um percurso de vida e levamos a bom termo cada oralidade enunciada na "cela de aula". Fizemos o encontro deles com grandes nomes da literatura brasileira; José de Alencar, Machado de Assis, entre outros. Trabalhamos questões políticas, assistimos filmes que retratavam a natureza e a fé em Deus. Tiveram encontros com outros professores: de Matemática, de História, de Língua Portuguesa e até acadêmico de Direito. Todos buscando somar forças para auxiliá-los. Sabemos que a Literatura tanto projeta, quanto transforma, pois ela é uma teia de informações. E o tempo de aprisionamento é período propício para apresentação de uma nova cultura através dos livros: a Literatura.

O homem tem necessidades elementares e com isso ele sente a necessidade de ficção, de fantasia, pois faz parte da sua vida esses devaneios. E o espaço prisional está recheado de sonhos ou "devaneios", (Candido, 1972, p. 83). A literatura abre este espaço de devaneios para o leitor. Ela se disfarça de poesia, contos narrativos, fantasias, lendas, dramas e ficções, onde no seu interior narra e denuncia as mazelas da sociedade.

De acordo com estudos produzidos por Haddad e Ximenes (2014) a Constituição Brasileira de 1988 ampliou a educação fundamental como dever do Estado, em sua obrigatoriedade dos quatro anos aos dezessete

anos de idade. Além de fomentar ensino fundamental gratuito para todos, até mesmo para os que não tiveram acesso ou oportunidade na idade adequada para estudar (CF, art. 208, I).

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi assegurada pela Constituição e ficando a cargo dos Estados executá-la, porém, vemos que as pessoas que se encontram presas ficam desassistidas desse dever do Estado para com eles. Para tanto, a Lei de Execução Penal (LEP), Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), assegura que a educação é um incentivo para o preso ao retorno do convívio social, sendo a escola um instrumento importante para essa finalidade.

2. Na cela ou sala de aula da CPPA

A Cadeia pública de Araguaína foi construída na gestão do Prefeito Joaquim de Lima Quinta, com recursos do próprio tesouro municipal. No ano de 1979 a obra foi entregue à população de Araguaína e funcionava como delegacia e cadeia. Nessa época, Araguaína pertencia ao Estado de Goiás. A estrutura daquele período desse estabelecimento penal era constituída de quatro celas e mais algumas salas para utilização da parte administrativa. Em 5 de outubro de 1988 nascia o Estado do Tocantins. O primeiro governador do Estado do Tocantins foi José Wilson Siqueira Campos. E foi na administração de Siqueira Campos que aconteceu a ampliação e reforma da cadeia pública de Araguaína. Nessa ampliação houve a construção de mais 8 celas, totalizando, assim, 12 celas. Foi nessa reforma que a cadeia pública mudou sua nomenclatura para Casa de Prisão Provisória de Araguaína. Essa obra de ampliação foi entregue em 1991. Outra reforma também aconteceu no ano de 1997, ainda numa gestão de Siqueira Campos.

No dia 8 de novembro de 2003, já na administração de Marcelo Miranda, aconteceu mais uma reforma. Essa Restauração custou aos cofres públicos R$ 362.702,87, apenas com a pintura da casa de prisão. Todas as reformas que aconteceram na CPPA após 2003 só se concretizaram devido à parceria do Poder Judiciário e do conselho da comunidade com a Casa de Prisão Provisória de Araguaína (CCPA).

Por volta de 2000, houve o desmembramento de cadeia para casa de prisão provisória. Com esta mudança, a Casa de Prisão Provisória de Araguaína passou a ter diretor e passou a ter delegado, separados. Funcionava um departamento de delegacia no mesmo prédio, mas era sepa-

rada da administração, e da administração da Casa de Prisão Provisória de Araguaína. Hoje a Casa de Prisão Provisória tem capacidade para receber 78 internos. No entanto, ela, no momento, suporta 215 internos. O limite ocupacional é de 160 presos.

No papel, quando esse limite é alcançado, a Casa fica impedida judicialmente de receber qualquer detento. O excedente de detentos, nesse caso, é encaminhado para a Unidade de Tratamento Penal - Barra da Grota – UTPBG. O número de 44 servidores se encontra assim distribuído: Policiais civis: 05 de concurso público; Analistas em defesa social: 2 de concurso público; Técnicos em defesa social: 26 de concurso público; Agentes administrativos: 8 servidores temporários; e 3 auxiliares de serviços gerais, também servidores temporários.

A Casa de Prisão Provisória Araguaína está em processos de organização. Possui apenas uma sala de aula. A assistência que se conta lá, é da psicóloga, assistente social e do diretor. As aulas são realizadas por professores voluntários, sem vínculo com o Estado. Na mesma cidade há uma escola dentro das dependências do presídio Barra da Grota para fins educacionais. Lá, existe toda uma estrutura própria e assistência pelo Estado. Há uma equipe de professores, coordenador pedagógico, coordenadora de apoio pedagógico, auxiliar de secretaria e diretor.

Uma particularidade da Casa de Prisão provisória é a possibilidade de o preso conseguir remissão de pena por meio de leituras, não importando o gênero de leitura. Contudo, pudemos observar que os internos se interessam mais por livros de autoajuda ou de ficção científica. A lei n 12.433 garante aos reeducandos uma parte de seu tempo de estudo ou trabalho em troca da redução da pena.

Com um número muito maior de detentos do que aquele da sua capacidade máxima, a casa se tornou uma bomba relógio. Sobretudo por que a casa deveria receber somente presos provisórios. No entanto, ela recebe sentenciados também. Ela recebe sujeitos de todas as cidades tocantinenses, sobretudo, aqueles cujos crimes são considerados mais graves das cidades circunvizinhas. Ela é assim dividida: o primeiro pavilhão recebe os presos considerados menos perigosos (homens que não pagaram pensão alimentícia, gays, brigas que não envolveu delitos considerados graves); no segundo e terceiro pavilhão estão os de facções que não podem se misturar aos outros. O fato de ficarem separados significa uma preservação de vida para aquela comunidade de encarcerados e “paz” naquele ambiente desagradável. As facções brigam entre si e disputam es-

paço dentro da prisão e fora dos espaços prisionais.

É predominante nesta população carcerária os negros e pardos, e aqueles que residem nas periferias, ou seja, nas margens da cidade. Notamos grandes problemas de políticas públicas, pois muitos não concluíram o Ensino Fundamental, nem o Médio. Contudo, são aspectos sócias visíveis e que passam sem problemas pela sociedade. Só se tornam problemas quando cometem algum delito e são expostos na mídia.

Infelizmente, os dados são preocupantes, pois revelam que só 14% da população carcerária tem acesso à educação no Brasil. A educação escolar no Brasil é um direito social, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ou seja, não é privilégio, é obrigação do Estado fornecer a este cidadão o estudo, pois o mesmo está com sua de liberdade restrita. Seus outros direitos são garantidos, em especial, pela Lei de Execução Penal (LEP).

A maioria desses jovens não tive oportunidade de estudar pelas contingências que surgiram em algum momento de suas vidas. Para muitos desses homens não lhes foi apresentada a escola, a leitura, a literatura e o conhecimento advindo dos livros ou outros tipos de visão de instrução familiar. Em outras palavras, o incentivo à leitura foi quase nulo. O ensino de literatura se deu, para eles, de forma esporádica neste tempo de privação de liberdade e teve que ser aproveitado ao máximo esses homens são seres em "transformação" por meio da educação e da leitura como aponta (FREIRE, 1974). Além do mais, essa transformação leva tempo para acontecer. E ela não acontece do dia para a noite, pois é um processo que pode levar anos. Para o professor da Universidade Federal do Tocantins, Walace Rodrigues, o ensino escolar é um dos meios para o jovem ir se afastando da marginalização. Lembrando que a nossa massa carcerária no Brasil vem só aumentando. Vejamos as palavras do autor:

> [...] Podemos dizer que participamos de uma perspectiva pós-crítica de educação, tentando inserir os grupos minoritários ou historicamente excluídos do ambiente escolar. A perspectiva pós-crítica tem como foco o sujeito, o educando. Desse modo, podemos ressaltar que, historicamente, as diferenças entre as pessoas parecem ter sido o foco até o momento, pois era preciso estabelecer o combate à marginalização dos sujeitos em relação à escola. Buscou-se lutar para que todos fossem incluídos nas redes escolares e no meio social, principalmente aquelas pessoas que haviam sido excluídas. (RODRIGUES, 2016, p. 226)

A educação é, assim, um caminho que traz resultados benéficos à sociedade. As casas de prisão provisória do Estado do Tocantins estão superlotadas e, na sua grande maioria, com jovens entre 18 e 34 anos de

idade.

Conseguimos doações, no início do ano de 2017, de livros, lápis, borrachas e cadernos na Delegacia Regional de Ensino. A psicóloga em um trabalho conjunto com uma universidade particular conseguiu cadeiras, quadro e pincéis.

Da Universidade Federal do Tocantins ela conseguiu um retroprojetor. O computador usado era particular. Por meio de doações dos agentes, comunidade e alunos de outras universidades a psicóloga conseguiu livros para serem usados pelos internos. Ela e o assistente social conseguiram 500 livros doados pelo MEC. Estes de variados gêneros e atualizados, que foram expostos numa estante também doada. Isso tudo nos ajudou a montar uma pequena biblioteca. A sala onde aconteciam as aulas foi improvisada, uma vez que o prédio não foi projetado com objetivo de se ter aulas. Nessa sala ficava, anteriormente, o repouso dos agentes. Com essa sala ocupada os agentes ficaram sem repouso.

De acordo com um levantamento realizado pelo portal G1 Tocantins (2019), há no estado uma superlotação dentro dos presídios e das casas de prisões provisórias de 95,3%. Esses são dados preocupantes, pois eles mostram falhas da família, da sociedade e do governo. E nos perguntamos onde estamos falhando como educadores e sociedade? Quais projetos governamentais podem impedir que estes jovens se voltem para o mundo do crime? Como educá-los em um ambiente onde não chega a educação? E as prisões são mais uma escola do crime? São muitos os questionamentos que surgem ao vermos tantos jovens perdendo a vida e tirando a vida de pessoas por motivos banais.

Segundo a pesquisa do portal, o número de presos só aumentou, e há, atualmente, 708.546 presos em todo País. Isso para uma capacidade de 415.960 vagas nas prisões. Um déficit de 292.586 vagas. E ainda expressa que esses números subiram mais da metade em comparação com 2018, aumentou tal déficit de 68.6% para 70.3%. O Estado do Tocantins está entre os doze que apresentam superlotação. Quem lidera a lista é Pernambuco, com 178.6%, seguido de Roraima, com 166.2%. Contudo, este estudo é mais preocupante quanto retrata a realidade educacional dentro das prisões, sobretudo porque deste percentual relatado, do total de presos do Estado do Tocantins, apenas 308 presos, que corresponde apenas 6,3%, estão em celas de aula. Fica a pergunta: O que os governos planejam para o retorno destes homens à sociedade e, sobretudo, para que não retornem ao cárcere novamente? Sabemos que construir presí-

dios não resolve a situação. Tem-se que investir na educação, propondo meios para que estes homens e mulheres se reconstruam aqui fora.

Uma particularidade daquele momento foi a preparação daqueles jovens para fazer o exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos para pessoas privadas de Liberdade - Ensino Fundamental e Ensino Médio (ENCCEJA). A outra particularidade era a preparação desses sujeitos com a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio no sistema carcerário (ENEM-PPL).

Na CPPA, foram constituídas 4 turmas para se proceder os trabalhos em relação ao conteúdo do ensino fundamental e do ensino médio. Tratavam-se de turmas multiseriadas. A média de estudantes era entre seis e 12 alunos por turma.

O ensino nestes espaços se dava de forma tensa, pois os alunos não têm habito de leitura, mesmo aqueles que estudaram fora ou estava estudando no momento em que foram presos. Esqueceram quase todo ensinamento que tiveram na escola.

Uma relevante especificidade daquele local é o "esquecimento". Nestes momentos nos damos conta de como, em algum momento da nossa vida, temos algo em comum com eles: a dificuldade de se manter na escola. Para muitos que trabalhavam e não tinham tempo e, na maioria das vezes, disposição para ler, outros não tinham dinheiro para comprar a apostila que o professor pedia, entre outros entraves. A realidade para quem mora nas favelas ou bairros distantes, à margem da sociedade, não é nada fácil. Para as pessoas dessas áreas desprestigiadas a literatura está longe de seu alcance ou nunca foi apresentada para alguns deles. Isso por que a realidade cultural de quem vive às margens da cidade é outra. Neste momento, recordamos do texto intitulado "Leitor Atrapalhado e a Formação Docente", dos autores Márcio Melo e Luíza Helena, onde os autores falam da dificuldade que o estudante "desempregado, negro, quilombolas, indígenas, quase todos precisando de bolsa permanência para se manterem cursando a Universidade". Eles descreveram bem a realidade dos estudantes não só da Universidade, mas da escola do ensino médio e do fundamental.

Para muitos dos que lá se encontram, nem comida na mesa tinham quando criança e continuou pela adolescência. Famílias onde as mulheres são as provedoras do lar, onde as crianças ficavam só durante o dia, para elas trabalharem e trazer a comida para o lar. Para outros foram crescendo em um ambiente onde os pais usavam drogas e não cuidava deles.

Famílias onde o pai maltratava a mãe e os filhos por causa de álcool, drogas e por machismo. Mães que dependiam financeiramente do homem da casa para se manter e cuidar dos filhos.

Vemos que a leitura pode desperta no leitor o que estava adormecido ou em um local antes desconhecido. Ela pode nos trazer lembranças antes entorpecidos, nos colocar em lugares de jamais habitados, despertar um leitor antes inexistente. A leitura, como afirma Michele Petit (2009), contribui para cada um construir sua própria identidade. Ou seja, com as mudanças que ocorreu no decorrer do século, as famílias, na sua grande maioria, foram se desgastando ou deteriorando. Com isso, o modelo ideológico mudou, e o sujeito passou a buscar outras referências para além da leitura, sobretudo na adolescência. E com efeito disso, a prática de leitura, como indica Manguel, enquanto guia em relação à compreensão de mundo e à percepção de nossa identidade, diminuiu de importância.

Na esteira de Michele Petit (2009), vemos que a leitura abre espaço para a sociabilidade e para outros círculos de pertencimentos em contexto de vulnerabilidade. Para o preso, esse novo caminho de sociabilidade é fundamental na construção de uma nova cultura de vida e para que ele se sinta parte da sociedade, e não o vil, o resto, o que só serve morto, como nosso atual governo prega.

Um discurso comprado por grande parte da sociedade de que "bandido bom é bandido morto" somente nos diminui enquanto seres humanos. Esse discurso é extremamente errôneo, uma vez que esse sujeito faz parte da sociedade, é sociedade. Percebemos que a ideia mais presente no discurso atual, tanto nosso atual Presidente como de seus seguidores, é construir novos presídios, como solução para os problemas do sistema penitenciário. Eles não falam em aplicar mais verbas na educação. Esse investimento tem resultado é a longo prazo. Contudo, é um resultado promissor para o país

Acreditamos, ainda, que a literatura transforma a realidade, e isso faz com que o sujeito crie suas fantasias, seus mundos, suas histórias de vida, etc. O que é bem diferente da sociedade na qual estamos vivendo: a sociedade dos acelerados, uma sociedade que não abre espaço para ficções.

Podemos, então, dizer que a literatura surge fazendo a diferença na vida desses homens aprisionados, posto que ela pode servir como um "escape estético" para sobrevivência deles. Contudo, para muitos, quem

lê naquele espaço enfrenta dificuldades tanto por parte dos colegas de cela, quanto do corpo docente. Para alguns agentes a leitura não vai fazer diferença na vida daqueles sujeitos. A hostilidade é algo constante.

Paulo Freire (1997) salientou que ao encararmos o homem como "coisa" não teremos êxito, pois se dará uma domesticação do homem Ou seja, devemos educar esse homem para incentivá-lo a pensar, a buscar novas leituras, novos argumentos significativos. Com o ensino mecanicista o aluno não pode ter uma opinião própria, ele não pode expressar suas ideias, seus objetivos. Para o educador mecanicista o homem é ser vazio em que a concepção "bancaria" vai depositando suas informações. Essa concepção nega o homem como um sujeito de buscas constantes. O "homem-mundo" tem que ter um olhar humano, pois os homens estão ligados, e este olhar só se dá com a transformação da realidade. Em outras palavras, a educação humanizadora incentiva essa busca do homem por novos conhecimentos, reconhece o homem como um ser histórico, um ser que busca transformações. Consideremos, a seguir, as palavras do referido autor:

> [...] se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue outro caminho. Se o encararmos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1967, s/p.)

Também acreditamos que o homem pode recriar suas ficções literárias, pois o homem é um ser de buscas, um ser que está constantemente em busca do novo.

Candido (1989) salientou que a literatura deveria ser um direito do homem, uma vez que ela tem o poder de auxiliar na construção do homem. A literatura para os privados de liberdade serve como um amparo social. Vejamos nas palavras do autor:

> [...] a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989. p. 113)

A literatura além de despertar algo que os detentos ainda não conheciam, ajuda-os no que Freire chamou de "ação-reflexão", pois no ato da leitura o detento é um sujeito ativo em buscas de novos saberes. Ele

não se reduz a um mero observador parado, mas ele busca novas transformações da realidade. Ele não se reduz a uma caixa vazia onde para o depósito de saberes, mas dialoga criticamente com esses novos saberes. A privação de liberdade traz essa reflexão para aqueles que realmente querem uma mudança de vida. Mudança estas no sentido de novos conhecimentos, onde o mesmo vai dialogar com a realidade acelerada em que vivemos. Observemos:

> [...] as respostas do homem e os desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espirito", mais do que um puro fazer, são atos que contem inseparavelmente ação e reflexão. (FREIRE, 1997, p. 10)

Para Michel Foucault (1987, p. 224) "a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo um a preocupação indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento". O poder público brasileiro deveria oferecer uma educação prisional em todos os seus estabelecimentos prisionais, contudo isso não é realizado. Lembrando que isso é um direito garantido por lei para os privados de liberdade (CF, 1988). Uma vez que esse sujeito retornará à sociedade, o ideal seria um relevante investimento de ressocialização por meio da educação. Isso seria mais uma ação para auxiliar a este cidadão a não perturbar novamente a ordem pública. Contudo, a educação prisional não é obrigação para os privados de liberdade, e sim um "incentivo", mais pela redução de pena, conforme a Lei de Execução Penal (LEP), Lei n° 7.210, de julho de 1984 (BRASIL, 1984).

A Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 (BRASIL, 2011, s/p, grifo do original) que alterou a LEP, define que:

> Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.
>
> § 1o A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:
>
> I – 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias.

A experiência com a leitura prevê que o sujeito está caminhando para o mundo plural das letras, o mundo tão cobrado nas provas escritas e pelos intelectuais da sociedade. O sujeito privado de liberdade, quando consegue essa proeza nesse espaço de segregação, deu um passo a mais para assumir uma postura diferente na sociedade. É uma preparação para

o convívio no meio social e a prova que ele está sendo transformado por meio da leitura, que pode ser literária ou não. E, ainda, há de se observar que a leitura como amparo social se transforma em resistência neste espaço de isolamento.

Conseguimos olhar os internos com um outro olhar, o olhar de professor, um olhar que não o criminológico. Promovemos rodas de conversas, fizemos um autorretrato para conhecermos um pouquinho da história de vida deles e pudemos analisar a escrita também. Pelas enunciações ali ditas, observamos, que alguns se sentiram, mesmo que por alguns minutos, parte da sociedade.

As nossas oficinas atenderam pelo menos 30 alunos em classes multiseriadas. Houve a adesão de muitos internos, porém o espaço era insuficiente para todos. Então, foi realizada uma triagem para saber quem participaria das oficinas.

Durante aquelas primeiras aulas trabalhamos questões das provas anteriores já aplicadas em dois exames avaliativos, tanto do ENCCEJA, quanto do Enem. Os alunos, no começo, iam com pés e mãos algemados e sempre de dois em dois.

Com o passar do tempo, os encontros de três vezes na semana (sempre à tarde) os agentes começaram a tirar as algemas das mãos, ficando apenas as dos pés. Conseguimos, também, que eles levassem para dentro das celas os livros com canetas para que os detentos pudessem fazer as atividades do livro didático. Eles também realizavam as atividades de redação e resenha no início nos cadernos e depois em folhas. Havia plantões que aceitavam que eles entrassem com canetas e outros não. Contudo, para alguns não era impedimento o fato de eles não levarem as canetas, e faziam as atividades mesmo assim. Muitos dos que lá estavam, principalmente os do ensino médio, no momento da prisão estavam em aula, porém a realidade era outra para os do Ensino Fundamental.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de na turma haver pessoas de mais idade no ensino fundamental. Pessoas que não conseguiram estudar na juventude, pois tiveram que ajudar no sustento da casa, depois formaram família e o estudo já não era mais prioridade.

Percebemos que para alguns privados de liberdade o espaço de cela de aula improvisado era "privilégio". Os devaneios lá enunciados, as ficções lá desbravadas, os poemas produzidos, os contos lidos e algumas narrativas pareciam abrir-lhes os olhos para novas realidades. Nas dis-

cussões lá debatidas era unânime o que eles falavam: que a aula era o momento mais esperado por eles e que passava rápido demais.

3. Considerações finais

A leitura literária e a leitura não literária encontraram aqueles homens, trazendo uma nova perspectiva de vida em relação à educação escolar. A leitura realizada para a remissão de pena também é um incentivo para quem vive naquele encarceramento. Quando falamos que a educação é um mecanismo de transformação, pudemos experimentar esse sabor quando alguns dos que fizeram os dois exames citados conseguiram aprovação. Como bem salientou Rodrigues (2016), "a escola deve ser pensada como integradora, inclusiva, laica, de qualidade e publica". Incluir esses jovens é pensar num futuro mais promissor.

Sabemos que essa organização na Casa de Prisão Provisória ainda se dá de forma precária e prematura, mas é preciso entender que lá, além de ser um espaço de grande rotatividade, não havia previsão de sala de aula. O que não exime a responsabilidade do Estado em fazer acontecer as aulas dentro do cárcere. A Lei de Execução Penal é um amparo para esses homens que desejam transformação. Os questionamentos aqui apontados são inquietações que persistem.

Este texto buscou compreender como funciona a educação do sistema educacional dentro de uma casa de prisão provisória, onde o Estado se mostra omisso em relação à educação dos detentos. Mas ainda há quem acredite que as leituras ali produzidas são atos de resistência e que fazem a diferença na vida daqueles que se encontram aprisionado. Os aprisionados são as pessoas ideias para entender como a sociedade julgadora os condena. Sendo assim, é necessário que se prepararem para o enfrentamento (a vida dura) após a prisão, mas agora com outras armas: aquelas da educação e dos conhecimentos.

Finalizando, vemos que a educação pode agir como um mecanismo de transformação dos aprisionados, principalmente uma educação voltada para a leitura literária. Pudemos ver que por mais cheio de pedras que esse caminho possa ser ainda compensa trazer estes homens excluídos para o seio dessa mãe que os rejeitou: a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Ariane Martins; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Celas e salas: a recente produção acadêmica sobre educação escolar na prisão (2003-2017). In: *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, V. 27, n. 2, apr. 2019. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12632>. Acesso em: _10 de set. 2019. doi:https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.12632.

BRASIL. *Conselho Nacional de Justiça*. CNJ. Departamento de monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas socioeducativas (DMF). Brasília-DF. Disponível em: http://www.cnj.jus.br. Acesso em: 26 de set. 2019.

_____, *Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984*. Lei de Execução Penal (LEP). Disponível em: //www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm.

_____. *Lei n° 12.433, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei n° 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: htt://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12433.htm.

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Feste (Org.). *Direitos humanos E…* Cjp/ Ed. Brasiliense, 1989.

_____. *A literatura e formação do homem.* Conferencia pronunciada na XXXIV reunião anual SBPC, São Paulo, 1972. Acesso em 26 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos como ato de conhecimento. In: *Movimento*. Retirado do Jornal da Educação, Lisboa, s/d.

G1 Tocantins. De 26/04/2019. Disponível em: http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/04/26/levantamento-aponta-que-sistema-prisional-do-tocantins-tem-superlotacao-de-953percent.ghtml Acesso em 26 out. 2019.

HADDAD, Sergio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, Iria.

(Org.). *LDB/1996 contemporânea*: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de Leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELO, Marcio Araújo de, SILVA, Luiza Helena Oliveira. O Leitor Atrapalhado e a Formação Docente. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, V. 20, n. 35, 2018.

NETO, Paschoal de Angelis. Crítica à aplicação prática da lei de execução penal no Brasil. In: *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5816, 4 jun. 2019. Disponível em: https://jus.com.br/ar tigos/73105. Acesso em: 23 set. 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 1996: (Coleção Passando a Limpo).

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RODRIGUES, Walace. Reflexões sobre o lll Fórum de Licenciatura da UFT: O Currículo Como Campo de Batalhas Ideológicas. In: *Revista Entreletras*, Araguaína/TO, ISSN: 2179-3948, v. 7, n. 2, jul. /dez. 2016.

ROSSI KOERICH, Bruna; DA SILVA VIDAL, Alex. Portas fechadas no meio aberto: educação de jovens com restrição de liberdade. In: *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, V. 27, n. 2, abr.2019.ISSN1982-9949. Disponível em: ___.doi:https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.12628.

RELATÓRIO DE 1858 DO IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS: UMA ANÁLISE PELA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Barbara Poubel dos Santos (UFF)
bpoubel@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo sobre as atividades do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1858, sob a ótica da Historiografia Linguística. A narrativa é realizada a partir da contextualização da produção do relatório de seus primeiros anos de funcionamento, a fim de elaborar uma interpretação historiográfica do pensamento linguístico que influiu em sua fundação, centrada na difusão do Sistema Braille no Brasil, o que ocorre de forma contínua desde o século XIX.Essa tarefa historiográfica também pretende resgatara memória cultural, para demonstrar que a educação linguística inclusiva é um projeto de longo prazo na sociedade brasileira e o fomento às políticas inclusivas é um dos elementos construtores da identidade nacional no Brasil. A primeira parte do estudo apresenta a definição de Historiografia Linguística e as modelagens teóricas na análise de fontes documentais, de acordo com os postulados de Swiggers, referência nos estudos dessa disciplina acadêmica. Em uma segunda parte, alguns aspectos do relatório de 1858 são apresentados. Por último, é traçada uma análise do relatório, demonstrando os aspectos metodológicos do trabalho historiográfico.

Palavras-chave:
Historiografia Linguística. Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Relatório de 1858.

ABSTRACT

This article consistsof a study about the activities of the Imperial Institute of Blind Boys in 1858, from the perspective of Linguistic Historiography. The narrative is made from the contextualization of the production of the report of its first years of operation, in order to elaborate a historiographical interpretation of the linguistic thought that influenced its foundation, centered in the diffusion of the Braille System in Brazil, what happens continuously since the 19th century. This historiography task also intends to rescue the cultural memory, in order to demonstrate that inclusive linguistics education is a long-term project in Brazilian society and the promotion of inclusive policies is one of the building blocks of national identity in Brazil. The first part of the study presents the definition of Linguistic Historiography and the theoretical modeling in the analysis of documentary sources, according to Swiggers postulates, reference in the studies of this academic discipline. In a second part, some aspects of the 1858 report are presented, which records the visit of the emperor D. Pedro II to the institution. Finally, an analysis of the report is drawn, demonstrating the methodological aspects of the historiographical work.

Keywords:
Linguistic Historiography. Report of 1858. Imperial Institute of the Blind Boys.

1. Historiografia Linguística: caminhos teóricos

A Historiografia Linguística surgiu como área de investigação no âmbito acadêmico durante o século XX, a partir dos anos 70, tendo se tornado reconhecida como atividade científica, cujo campo de investigação é autônomo (SWIGGERS, 2013). Ao longo desses anos, a Historiografia Linguística amadureceu e, ciente das exigências metodológicas e epistemológicas de uma disciplina, ganhou visibilidade e se consolidou na Europa e em outros países. No Brasil, seu surgimento data a década de 90, relacionado a pesquisas no CEDOCH, no âmbito da Universidade de São Paulo e em outros centros acadêmicos.

Swiggers (2013: 41) afirma que a Historiografia Linguística se trata da investigação de como as ideias e práticas linguísticas se desenvolveram. O autor apresenta uma definição ampla e detalhada dessa disciplina:

> A historiografia linguística é o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares (cujo impacto pode ser 'positivo', i. e. estimulante, ou 'negativo', i. e. inibidores ou desestimulantes), de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado. (SWIGGERS, 2010, p. 2)

E salienta que essa definição ocasiona duas consequências. A primeira diz respeito à interdisciplinaridade desse estudo. Swiggers (2010, p. 2) cita a Linguística, a História, a Filosofia e a Sociologia da Ciência como disciplinas que interagem com o estudo da Historiografia Linguística e, nessa interação, os conhecimentos pertencentes a cada disciplina se associam para que a condução da pesquisa resulte em um estudo profundo e pertinente. Quanto à segunda consequência, o autor comenta sobre o ponto de partida do estudo e o caminho a percorrer. Assim sendo, Swiggers declara que:

> [...] a historiografia linguística tem que partir de uma fase heurística, e avançar através de uma análise "argumentativa" e de uma síntese histórico-comparativa, em direção a uma hermenêutica historicamente fundamentada do conhecimento/*knowhow* linguístico. (SWIGGERS, 2010, p 2)

Dessa forma, o objetivo do historiógrafo é resgatar a história dessas ideias linguísticas e traçar a sua evolução. Para isso, o historiógrafo tem como objeto de análise os textos, os quais compreendem documentos ou acervos, publicados ou não. A esse respeito, Pierre Swiggers declara:

> Os textos que o historiógrafo (ou o historiador) da linguística deve

> estudar podem ser considerados o "reflexo (ou depósito) material" da história da linguística. A história da linguística se pode definir como o conjunto cronológico e geográfico dos acontecimentos, dos fatos, dos processos de conceptualização e de descrição, e dos produtos que moldaram a tradição do pensamento e da práxis linguísticos. (SWIGGERS, 2013, p. 42)

A partir desse conceito de Swiggers, pode-se afirmar que a Historiografia Linguística entende a língua como um produto histórico; e, por ser um produto histórico, a língua é o resultado das tradições e dos acontecimentos históricos. Sobre essas tradições, Swiggers esclarece:

> Na história da linguística há tradições ("étnicas" ou "geográficas" ou "culturais") que se diferenciam por sua emergência e seu desenvolvimento, por sua dinâmica interna, por seu caráter aberto ou fechado com respeito a outras tradições, por sua abrangência perante o fenômeno da linguagem e pelo enfoque em áreas particulares do estudo de línguas. (SWIGGERS, 2013, p. 42)

Esses aspectos presentes na história das ideias linguísticas (políticos, sociais, econômicos, institucionais, geográficos ou culturais) estão materializados nos textos. Dessa forma, é possível delinear a trajetória da práxis linguística. Daí a dimensão da complexidade dessa atividade científica e de sua perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, Swiggers ainda ressalta:

> A história da linguística é um tecido integrado de acontecimentos pessoais e públicos (políticos, socioeconômicos, institucionais), de correntes intelectuais e culturais, de redes sociais, de fazeres centrados em línguas por si mesmas ou como meios para certos fins (basta pensar na linguística missioneira ou na história do fenômeno da tradução), de reflexões e processos conceituais que são subjacentes a vários tipos de atividade científica. (SWIGGERS, 2013, p. 42)

Ademais, Swiggers (SWIGGERS, 2013, p. 43) esclarece que o objetivo central do historiador de "reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto" suscita algumas inferências relacionadas aos termos expressos no corpo do objetivo e que constituem essa delimitação. Sendo assim, as palavras "reconstruir", "ideário linguístico", "análise de textos", "contexto" e trajetória provocam alguns esclarecimentos.

De acordo com Swiggers, o ato de reconstruir remete a um trabalho realizado dentro de uma atividade científica e, portanto, é fundamental ser realizado sob a égide de princípios metodológicos. A Historiografia Linguística na medida em que é direcionada para uma teoria, demanda a formação de um linguista, a fim de que seja viável um estudo ade-

quado do ideário linguístico e, consequentemente, resulte em ganhos significativos para a disciplina.

A análise de textos pressupõe uma fase heurística e uma fase hermenêutica. O termo "contexto" evidencia que o trabalho não só será direcionado ao cenário intelectual ou linguístico, como também ao socioeconômico, político, geográfico. Por fim, para entender essa trajetória linguística e proceder à análise é preciso ter um conhecimento relativamente amplo, principalmente um conhecimento histórico (SWIGGERS, 2013).

Koerner aborda esse ponto ao citar o termo "dupla perícia", utilizado por Malkiel (1983). Significa que o historiador além de possuir "conhecimento específico sobre um domínio científico", "deve ter um bom conhecimento da história intelectual" (MALKIEL, 1983 *apud* KOERNER, 1996, p. 47). Koerner (1996) considera ainda que o historiógrafo da linguística necessita mais do que uma dupla perícia. Para o autor, a dupla perícia deve ser entendida como uma "*conditio sinequa non"* para qualquer um empenhado na pesquisa de acontecimentos passados e no desenvolvimento da linguística" (KOERNER, 1996, p. 47). E justifica seu ponto de vista, esclarecendo:

> Sem dúvida, a construção das verdadeiras bases da historiografia da linguística impõe grandes exigências à atividade acadêmica individual, amplitude de escopo e profundidade de assimilação, exigindo um conhecimento quase que enciclopédico da parte do investigador, dada a natureza interdisciplinar desta atividade. (KOERNER, 1996, p. 47)

Em relação aos conceitos metodológicos difundidos por Swiggers (2010, p. 3), o autor discorre sobre a utilidade de se organizar o campo de pesquisa. Para isso, ele faz duas exigências. A primeira exigência do autor (2013, p. 44) diz respeito à inclusão do trabalho historiográfico em um organograma. Segundo Swiggers (2013, p. 44), existem três planos, cujas definições são indispensáveis à inclusão do trabalho historiográfico em um organograma: plano das realidades linguísticas, plano da epi-historiografia e plano da meta-historiografia.

De acordo com o organograma, a Historiografia é uma narrativa descritiva e interpretativa sobre fatos ocorridos em um intervalo temporal. Swiggers nomeia esses fatos também como realidades linguísticas e declara (2013, p. 44) que o plano das realidades linguísticas "formam o 'substrato' de atividades práticas e teóricas por parte dos que se podem denominar 'atores' da história da linguística". Nesse caso, os "atores" são os historiógrafos que no plano dos tratamentos e reflexões colocam em prática operações linguísticas de análise, comparação ou classificações a

respeito dessa História da Linguística, a qual é o objeto de análise, descrição e narração para a Historiografia Linguística. Em busca de seu propósito, a Historiografia se baseia no material documental e no referencial teórico. Nesse sentido, Swiggers (2013, p. 44) esclarece que a Historiografia se apoia "em uma documentação biobibliográfica e contextual – é o que se elabora como epi-historiografia – e se erige, em perspectiva metodológica e epistemológica, sobre uma meta-historiografia."

A epi-historiografia diz respeito aos agentes da historiografia e aos materiais produzidos, que servem de fonte de informação. Como agentes (SWIGGERS, 2010, p. 5), consideram-se "pesquisadores individuais, ou grupos de pesquisadores de uma língua". E como materiais, são compreendidos "papiros, manuscritos, livros, artigos, textos eletrônicos etc." Os materiais produzidos pelos estudos dos historiógrafos também são considerados como elemento epi-historiográfico.

A meta-historiografia consiste no campo de reflexões sobre as práticas historiográficas e os produtos consequentes dessas práticas. Swiggers (2010, p. 5) aborda três atividades da meta-historiografia: a meta-historiografia construtiva, a meta-historiografia crítica e a meta-historiografia contemplativa.

A meta-historiografia construtiva, assim como o nome indica, preocupa-se com a elaboração de um modelo que sirva como exemplo para as narrativas historiográficas, além de versar sobre a metalinguagem, no intuito de que ela seja adequada.

A meta-historiografia crítica trata-se de uma avaliação dos produtos resultantes das práticas historiográficas, considerando os documentos e os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa.

A meta-historiografia contemplativa, segundo Swiggers (2010, p. 5), refere-se "à definição do objeto e do status da historiografia linguística, aos fundamentos e à justificativa de formatos e perfis historiográficos, e a problemas 'transcendentes'."

2. Anos iniciais do Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Relatório de 1858

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado no ano de 1854, na cidade do Rio de Janeiro, então capital imperial, com o intuito de fomentar a instrução primária para alunos cegos. Atualmente, ainda

em funcionamento, com o nome de Instituto Benjamin Constant, atua como tradicional escola para deficientes visuais, sendo referência nacional de educação inclusiva no Brasil.

Um personagem histórico central nesse processo de criação do instituto e de implantação do Sistema Braille no Brasil foi, certamente, José Álvares de Azevedo (1834–1854), que, mesmo não tendo atuado diretamente no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, devido à morte precoce, participou do debate público que antecedeu a sua criação, divulgando o Sistema Braille no Brasil.

José Álvares de Azevedo nasceu cego em 08 de abril de 1834, no Rio de Janeiro, então capital imperial. Aos dez anos, em 1844, foi para Paris estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos, permanecendo por lá durante seis anos. Ao retornar para o Brasil, José Álvares de Azevedo aproveitava também para ensinar o método de alfabetização a pessoas cegas, datando assim a chegada do Sistema Braille ao Brasil em 1850, dois anos antes da morte de Louis Braille em 1852 (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2009).

Não há dúvidas da determinação do jovemJosé Álvares de Azevedo e de seu legado em relação à difusão do Sistema Braille no Brasil e à origem do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Álvares de Azevedo regressou ao Brasil, em dezembro de 1850, com o propósito de estabelecer uma escola com o mesmo perfil do Instituto de Paris. Por ter se impressionado com o desamparo dos cegos no Brasil, resolveu traduzir e publicar o livro *O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua História, e seu Método de Ensino*, de Joseph Guadet, ferrenho divulgador do Sistema Braille pelo mundo e chefe de ensino do Instituto de Paris. Ao tomar conhecimento de Álvares de Azevedo, Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço Imperial e pai de uma menina cega chamada Adèle Marie Louise, entrou em contato com o jovem mestre, que passou a alfabetizar Adèle pelo Sistema Braille. Em virtude de sua posição social, Dr. Xavier conseguiu intermediar as ideias de Álvares de Azevedo sobre a criação de uma escola no Brasil. Inclusive, conseguiu aguçar o interesse de Couto Ferraz, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, responsável pela pasta dos negócios da educação (JANNUZZI, 2004).

Dr. XavierSigaud apresentou o jovem mestre ao Barão de Rio Bonito e solicitou-lhe que apresentasse Álvares de Azevedo ao Imperador D. Pedro II (MENDES; FERREIRA, 1995). Em 1851, ao ser recebido por D. Pedro II e ter impressionado em sua demonstração de leitura e

escrita do Sistema Braille, o jovem mestre requisitou ao Imperador a autorização para a fundação de uma escola para cegos. Todas as providências foram tomadas pelo jovem Azevedo, com o apoio do governo. Entretanto, o jovem rapaz foi acometido por uma grave infecção e veio a falecer no dia 17 de março de 1854, aos 19 anos (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2009). Infelizmente, esse infortúnio impediu que José Álvares de Azevedo presenciasse a concretização do seu ideal.

Vale ressaltar que esse instituto foi a primeira escola para cegos da América Latina, além de o Brasil ter sido o primeiro país das Américas a utilizar o Sistema Braille exclusivamente. A adoção do sistema ocorreu no mesmo ano em que a França oficializou o Sistema Braille, em 1854. Já constava no regulamento do Imperial Instituto, por ordem do Governo, que o método de escrita deveria ser o método em pontos salientes de Louis Braille, conforme adotado pelo Instituto dos Jovens Cegos de Paris (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2009).

O debate de implantação da educação pública inclusiva, nesse contexto do Brasil oitocentista, é desenvolvido pela recepção do pensamento de Louis Braille, que serve como fonte e modelo para a implantação da instituição por D. Pedro II, o qual participou diretamente do desenvolvimento do instituto. A história do Sistema Braille, sua origem e recepção no Brasil, se deu inicialmente por José Álvares de Azevedo. Em seguida, sua consolidação no Brasil ocorreu com o trabalho do Imperial Instituto de Meninos Cegos. A educação linguística na época estava vinculada ao ensino de francês e do canto em latim, além da alfabetização em português.

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos é um dos fenômenos que pode ser observado pela História das Ciências, através de análise das redes científicas que estão em seu surgimento, no contexto do século XIX. Pode-se notar uma continuidade no histórico institucional que é uma das perspectivas de abordagem e análise do tema. Para desenvolver a narrativa meta-historiográfica, é necessário analisar o histórico de instituições, círculos intelectuais e rede de conhecimento estabelecida para a difusão do Sistema Braille no mundo e no Brasil. A análise da educação linguística para cegos no Brasil oitocentista tem como fontes documentais alguns regimentos, relatórios de seus primeiros anos de funcionamento e decretos imperiais, a fim de elaborar uma interpretação historiográfica do pensamento linguístico que influiu em sua fundação, centrado na difusão do Sistema Braille no Brasil, o que ocorre de forma contínua desde o século XIX. Dentre alguns documentos centrais para a

compreensãodesse processo de promoção da educação inclusiva e difusão do Sistema Braille no Brasil oitocentista está o relatório de 1858.

O relatório de 1858 diz respeito à exposição do processo de ensino ocorrido no instituto naquele ano, assim como retrata observações sobre as dependências, estado de saúde dos alunos, materiais didáticos e orçamento. Esse relatório foi manuscrito pelo então diretor do instituto, Dr. Claudio Luiz da Costa, de acordo com uma das exigências de sua função.

O relato inicia-se abordando a realização das provas públicas, no dia 10 de novembro de 1858, na presença do ilustre imperador D. Pedro II. Essas provas seriam as finais, visto que o calendário especificado no artigo 32 do regimento interno datava o início das aulas em 07 de janeiro e o término em 15 de novembro de cada ano. As provas eram referentes ao ensino de música, leitura, gramática, aritmética, língua francesa e outras disciplinas, as quais eram aplicadas para os alunos que cursavam até o 4º ano.

Conforme o regimento interno, em seu artigo 35, as provas seriam públicas, ou seja, realizadas na presença de outras pessoas convidadas, inclusive na presença do imperador e da imperatriz.

Essas provas públicas seguiam protocolos. Dessa forma, após o imperador ter sido recebido com as formalidades previstas, o diretor procedeu à leitura do relatório anual. Em seguida, começou a realização das provas, conforme cronograma estabelecido.

D. Pedro II participava ativamente nessa fase das provas, que mais parecia uma arguição pública. No relatório, o diretor faz menção à participação do imperador:

> Dignando-se Sua Majestade Imperador abrir um livro de música vocal e indicar seis compassos, o respectivo professor Guilherme Schulze ditou à aluna D. Leopoldina Maria da Conceição, que os escreveu em pontos, e o aluno José Pinto de Cerqueira os cantou, apreciando as notas e seus valores pelo tato (COSTA, 1858, p. 3).

O relatório dá prosseguimento aos detalhes desse dia de prova, ao citar os nomes dos alunos e dos convidados, além de narrar os pedidos que os convidados faziam para os alunos. É notório que os alunos estavam expostos a qualquer solicitação feita pelos convidados. Novamente, há relatos do pronunciamento do imperador, demonstrando seu empenho em favor do ensino na instituição. E os alunos sabiam que suas apresentações estavam sendo observadas para que um posterior julgamento fosse

efetivado, conforme o artigo 36 do regimento interno. Mas os alunos não eram somente indagados pelos convidados. Seus professores também os questionavam sobre os conteúdos ministrados em aula.

Também se iniciaram as provas de leitura, pelo método de pontos salientes do Sistema Braille. Os alunos deveriam ler a parte indicada pelo imperador, segundo descrito no relatório, de forma a demonstrar habilidade na leitura:

> Os alunos do 1º ano leram no *Expositor*, impresso em pontos salientes, o lugar que S. M., o imperador, dignou-se a indicar-lhes, distinguindo-se neste exame a menina D. Alexandrina Rosa de Jesus, de 6 anos de idade. (COSTA, 1858, p.4)

Em seguida, os alunos foram testados em relação aos conhecimentos de gramática e aritmética:

> Os alunos do 2º, 3º e 4º ano foram examinados em gramática da língua portuguesa e aritmética, fazendo-se, primeiramente, entre os dois ramos, a regência das orações e respondendo a todas as questões sobre as regras da sintaxe, e, no segundo momento, a todas as perguntas sobre diversas operações aritméticas, inclusivamente as de decimais e de frações; sendo examinados pelo próprio professor Dr. Pedro José de Almeida e pelos senhores Antônio Alves Pereira Coruja e José Albano Cordeiro, que se deram por satisfeitos. (COSTA, 1858, p. 5)

A partir do 4º ano, em conformidade com o artigo 27 do regulamento provisório, os alunos começavam a ter aulas de língua francesa. O relatório menciona a prova dessa disciplina e ainda especifica as habilidades desempenhadas pelos alunos:

> Os alunos do 4º ano fizeram exame de língua francesa, escrevendo, lendo, traduzindo e respondendo em francês a todas as perguntas feitas na mesma língua sobre todas as regras da sua gramática; sendo arguidos neste exame pela respectiva professora D. Maria Benedicta da Costa e pelo Sr. Dr. José Tell Ferrão. (COSTA, 1858, p. 5)

Em concordância com o que foi visto até aqui e baseado na Historiografia Linguística, pode-se afirmar que a abordagem dada ao ensino de forma geral, na instituição, sob um viés político-ideológico, apresenta um caráter nacionalista, mas também libertador, no sentido de oportunizar certa independência para aqueles que não tinham expectativas no futuro, haja vista a sobrevivência dos cegos daquela época estar submetida à boa vontade de familiares ou às esmolas da sociedade.

Quanto à abordagem, em particular, da língua portuguesa, especificamente o tratamento dispensado à leitura, é perceptível a preocupação daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no tocante à

emancipação do aluno. Tendo em vista que a habilidade de ler e escrever simboliza um instrumento político indispensável para os que desejam se integrar nas atividades culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade. A condição de ser alfabetizado é imperiosa para o exercício da cidadania.

No relatório, há comentários do diretor Claudio sobre as lições que ele ensinava aos alunos a respeito dos gêneros textuais, como contos e anedotas. Segundo o diretor, os alunos solicitavam essas aulas tamanha era a alegria em ouvir comentários e observações sobre as histórias e explicações dos significados das palavras que não conheciam. Esse também era o momento em que os alunos faziam um resumo da leitura, demonstrando bom desempenho.

O documento comprova que os alunos estavam aprendendo vários metatermos alusivos a disciplinas diversas. Atinente à língua portuguesa, o texto cita o estudo da gramática referente às orações e demais conceitos da sintaxe. Pertinentes à leitura, subjazem metatermos relacionados à ortografia, fonética e pontuação. Na escrita, os alunos necessitariam da compreensão de vários metatermos que integram as divisões da gramática, como a ortografia, a morfologia e a sintaxe.

É conveniente comentar sobre o ensino de outra língua para pessoas que, até então, não tinham meios para ler e escrever em sua língua nativa. O texto, em sua imanência, leva ao discernimento que o estudo do francês consistia num aprendizado profundo da língua, assegurando uma evolução nas quatro habilidades de uma língua: ler, escrever, ouvir e falar. As perguntas, por sinal, eram todas feitas em francês e acerca dos metatermos da gramática francesa. Na falta do dicionário de francês, a professora se reunia com os alunos para discutirem a respeito de frases e significados das palavras.

Havia também muita preocupação com o ensino religioso, o qual estava sob a responsabilidade de um capelão, de acordo com o convencionado no regimento. Pode-se de dizer que esse ensino estava intimamente ligado ao caráter nacionalista e à visão ideológica da instituição. Por meio do ensino de catecismo e do evangelho, os costumes sociais e morais eram transmitidos aos alunos.

A presença de D. Pedro II remete a muitos aspectos importantes imanentes ao texto. Primeiramente, o monarca tinha consciência de que as suas visitas ao instituto traduzir-se-iam em uma imagem vultosa para a escola. Ademais, significava também o gosto do imperador pelo conhe-

cimento, que, afinal, era uma característica muito comentada de D. Pedro II. Mas o aspecto essencial dessas visitas refere-se à interpretação que aqueles alunos fariam do comparecimento e da assistência de um monarca para com eles. Muitos alunos, na verdade 1/3 deles, integrantes de famílias humildes, estudavam ali por meio de bolsas garantidas pelo governo e não poderiam imaginar esse encontro com o imperador. Para uma criança, esse acompanhamento acrescentaria uma nova acepção de conduta e de vida. Tudo era novidade na vida desses alunos: a possibilidade de ser alfabetizado, de estudar, de conhecer o imperador, de aprender um ofício e de garantir o sustento.

3. Relatório de 1858: aspectos metodológicos e analíticos do trabalho historiográfico

Neste momento, uma perspectiva de análise do relatório de 1858 será realizada, fundamentada em alguns parâmetros metodológicos divulgados por Swiggers (2009), os quais contribuem para a organização do trabalho e para a investigação. Segundo o autor (2009, p. 70), esses parâmetros devem ser considerados, com muita clareza e consciência, na fase do acesso à documentação (fase heurística) e durante a fase que se segue, a fase da análise, descrição e interpretação dos materiais (fase hermenêutica).

Os parâmetros (2009, p. 70) que influenciam o trabalho historiográfico são três:

a) Cobertura: faz referência ao período, ao espaço geográfico e ao tema do objeto da análise historiográfica. O parâmetro de cobertura está relacionado ao tipo de documento selecionado e ao tipo de pesquisa interdisciplinar que é realizada;

b) Perspectiva: diz respeito à perspectiva de historiografia interna e à perspectiva de historiografia externa;

c) Profundidade de análise: está relacionado aos tipos de historiografia. Sendo assim, existem análises historiográficas que irão se concentrar na apresentação de dados e de textos, outras irão enfatizar a análise dessas ideias, ou ainda poderão esclarecer sobre o curso evolutivo de um pensamento linguístico.

Em face do objeto e das aspirações desse estudo, a metodologia contempla a eleição do tema, a seleção das fontes, da bibliografia e dos

conceitos, a organização e a interpretação. O tema está voltado para o pensamento linguístico referente ao processo de leitura e escrita dos cegos no período oitocentista. Alusivo ao recorte histórico, aborda-se a implementação do Sistema Braille no Brasil Império, entre os anos de 1854 a 1858. A partir de uma perspectiva externa, a análise historiográfica concentra-se na análise das ideias e práticas linguísticas, dando maior ênfase aos fatores externos do contexto, ou seja, o foco não está na análise da língua em si mesma, mas na forma como lidaram com a questão linguística em análise no curso da história. É importante elucidar que a decisão de uma análise sob o viés de uma perspectiva externa traz à tona condições de abordagens das correntes políticas, intelectuais, sociais e econômicas, as quais são influenciadoras dos pensamentos linguísticos. Como exigência da tarefa historiográfica, as fases de organização são pensadas à luz dos parâmetros acima fixados.

O estudo desse conhecimento linguístico em seu curso histórico ampara-se em uma abordagem discriminadora. Esse tipo de abordagem, de acordo com Swiggers (2010, p. 5), "focaliza a emergência de *insights* linguísticos específicos, sua formulação e difusão, sua possível transformação, sua sobrevivência ou desaparecimento". Ainda sobre esse assunto, o autor (2010, p. 6) afirma que o tipo dessa abordagem favorece "à análise de (a) teorias e conceitos apresentados por autores individuais; (b) a emergência e a divulgação de termos/conceitos específicos; (c) a recepção de doutrinas, *insights* ou técnicas".

As abordagens podem ser relacionadas a perfis intelectuais diferentes, concernentes à dimensão do programa cognitivo de uma fase executiva. Swiggers (2013, p.45) ressalta a importância dessa dimensão, pois é nela que se define o perfil intelectual do trabalho, estipulado, "em parte, pelo objeto de estudo e pela documentação disponível e, em parte, pelos interesses e aspirações do historiador."

A abordagem discriminadora desse estudo está relacionada ao perfil de uma historiografia correlativa, a qual preconiza o estabelecimento de uma correlação, como bem esclarece o nome, entre o ponto de vista no âmbito linguístico e o contexto político, sociocultural e institucional.

O estudo enfoca o surgimento de uma inovação linguística na França, o Sistema Braille, em 1825, mas somente oficializado em 1854. Além de sua emergência no Brasil, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854. Em um esforço para alcançar o entendi-

mento da maneira como o Sistema Braille foi aceito e difundido no Brasil Império, os objetos primários selecionados referem-se a leis publicadas no período imperial, além de livros e revistas que relatam sobre a criação do sistema e a biografia de personalidades envolvidas com a questão, como Louis Braille, Álvares de Azevedo, D. Pedro II, entre outros. Portanto, a questão da possibilidade de alfabetizar um cego, envolvendo um intercâmbio intelectual entre Brasil e França, a partir de 1854, forma o parâmetro de cobertura desta análise.

Em uma perspectiva externa, a percepção de alguns pontos é relevante para a análise. Sendo assim, identificar as pessoas envolvidas com o pensamento linguístico é uma elaboração necessária. Alguns nomes foram relacionados ao longo desta pesquisa. Essas pessoas estão intimamente ligadas ao curso evolutivo dessa história linguística. A começar por Louis Braille. Afinal, foi por causa da sua genialidade que a história de vida dos cegos tomou um rumo diferente no mundo. Sem o conhecimento da vida pessoal e das conquistas desse francês, não é possível analisar o tema em questão. Louis Braille, ao ter criado o Sistema Braille, mudou o pensamento linguístico a respeito dos cegos, até então considerados pela sociedade como inúteis, incapazes, infelizes.

Não foi em vão que D. Pedro II, ao ver Álvares de Azevedo lendo e escrevendo, disse a célebre frase: "A cegueira já quase não é uma desgraça." No Brasil, podemos citar Álvares de Azevedo, D. Pedro II, Dr. Xavier Sigaud e Couto Ferraz como atores principais envolvidos nessa história linguística. Com destaque para o jovem Álvares de Azevedo, o qual idealizou o sonho e se empenhou para implementar no Brasil oitocentista uma escola especializada no ensino de cegos. Da mesma maneira, é interessante salientar as instituições envolvidas na argumentação desse pensamento linguístico. Duas instituições são significativas para o processo da consolidação desse método de leitura e escrita.

Na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris foi a escola que acolheu Louis Braille como aluno e, posteriormente, acolheu seus pensamentos. No Brasil, a consolidação e a difusão do processo de alfabetização dos cegos se efetivaram com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Louis Braille encontrou certa resistência no meio da instituição francesa, entre os professores e a direção. Entretanto, após alguns anos, o sistema foi aceito e estabelecido como o método da escola. No Brasil, Álvares de Azevedo não encontrou resistência. A própria demonstração de leitura e escrita, posta em prática pelo jovem, foi convincente para atestar a eficácia do sistema. É claro que outros fatores influencia-

ram essa recepção, inclusive a postura de D. Pedro II, homem culto e ávido pela ciência.

Aliás, justamente essas questões da pronta aceitação da ideia de Álvares de Azevedo, da implementação da escola e do Brasil Império- como um país pioneiro em educação inclusiva na América Latinanão coadunam com o Brasil político e a sociedade escravocrata da época. E essa análise somente pode ser apreendida quando se põe em prática a correlação do contexto e das práticas linguísticas, como orientam os teóricos Koerner e Swiggers. Com base no princípio da contextualização, dentro de uma perspectiva externa, a qual ampara a atividade de uma historiografia correlativa, é possível alcançar que o Brasil Império era um país de dicotomias.

A configuração da sociedade demonstrava essas oposições: de um lado existia uma sociedade agrária e analfabeta e de outro lado, uma elite que só pensava no poder. A própria elite brasileira era dividida. Havia a elite cosmopolita que defendia as ideias liberais e a modernização do Estado,além de uma nova elite de comerciantes e financeiros. Também os proprietários rurais,divididos entre aqueles que apoiavam um mercado externo e os que buscavam a defesa do mercado interno.

No tocante ao viés político, a configuração do parlamentarismo foi única. Como uma tentativa de implantar o modelo europeu, o parlamentarismo inglês foi adaptado de acordo com as realidades apresentadas pelo Brasil. O Parlamento não representava a população brasileira, tendo em vista que a maioria não tinha direito ao voto devido às exigências para ser eleitor. Quanto à corrente intelectual, o positivismo foi o principal movimento filosófico ocorrido durante o reinado de D. Pedro II. Apesar dos ataques pessoais, D. Pedro II respeitava o movimento e reconhecia a inteligência e as qualidades dos positivistas. Mas o positivismo não impressionou o monarca. Uma discordância já se tinha em relação à religião: o imperador não era ateu e considerava a crença em Deus um fator preponderante para a sociedade e a moralização.

Como é possível perceber, o interessante de contextualizar o período histórico, no caso, a segunda metade do período oitocentista, e correlacionar com os pontos de vista é criar condições para chegar à assimilação que a educação para cegos não era prioridade para esse Brasil paradoxal. Isto é, trata-se de um esforço para que, com um olhar envolvido por esse clima da época em que foi produzido o documento, possa se estabelecer um entendimento completo por meio da imanência do texto. E

compreender que a criação do instituto e a aceitação do sistema no Brasil fizeram parte de um ato unilateral de D. Pedro II, reconhecido, pela história, por ser um homem culto, intelectual e de valor moral.

Dessa maneira, não poderia se esperar outra forma de agir, senão a inclinação de D. Pedro II em atender o pedido de Álvares de Azevedo, aconselhá-lo a procurar o presidente do Conselho, assinar o decreto de criação, doar o terreno e visitar a escola. Isso também remete à compreensão de que a educação inclusiva no Brasil aconteceu primeiramente por iniciativas individuais, principalmente, a de Álvares de Azevedo.

Relativo à concepção de abordagem discriminadora, o Sistema Braille configura-se como a emergência de um *insight* linguístico específico no tocante à alfabetização de cegos. Sua formulação advém exatamente das ideias para eliminar as falhas da Grafia Sonora de Barbier. Após muitos estudos, Braille formulou um método de leitura e escrita, o qual apresentavametatermos inovadores para o mundo educacional. Trata-se então demetatermos como pontos ou conjunto matricial, cela braille, ordem braille, sinais inferiores e superiores, sinais simples ou compostos, combinações, letras com diacríticos, séries. A criação do Sistema Braille não representa somente um alfabeto adaptado para os cegos; singularmente, o sistema simboliza a possibilidade de um pensamento metalinguístico sobre a escrita e a leitura.

O processo de alfabetização dos cegos, basicamente, é o mesmo processo dos videntes, variando somente as vias sensoriais. Assim como ocorre com os alunos videntes, o início do aprendizado requer o conhecimento de diferentes metatermos. Em ambos os casos, é necessário um processo de ensino–aprendizagem para assimilar e experimentar o conteúdo. Dessa forma, não se pode considerar que existam mais dificuldades de um método em relação ao outro, ou seja,do processo de alfabetização em pontos em relação ao processo de alfabetização em tinta. Apenas acontecem variações. Seja variação de leitura por causa de vias sensoriais, uma pelo tato e outra pela visão, seja pelo modo de leitura, feita letra por letra ou pela apreensão da palavra, como sucede na leitura dos videntes.

Ainda sob a ótica de uma abordagem discriminadora, a difusão da invenção de Braille aconteceu mediante a remessa de seu livro "Processo para escrever as palavras, a música e o cantochão, por meio de pontos, para uso dos cegos, e dispostos para eles" para todas as instituições de cegos no mundo. Esse livre apresentava a versão final do sistema e incluía a transcrição da oração do Pai-Nosso em seis línguas: latim, francês,

italiano, espanhol, inglês e alemão. A divulgação do sistema também contou com a ajuda de outras pessoas. Primeiramente, o amigo de Braille, Guadet, incitou todos a promover a divulgação do método. Guadet também divulgou o sistema por meio de seu periódico *L'Instituteurdes Aveugles*, editado entre 1855 e 1863.

Esse periódico foi distribuído pelas escolas de cegos já existentes no mundo e significou um relevante meio de difusão. Profissionais interessados por novos conhecimentos foram atraídos pelo sistema de Braille devido ser um método eficaz, cuja aplicabilidade se dava em várias áreas do conhecimento, como na área linguística, na área das ciências, na área da música, na área da matemática. A contribuição para a propagação do sistema se deu também pelo movimento de ex-alunos oriundos de diversos países. Foi o caso do Brasil, que por meio da iniciativa do ex-aluno do Instituto de Paris, Álvares de Azevedo, veio a conhecer o método de alfabetização.

Quanto às linhas de desenvolvimento, o rumo evolutivo referente à alfabetização dos cegos e à inserção deles na sociedade demonstra que houve uma inovação linguística, a qual possibilitou uma revolução social aos cegos. O Sistema Braille não contemplava somente as letras do alfabeto, mas também as notas musicais, os algarismos e os símbolos referentes à aritmética e à álgebra, além de uma codificação estenográfica. O aprendizado de outras línguas também foi possível, como a língua francesa e o latim. E muitos se destacaram pelo talento na música.

Portanto, o objetivo era oferecer uma escola que não fosse semelhante aos asilos, aos orfanatos ou às casas de saúde que atendiam os cegos daquela época. O ensino tinha como objetivo contemplar a área intelectual, além da música, e preparar para uma atividade profissional. Sendo assim, os cegos foram libertos das razões místicas que os isolavam da sociedade e os impediam de exercer um ofício:

Antes da criação do Instituto	Depois da criação do Instituto
• Dependiam de asilos, casas de saúde ou familiares; • Analfabetos; • Considerados incapazes; • Viviam à margem da sociedade e sem possibilidade de se sustentarem.	• Possibilidade de leitura e escrita; • Ofício; • Música; latim; francês; literatura; • Valorização como cidadão; • Próprio sustento; dignidade.

Desse modo, pode-se concluir que uma tradição de pensamento dentro do campo linguístico foi consagrada. Visto que o Sistema Braille representa uma continuidade histórica das ideias linguísticas, pois esse código consiste num saber reconhecido e consolidado através dos séculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. *Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos*. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, Tomo XVII, Parte II, Seção 46, pág. 295, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 ago. 2019.

CERQUEIRA, J. B.; PINHEIRO, C.R.G.; FERREIRA, E. de M. B. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. In: (Revista) Benjamin Constant, Rio de Janeiro, edição especial 02, texto 7, out. 2009.

COSTA, C. L. da. Exposição do Estado do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no anno de 1858. Rio de Janeiro: Casa de Benjamin Constant, 1858.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *150 anos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOENER, Konrad E. F. Questões que persistem em historiografia linguística. In: *Revista da ANPOLL*, Universidade de São Paulo, V. 1, n. 2, p.45-70, 1996.

_____. *Quatro décadas de historiografia linguística*: estudos selecionados. Coleção Linguística 11, Vila Real, ago. 2014.

MENDES, F. L.; FERREIRA, P.F. Instituto Benjamin Constant – Uma história centenária. In: *Revista Benjamin Constant*, 1. ed. Rio de Janeiro, set. 1995.

SWIGGERS, P. La historiografia de lalingüística: apuntes y reflexiones. In: *Revista argentina de historiografia linguística*, I, 1, p. 67-76, 2009.

_____. História, Historiografia da Linguística: *status*, modelos e classificações. Trad. de Cristina Altman. In: *Eutomia* (Revista *on-line*), ano III, V. 2, p. 1-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/1702/1289>. Acessado em: 15 fev. 2019.

_____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. In: *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 44-45, p. 1-21, 1º e 2º semestres de 2013. Disponível em: [http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1171.pdf]. Acesso em: 14 out. 2018.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA MULHER NA IMPRENSA NOS ANOS DOURADOS: A MOÇA DE FAMÍLIA E A LEVIANA

Daniele Ribeiro Fortuna (Unigranrio)
drfortuna@hotmail.com
Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Unigranrio)
professorvilaca@gmail.com
Renato da Silva (Unigranrio)
redslv333@gmail.com
Rosane Cristina de Oliveira (Unigranrio)
rosanecrj@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa o gênero jornalístico no Brasil e seu papel construção de uma representação da mulher na sociedade. Para tanto, apresenta como estudo de caso discursos que abordam o papel feminino na década de 1950. O foco da análise serão textos publicados nos anos 1950 no *Jornal do Brasil* e no *Correio da Manhã*, selecionados após uma busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, analítico e comparativo. Primeiramente, faremos uma breve reflexão sobre o papel da imprensa no Brasil, utilizando como escopo teórico principal as obras de Nelson Werneck Sodré (2011) e Colling (2001). Em seguida, discutiremos a questão do gênero feminino na sociedade, tendo como base de análise as questões expostas por Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo* (publicado originalmente em 1948), cuja discussão sobre o feminino se relaciona com o que se convencionou chamar de primeira onda do feminismo. Por fim, analisaremos o material selecionado, procurando perceber que estratégias discursivas são utilizadas pela imprensa que ratificam ou não o papel normativo da mulher em sociedade.

Palavras-chave:
Gênero feminino. Jornal Impresso. Representação da mulher.

ABSTRACT

This paper analyses the journalistic genre in Brazil and its role in building a representation of women in society. Therefore, it presents as a case study discourses that address the female role in the 1950s. The focus of the analysis will be texts published in the 1950s in *Jornal do Brasil* and *Correio da Manhã*, selected after a search in the Digital Library of Biblioteca Nacional. It is a research of theoretical, analytical and comparative nature. Firstly, we will briefly reflect on the role of press in Brazil, using as main theoretical scope works of Nelson Werneck Sodré (2011) and Colling (2001). Next, we will discuss the issue of the female gender in society, based on the issues raised by Simone de Beauvoir, in *O segundo sexo* (originally published in 1948), whose discussion has to do with the so called fisrt wave of feminism. Finally, we will analyze the selected material, trying to understand what discursive strategies are used by the press that ratify or not the normative role of women in society.

Keywords:
Newspaper. Feminine gender. Representation of women.

1. Introdução

Este trabalho analisa o gênero jornalístico no Brasil e seu papel construção de uma representação da mulher na sociedade. Para tanto, apresenta como estudo de caso discursos que abordam o papel feminino na década de 1950. O foco da análise serão textos publicados nos anos 1950 no *Jornal do Brasil* e no *Correio da Manhã*, selecionados a partir de uma busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, analítico e comparativo. Assim, primeiramente, faremos uma breve reflexão sobre o papel da imprensa no Brasil, utilizando como escopo teórico principal as obras de Nelson Werneck Sodré (2011) e Leandro Colling (2001).

Em seguida, discutiremos a influência do jornal na sociedade para, posteriormente, tratar sobre a questão do gênero feminino, tendo como base de análise as questões expostas por Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo* (publicado originalmente em 1948), cuja discussão sobre o tema se relaciona ao que se convencionou chamar de terceira onda do feminismo.

Por fim, analisaremos o material selecionado, procurando perceber que estratégias discursivas são utilizadas pela imprensa que ratificam ou não o papel normativo da mulher em sociedade.

2. A imprensa no Brasil dos anos dourados

O Brasil passou por uma significativa mudança nos anos 1950. Houve um considerável avanço no processo de industrialização, resultando no surgimento de um promissor mercado de bens duráveis (ABREU *et al*., 2008). Nessa época, a comunicação de massa também começava a se fortalecer com a propagação do rádio e a chegada da televisão. Além disso, o jornalismo impresso sofreu diversas modificações tanto no que diz respeito aos avanços tecnológicos quanto ao conteúdo e formato.

De acordo com Alzira Alves de Abreu, referindo-se a Habermas

(1984 apud Abreu et. al., 2008), houve uma superação da chamada fase do "jornalismo literário"[332] e uma entrada definitiva "nos quadros do chamado 'jornalismo empresarial'". Trata-se do período de modernização das técnicas de impressão e de transmissão das notícias via telégrafo. O jornal, então, torna-se de fato uma empresa, com foco não apenas na notícia, mas também nas vendas.

No que concerne ao conteúdo, o jornalismo brasileiro passou a adotar técnicas da imprensa norte-americana. Segundo Nelson Werneck Sodré (2011, p. 577), "o jornalismo norte-americano criou, por exemplo, o *lead*, cujos princípios se fundaram na regra dos cinco *W* e um *H* (...): *who*, quem; *what*, que; *when*, quando; *where*, onde; *why*, por que; e *how*, como". Ainda segundo Sodré (2011):

> [...] a imprensa brasileira, pelo número de páginas dos jornais e pela percentagem de espaço ocupado pela publicidade, está próxima do modelo norte-americano, gerando o paradoxo de manter um país de capitalismo ainda em início de crescimento uma imprensa que busca imitar e, em alguns casos consegue, um modelo de país superdesenvolvido. (SODRÉ, 2011, p. 595)

Ainda que copiando o modelo americano, a imprensa brasileira, principalmente a carioca, começou a buscar objetividade e imparcialidade. Para Ana Paula Goulart Ribeiro (2003, p. 150), a lógica do jornalismo, naquele momento, "era a da rapidez, da falta de tempo e da sociedade industrial". Ribeiro ainda aponta que o repórter passou a ser menos subjetivo em seu texto, tornando-o mais naturalista.

Entretanto, este processo não ocorreu de maneira homogênea nem o que se pregava na teoria era o que de fato acontecia na prática. Segundo Ribeiro (2003, p. 155), "um jornal pode introduzir procedimentos da indústria cultural sem adotar integralmente a sua lógica". E foi o que ocorreu na imprensa brasileira: várias técnicas modernas foram adotadas como ferramentas de luta política e não visando à tão falada imparcialidade jornalística:

> [...] os jornais jamais deixaram de cumprir um papel nitidamente político. O apoio a determinados grupos que estavam no poder ou na oposição (dependendo da conjuntura) era essencial para garantir a sobrevivência de algumas empresas, fosse através de créditos, empréstimos, incentivos ou

[332] De acordo com Abreu *et al*. (2008, p. 159), nesta fase, a imprensa tem como base a "imperativos propagandísticos de ideias, opiniões e personalidades". Assim, antes de 1950, a imprensa era basicamente um instrumento político, com pouca ênfase na informação e foco num discurso opinativo.

> mesmo publicidade. (RIBEIRO, 2003, p, 156)

Imparcial ou não; objetiva ou não, fato é que os jornais passaram a atingir um número cada vez maior de leitores: as técnicas permitiam produzir mais, e os avanços econômicos e sociais implicaram um aumento da quantidade de leitores. Marialva Barbosa (2013) aponta que:

> [...] uma série de estratégias redacionais e editoriais (que incluíam com destaque a exploração do jornal como coisa visual, publicando páginas inteiras de ilustrações que chamavam a atenção do olhar do leitor) fez com que os grupos excluídos da sociedade se tornassem leitores extensivos dessas publicações. (BARBOSA, 2013, p. 199)

Nesse sentido, fica clara a relação entre desenvolvimento da imprensa e desenvolvimento da sociedade capitalista. Porém, como salienta Sodré (2011), trata-se de uma ligação dialética e não simplesmente mecânica:

> A ligação dialética é facilmente perceptível pela constatação da influência que a difusão impressa exerce no comportamento das massas e dos indivíduos. O traço consiste na tendência à unidade e à uniformidade [...], pela universalização de valores éticos e culturais, como pela padronização do comportamento. (SODRÉ, 2011, p. 13-14)

Com isso, cabe ressaltar a influência da comunicação de massa na vida dos indivíduos. Sobre este assunto, é fundamental apresentarmos brevemente a teoria do Agenda-Setting e, em seguida, a teoria do framing. Leandro Colling (2001), em alusão a Donald Shaw, um dos precursores da teoria do Agenda-Setting, nos anos 1970, afirma que:

> As pessoas [...] teriam a tendência de incluir ou excluir dos seus próprios conhecimentos aquilo que a mídia inclui ou exclui do seu próprio conteúdo. Além disso, o público tenderia a atribuir àquilo que este conteúdo inclui uma importância que reflete de perto a ênfase atribuída pela mídia aos acontecimentos, aos problemas e às pessoas. O pressuposto fundamental do agenda-setting é que a compreensão que as pessoas têm de grande parte da realidade social lhes é fornecida, por empréstimo, pela mídia. (COLLING, 2001, p. 92)

Colling (2001) considera que estudos mais recentes sobre agendamento mostram que a mídia não apenas oferece os assuntos com os quais os receptores vão se preocupar, mas dizem como devem pensar sobre os temas existentes na agenda da mídia. Este tipo de influência é denominado de framing – ou enquadramento.

Os assuntos apresentados pela mídia e a forma como são tratados têm papel fundamental nas conversas e discussões das pessoas no seu dia a dia. Mais do que isso: a angulação que recebem influencia na maneira

como elas pensam sobre esses assuntos.

Contextualizados – ainda que brevemente – o jornalismo impresso na década de 1950 e o papel da mídia na sociedade desde o surgimento da comunicação de massa, é possível analisar, então, como a mulher era retratada pelos jornais da época e como isso era tanto um reflexo como se refletia no seu papel na sociedade. Antes, porém, cabe refletirmos sobre mulher e a questão do gênero feminino, principalmente nos anos dourados.

3. A mulher nos anos dourados

As discussões em torno da construção dos papéis femininos e masculino de meados do século XX em diante estiveram pautadas nos estudos feministas, especialmente, de Simone de Beauvoir. Em o *Segundo Sexo,* publicado em 1947, Beauvoir, de certa forma rompia com a concepção de sexo biológico como o determinante dos papéis sociais a serem seguidos pelo sujeito. Com a frase "ninguém nasce mulher, torna-se", a autora consagra o lugar do feminino como aquele determinado pela socialização, cultura e modos de ver, e não apenas pautado na biologia.

Neste campo, é interessante compreendermos que o cientificismo do século XIX e, mais precisamente a medicina, ao salientar a diferença entre os sexos, também contribuiria para a perpetuação da lógica machista responsável pela subalternização do feminino.

Por outro lado, Beauvoir escrevera sobre o "lugar" da mulher, discussão que posteriormente integraria os estudos de gênero e os debates feministas. Para a autora, desde a tenra idade, a menina é anulada, e esta situação não se extingue durante a juventude ou idade adulta.

> Já desligada de seu passado de criança, o presente só lhe aparece como uma transição; ela não descobre nele nenhum fim válido, mas tão somente ocupações. De uma maneira mais ou menos velada, sua juventude consome-se na espera. Ela aguarda o Homem. (BEAUVOIR, 2016, p. 75)

Neste sentido, o aspecto da dominação masculina se manifesta. Os padrões de comportamento impostos pela sociedade impulsionam os supostos desejos femininos com o intuito de submetê-la à subalternidade em relação ao poder do macho. Além do poder masculino, outras instâncias da sociedade reforçam tal dominação. Esta questão é apresentada por Pierre Bordieu (2002), ao argumentar sobre os papéis da Igreja, Família e Escola. Para o autor:

> É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita da linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. [...] E, por fim, a escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens em si mesmo. (BOURDIEU, 2002, p. 102-3)

A primeira metade do século XX abriga o que a literatura, em geral, atribui à primeira onda do feminismo, pautada na luta por direitos políticos e sociais para as mulheres. O movimento sufragista, neste período, foi o mais importante, conforme salientou Miguel e Birolli (2014),

> Da metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o sufragismo foi a face pública das reivindicações feministas. O acesso à franquia eleitoral representava reconhecimento, pela sociedade e pelo Estado, de que as mulheres tinham condições iguais às dos homens para geriar a vida coletiva e também que elas possuíam visões do mundo e interesses próprios, irredutíveis aos de seus familiares. Afinal, um dos argumentos centrais para a exclusão política delas era que seus interesses já seriam protegidos pelo voto dos maridos ou do pais. (MIGUEL; BIROLLI, 2014, p. 93)

No Brasil, a luta por direitos (especialmente o voto) iniciou-se em 1891, ao longo das discussões acerca da primeira Carta Constitucional republicana. Entretanto, as mulheres só obtiveram o direito ao voto reconhecido em 1932, cujo decreto foi consolidado na Constituição de 1934. Com a chegada do Estado Novo, em 1937, o voto foi suspenso.

Somente na década de 1950, a partir do reestabelecimento da democracia, que as lutas pelos direitos das mulheres foram retomadas. Duas advogadas, Romy Martins Medeiros da Fonseca e Orminda Ribeiro Bastos, solicitaram à Câmara dos Deputados uma análise minuciosa sobre a questão das mulheres casadas no código civil vigente. Segundo ambas, a condição das mulheres neste documento era de subserviência

aos maridos e, portanto, uma situação inaceitável. Como resultado, as advogadas apresentaram ao Congresso, em 1951, um novo estatuto jurídico destinado à mulher casada, que tramitou por dez anos até ser sancionado por João Goulart, então presidente da república, em 1962. Entre as conquistas obtidas com esse novo estatuto, as mulheres casadas passaram a ter o direito de viajar, trabalhar fora, receber heranças, entre outras, sem que necessitassem da permissão dos maridos.

Entretanto, do ponto de vista cotidiano, apesar de algumas conquistas e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, ao longo dos anos dourados, no Brasil, o papel feminino manteve-se mais voltado para o espaço doméstico, com pouca autonomia neste campo. Esta perspectiva esteve exposta nos jornais *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil* ao longo dos anos 1950, conforme podemos observar através do estudo de caso a seguir, sobre as "levianas" e as "moças de família".

4. Correio da Manhã e Jornal do Brasil: um estudo de caso das levianas e das moças de família

Segundo Carla Bassanezi Pinsky (2014), nos anos dourados, em função do desenvolvimento econômico, houve uma expansão do mercado de trabalho, possibilitando para as mulheres novas oportunidades. O nível de escolaridade da população feminina também aumentou. Entretanto, o papel da mulher na sociedade, nesse período, não sofreu grandes transformações.

Nesse sentido, a família conjugal era o modelo dominante, e o homem continuava sendo o "chefe da casa". Segundo Pinksy (2014, p. 18), a autoridade máxima conferida ao homem era "garantida pela legislação que reconhece o trabalho masculino como a principal fonte de recursos da unidade doméstica". A autora afirma ainda que "as leis também enfatizam a imagem da mulher exclusiva ou prioritariamente dedicada ao lar e à procriação".

A mulher, então, passava da vigilância do pai à do marido quando se casava. E antes do casamento, ela devia se manter virgem. Do contrário, corria o risco de ser abandonada. De acordo com Pinsky (2014):

> As jovens solteiras são divididas entre 'moças de família' e 'garotas de programa' (não necessariamente prostitutas). As do primeiro tipo devem conter sua sexualidade em limites bem estreitos e serão respeitadas pelos rapazes principalmente se souberem 'fazer-se respeitar', não permitindo maiores intimidades e não dando motivos a fofocas, críticas ou más

> interpretações. Só assim poderão ser consideradas candidatas adequadas ao papel de esposa. As 'moças de família', portanto, não podem ser confundidas com as 'levianas' (com quem os rapazes namoram, mas não se casam), nem em termos de reputação e menos ainda em termos de atitudes. (PINSKY, 2014, p. 56)

Com isso, a diferença entre as "moças de família" e as "levianas" era bem marcada. Para Pinsky (2014, p. 10), naquele período, a imprensa tinha papel fundamental nessa questão, pois trazia "à tona as representações de masculino e feminino que vigoravam nesses Anos Dourados". Assim, a autora desenvolve um estudo aprofundado sobre as revistas femininas. Entretanto, o nosso propósito é analisar como essas representações apareciam no jornal impresso.

A fim de construir uma pequena amostra sobre a forma como a mulher era apresentada na década de 1950, realizamos uma pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Definimos como *corpus* da análise textos jornalísticos ou não sobre a mulher publicados nos jornais *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil* da década de 1950. Estes periódicos foram selecionados em função de sua importância na época. Se inseríssemos apenas a palavra "mulher", teríamos uma infinidade de resultados. De maneira a limitar as respostas, optamos por utilizar a expressão "condição da mulher".

Da busca no *Correio da manhã*, decorreram 27 resultados. Os principais temas abordados por esses textos são: casamento, condições e direitos das mulheres, comportamento e perfil. Também foram encontradas críticas teatral, literária e de cinema sobre obras relacionadas a mulheres. A pesquisa no *Jornal do Brasil* teve 15 resultados. Os assuntos abordados são semelhantes aos que foram encontrados no *Correio da Manhã*: casamento, condições e direitos das mulheres, comportamento e perfil.

As notícias, artigos e outros tipos de textos – como anúncios, notas de coluna social etc. – identificados em ambos os jornais, em sua maioria, reforçam o papel da mulher como dona de casa, mãe e esposa. É permitido à mulher trabalhar, contato que tal atividade não atrapalhe suas tarefas como dona de casa, mãe e esposa.

Os textos reforçam que a mulher deve saber se comportar e que seu papel de "mulher casada" precisa ser respeitado. Por isso, um homem nunca deve beijar a mão de uma senhora, que, por sua vez, nunca deve se adiantar e cumprimentar um homem. Assim, as mulheres são sempre associadas à fragilidade e à delicadeza. Palavras como abnegação, doação e

desinteresse também fazem parte das estratégias discursivas da imprensa para definir as "boas moças de família".

Por outro lado, há textos que mostram que os direitos das mulheres estão muito aquém do desejado. Uma das matérias, por exemplo, noticia a criação do Partido das Mulheres solteiras na França. O objetivo da proposta era reivindicar mais direitos para as mulheres. Entretanto, o artigo termina em tom de deboche, afirmando que o programa, certamente, seria articulado por homens.

A edição de 4 de maio de 1957 do *Correio da Manhã* traz uma notícia sobre o Congresso de Municípios, que se inicia na primeira página com uma pequena nota cujo título é "A prefeita". O texto começa descrevendo Cecília, a prefeita do município de Presidente Getúlio, em Santa Catarina, como "alta, robusta, aloirada". Ela é a única mulher no evento e afirma que sua condição de mulher em nada influencia em seu trabalho.

Segundo o texto da nota, "seu marido, Francisco Ax, por sinal Diretor de Obras da Municipalidade em Presidente Getúlio, estava ao seu lado. Mais loquaz, disse-nos entre outras coisas: 'Nossos problemas principais se referem à educação, conservação de estradas de rodagem do Município e construção da rede de esgoto'".

Nesta passagem, é possível observar que a prefeita é apenas "Cecília", sem sobrenome. Apresenta características mais comuns a um homem: "alta e robusta". Como afirmamos anteriormente, revela que sua condição de mulher em nada influencia em seu trabalho. Porém, cabe ressaltar que está ao lado do marido, o qual parece falar por ela, expondo os problemas principais do município.

Assim, o discurso e a situação apresentados se associam para ratificar a imagem da mulher dos anos dourados: a prefeita só tem o primeiro nome; quem é, de fato, "nomeado" é seu marido. Seu cargo não influencia na sua administração e também não deve influenciar no seu papel de esposa, já que, na hora de falar dos problemas do município, quem tem voz é seu marido. Apesar de alta e robusta como um homem, fala pouco, como é apropriado às mulheres – seu marido é que "loquaz".

Um outro exemplo ainda mais contundente que ratifica como deve ser o comportamento da mulher está na edição de 20 de setembro de 1958 do *Jornal do Brasil.* O texto reproduz uma espécie de *quizz* que havia sido apresentado no programa de televisão "900 segundos" da extinta

TV-Tupi. O objetivo é "permitir a jovens e senhoras a determinação de seu tipo psicológico sem precisar de psicanalista". O questionário é composto por 25 perguntas, e as instruções aconselham a participante a responder "com a maior sinceridade e espontaneidade".

Embora não seja um escrito jornalístico, constitui-se num rico material que permite vislumbrar que papeis a mulher deveria – ou não – desempenhar em sociedade. Trata-se de um teste cujas perguntas refletem o cotidiano feminino na época: a mulher era constantemente vigiada, principalmente para que se comportasse como "moça de família" e não "leviana. Alguns exemplos são:

> A senhora adora a vida do lar?
> Considera que a missão mais importante de uma mulher é criar uma família?
> Considera que seria capaz de sacrificar-se para manter o prestígio social de seu marido?
> Considera que a mulher pode ter um destino superior ao de ser mãe?
> Gosta de olhar os homens de rabo de olho?
> Quando a senhora vai pela rua, lhe agrada que os homens a olhem?
> Teria gostado de nascer homem?

As perguntas indicam a dicotomia "moça de família" *versus* "leviana", e os possíveis resultados também apontam para 32 perfis, no geral, bastante lineares. Os tipos não são nomeados com adjetivos, mas apenas por letras do alfabeto. Entretanto, nas descrições, os adjetivos são largamente utilizados e contribuem para deixar bem marcados esses diferentes perfis.

É possível afirmar que existem "gradações" de tipos "levianos" e de "moças de família". Assim, uma "moça de família" pode até ser vaidosa e querer ser o centro das atenções, mas não se comportará de maneira leviana. Será apenas uma "moça de família" frívola. Nesse sentido, frívola pode ser "emotiva", romântica", "simples", "sonhadora", "apaixonada do amor" e, ao mesmo tempo, interessada em "problemas do além".

São moças frívolas – mas de família – também as que sempre dão a impressão de terem "nascido para casar-se com um homem de elevada posição social". Querem "brincar de primeira dama" e valorizam a "importância social do marido"; seu "caráter muda de acordo com as circunstâncias", são extremamente "vaidosas" e dominam "a arte da manha e da birra". Entretanto, como "casar-se é o seu máximo objetivo", não estão no rol das "levianas".

Há ainda as "moças de família" que gostam "das coisas que enfeitam a vida" – não a si mesmas, mas "seu lar confortável". Tais mulheres conhecem "a psicologia e um homem". Muitas são "escravas de seus filhos e seu lar", sacrificando-se com satisfação pelo bem de seus entes queridos. Estas são consideradas "altruístas", "leais", "ternas" e "equilibradas". Segundo a descrição do perfil, conseguem alcançar "alto grau de felicidade".

Certos adjetivos parecem estar associados às mulheres mais recatadas e, portanto, "bem-sucedidas". Assim, a mulher "simples" é "equilibrada" e tem como ideal "ser senhora de um lar confortável"; a "conservadora" tem "espírito maternal"; as "altruístas", "leais" e "ternas" são as mais felizes.

Os perfis que retratam as "levianas" parecem seguir a mesma lógica: há mulheres que querem ser desejadas, e outras que não, mas não podem ser consideradas "moças de família", porque preferem a vida de solteira à de casada; ou acreditam que só seriam felizes se tivessem os mesmos direitos que os homens.

Com isso, há aquelas que são "desajustadas", porque sonham com a "conquista de objetivos muito difíceis de alcançar" e que, consequentemente, sofrerão "muitas decepções". O texto não explica que objetivos seriam estes, mas a frustação parece torná-las "agressivas" e "explosivas".

Em vez de se dedicar a enfeitar seu lar, outras "levianas" preocupam-se com a própria beleza. São escravas da própria vaidade e não sabem "distinguir onde acaba a prudência e onde começa o ridículo". Muitas apresentam "reações sensuais marcantes", perdendo "frequentemente o controle dos nervos" e seduzindo de forma a "despertar o interesse dos homens". Outras ainda demonstram "talento para os negócios", o que as leva a ter sucesso profissional. Entretanto, fracassam na vida social, pois são "admiradas", mas não "amadas".

Em geral, as "levianas" fingem ter um "espírito forte" e "independente", porém, no fundo, sonham encontrar um homem que as compreenda para "consultar-lhe sobre as muitas dúvidas que vivem na sua alma".

Por fim, existem as "levianas masculinizadas", que detestam sua condição de mulher, já que se sentem privadas de realizar "empresas arriscadas ou de monopolizar com audácia sua vida pública". Os perfis que

se referem a estas mulheres as descrevem como "melancólicas" e "amargas", que acabam ficando "solteironas" e, por isso, se sentem "inferiores". Segundo o texto, "a inferioridade da solteirona surge do fato de não ter podido criar uma família". Muitas se comportam e até se vestem "como homens".

Cabe ressaltar os adjetivos utilizados para qualificar as "levianas": são "desajustadas", "não amadas", "escravas da própria vaidade", "agressivas", "amargas", "melancólicas", "inferiores". A maioria ficará solteira ou infeliz no casamento – e sempre frustrada.

Os perfis enfatizam, então, que, para ser feliz e bem-sucedida, a mulher deve ser uma "moça de família" e, para tanto, precisa se comportar como tal, sendo generosa, recatada, altruísta, equilibrada e com espírito maternal. Somente as que possuem essas qualidades serão felizes, pois alcançarão seu maior objetivo: casar-se com um bom partido e ter filhos saudáveis, dos quais cuidarão como excelentes mães e donas de casa eficientes.

5. Considerações finais

Retomando as considerações de Leandro Colling (2001) sobre a teoria do agenda-setting e a teoria do framing, segundo as quais os receptores não só teriam o costume de incluir no seu repertório o que a mídia inclui no seu conteúdo, mas também pensar conforme o enquadramento proposto pela mídia, para finalizar este artigo, cabe refletir mais uma vez sobre que temas e formas de pensar o jornal impresso propunha para as mulheres – e para a sociedade em geral.

Como observamos, os jornais apresentavam que papéis as mulheres deveriam exercer na sociedade. Se, como afirmou Collings (2001, p. 92), "a compreensão que as pessoas têm de grande parte da realidade social lhes é fornecida, por empréstimo, pela mídia", então, a imprensa – e mídia como um todo – reforçavam esses papéis, influenciando fortemente a opinião dos leitores.

Sim, a mulher já podia votar; sim, já podia trabalhar; sim, já podia viajar sozinha. Algumas conquistas haviam sido alcançadas. Entretanto, as mulheres, em sua maioria, continuavam sob a tutela do homem, voltadas principalmente para o espaço doméstico. As obedientes eram as "moças de família", e as que tentavam fugir desse padrão eram rotuladas como "levianas". E a imprensa corroborava com estes rótulos, transfor-

mando-os em modelos que deveriam ser seguidos ou evitados a qualquer custo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira Alves de et. al. *A imprensa em transição*: O jornalismo brasileiro nos anos 1950. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

BARBOSA, Marialva. *História da comunicação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: fatos e mitos. Volume I Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. *O segundo sexo:* a experiência vivida. V. II. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORREIO DA MANHÃ. 1950 a 1959. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/ Acesso em: 2 out 2019.

COLLING, Leandro. Agenda-setting e framing: reafirmando os efeitos limitados. In: *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 14, abril 2001, p. 88-101.

JORNAL DO BRASIL. 1950 a 1959. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/ Acesso em: 5 out 2019.

MIGUEL, Luis Felipe.; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política*: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. Jornalismo, literatura e política: a modernização da imprensa carioca nos anos 1950. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, n. 31, 2003. p. 147-60

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: INTERCOM; Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011.

RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DO *WHATSAPP*: A PRÁTICA DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA COM ALUNOS DO 9º ANO

Ana Maria Salvador (UEMS)
aninha_mariasalvador@hotmail.com
Adélia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)
adeliaevan@hotmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as variantes de registro encontradas nas interações no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em uma turma de 9º ano de uma escola pública de Campo Grande-MS. Já que existe uma variedade grande da língua, seja nas modalidades formais ou mesmo informais, enfatiza-se no trabalho, o uso coloquial com suas variações (sociais, históricas, regionais, entre outras). Com a popularização da tecnologia, emergiram novos gêneros textuais/eletrônicos que têm impactado a forma de utilização da linguagem e da língua, bem como a interação da vida em sociedade. Um exemplo recente desse fenômeno é a democratização do uso dos *Smartphones* e o surgimento do *WhatsApp*, como uma das principais ferramentas de comunicação sincrônica e assincrônica no Brasil, que permite troca de mensagens de texto e une múltiplas semioses (vídeos, *emojis*, áudios e imagens). Por meio da internet e dos novos gêneros digitais, as pessoas estão se comunicando mais e escrevendo mais, já que suas necessidades comunicacionais também sofreram transformações, tendo como característica, a velocidade para processar, receber e enviar informações. A etiqueta para uso de textos virtuais acaba sendo abandona por usuários mais jovens, que criam palavras, modificam a grafia, usam dialetos e inúmeras variantes. Assim com base em Marcuschi (2010), vamos demonstrar e analisar algumas dessas variantes utilizadas por estudantes, a partir dos *prints* de conversas de assuntos estabelecidos previamente pelo professor. Em seguida, será trabalhado os conceitos de acentuação solicitando que os alunos façam a retextualização, após a explicação do professor.

Palavras-chave:
Acentuação. Ortografia. Retextualização. *WhatsApp*.

ABSTRACT

This article aims to analyze the registry variants found in interactions in the *WhatsApp* messaging app, in a 9th grade class at a public school in Campo Grande-MS. As there is a wide variety of language whether formal or even informal, it emphasizes work, colloquial use with its variations (social, historical, regional, among others). With the popularization of technology, new textual / electronic genres have emerged that have impacted how to use of language and language, as well as the interaction of life in society. A recent example of this phenomenon is the democratization of the use

of smartphones and the emergence of *WhatsApp*, as one of the main tools for synchronous and asynchronous communication in Brazil. It allows the exchange of text messages and joins multiple semioses (videos, emojis, audios and images). Through the internet and new digital genres, people are communicating more and writing more, as their communicational needs also suffered transformations, having as a characteristic the speed to process, receive and send information. The tag for using virtual texts ends up being abandoned by younger users that create words, modify the spelling, use dialects and numerous variants. Thus, based on Marcuschi (2010), we will demonstrate and analyze some of these variants used by students, from the subject conversation prints previously established by the teacher. Then, the accentuation concepts will be worked requesting that the students do retextualization, after the teacher's explanation.

Keywords:
Accentuation. Orthography. Retextualization. WhatsApp.

1. Introdução

O ser humano vive em sociedade e, por esse motivo, a língua é dinâmica e ativa. As sociedades se transformam e se reinventam e consequentemente as línguas, que refletem as mudanças ocorridas na sociedade. O foco do presente trabalho é o "internetês", originado pelo surgimento da tecnologiada rede mundial de computadores e de relevância significativa na comunicação no espaço virtual. Levando em consideração que os adolescentes são nativos digitais, consumidores de tecnologia na modernidade e utilizam os aplicativos para se comunicarem de forma rápida e eficaz, o objetivo deste artigo é analisar as variantes de registro encontradas nas interações no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, principalmente no que se refere à ortografia. A partir dos *prints* de conversas de assuntos estabelecidos previamente pelo professor, será solicitado que os alunos façam a retextualização, após a explicação do mesmo, corrigindo a acentuação.

O tema discutido nesse artigo é relevante, uma vez que o *WhatsApp* é um dos aplicativos mais populares no Brasil e em vários países, o que possibilitao ensino por meio de uma abordagem contextualizada à realidade do estudante, que tem contato com a aplicativo dentro e fora da escola. Além disso, o processo de escrita nesse aplicativo gera novas possibilidades de ensino e de aprendizado.

Para discutir o"internetês" e sua influência na escrita, principalmente na ortografia, discutiremos a língua como manifestação exclusiva do ser humano e suas modalidades.

2. Língua e modalidades

A fala e a escrita são as duas modalidades da língua. Embora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) contemplem, de forma muito explícita, o trabalho dessas duas modalidades, em sala de aula, a escrita ainda é colocada em destaque, pois afinal, fazer o uso adequado dela é sinônimo de um bom domínio da Língua Portuguesa. Levando em consideração que o aluno, em geral, tem a concepção errada de que texto é representado apenas pela linguagem verbal, somado ao fato de que ele já sabe falar e, por isso, equivocadamente não precisaria aprender os gêneros orais, a prática das duas representações de forma igualitária torna-se essencial. Não se trata de ensinar a falar, mas de saber usar as formas orais em situações do dia a dia (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

A produção de gêneros textuais diversificados, tanto orais como escritos, evidenciaque o aluno é participante da sociedade e que existem diferentes formas de interação. Esclarecer que não existe uma modalidade considerada melhor, assim como, desmistificar a inferioridade da fala, pode ser realizado a partir do entendimento da função sociointerativa da produção linguística. Ou seja, mostrando que ele é um ser social e que se comunica de determinada forma, em determinado contexto, utilizando algum tipo de gênero que circula na sociedade, visando um objetivo: a comunicação.

> Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. (MARCUSCHI, 2010, p. 35)

Embora ainda exista o preconceito de que a escrita é superior à fala, é importante destacar que são modalidades diferentes, que cumprem papéis distintos em diversos momentos. Com base nisso, apresentaremos em seguida pontos a se considerar sobre a escrita.

2.1. Língua escrita

Segundo Rojo (2006), a escrita surgiu em meados de 3.000 antes de Cristo, tendo cerca de 5.000 anos, no entanto a chegada ao ocidente foi mais tardia, datando cerca de 2.500 anos. Sua história perpassa a Mesopotâmia, com os primeiros indícios da escrita cuneiforme, passando pelos pictogramas e pinturas rupestres, evoluindo para os hieróglifos no

Egito. Ela nasce com a função de representação de objetos, torna-se mais abstrata nos ideogramas, servindo para representar pensamentos e ideias, modificando-se posteriormente a representar os sons.

O conhecimento dessa modalidade, historicamente, esteve ligado ao progresso e as classes dominantes, melhor dizendo, a minoria, sendo relacionada também ao bem-estar econômico e ao poder social. Até hoje, essa ideia persiste. A variedade padrão escrita do português é a mais prestigiada das variedades e estudada pela gramática normativa e descritiva. Esse padrão é encontrado em textos técnicos e jornalísticos, tentando manter uma forma uniforme de manifestação. A língua não é homogênea, consequentemente, a modalidade escrita também não. Oportunizar que todos tenham acesso à norma culta padrão é dever da escola, não com frases soltas e descontextualizadas, mas de tal forma que o aluno consiga construir os conhecimentos das variadas possibilidades de usos da língua, principalmente, daquela que é a mais exigida pela sociedade.

Marcuschi (2010, p. 20) afirma que mesmo pessoas ditas "iletradas", ou seja, analfabetas, não deixam de estar sob a influência de estratégias da escrita em seu desempenho linguístico. A escrita atravessa quase todas as práticas sociais básicas do cotidiano junto com a oralidade, ainda mais na modernidade com o advento da tecnologia. Por meio do *cyberespaço* e o crescente aparecimento de gêneros virtuais, a escrita tem se tornado acessível para quem, antigamente, achava tal modalidade fonte de preconceito e discriminação. Para entender os processos de escritas, no próximo item, vamos descrever a ortografia.

3. Ortografia da língua portuguesa

A ortografia na língua portuguesa tem passado por momentos conturbados. Alguns tempos atrás ela foi tratada de forma obcecada na escola, com exercícios repetitivos objetivando a memorização, no entanto, uma nova metodologia a tem colocado às sombras.

Além da língua ser usada para estabelecer a comunicação, uma das suas principais funções é a perpetuação do poder, fazendo assim,o estudo de suas regras algo primordial no ensino.

Não é à toa que atualmente não é raro verificar-se lacunas na aprendizagem que ultrapassam as paredes escolares, chegando até as universidades, mostrando assim que é de interesse de quem detém o poder, o desconhecimento dos preceitos da língua. É direito do aluno o conheci-

mento da norma padrão convencionada, por meio dos diversos gêneros existentes na sociedade contemporânea. Assim como é ocupação da escola mostrar os variados contextos da linguagem, é também sua obrigação fazer com que esse aluno possa optar pela variedade culta aceita na sociedade. Faz-se necessáriofornecer uma base, para que o alunado se torne proficiente em sua própria língua.

3.1. O que é e como se estabelece a ortografia

A ortografia se caracteriza por estabelecer padrões para a forma escrita das palavras[333], sendo fruto de convenções estabelecidas pelos países que possuem essa língua como oficial.Diferentemente de outros países, o Brasil demorou para possuir uma ortografia, instituindo a sua somente no começo do século XX.

A historicidade da LP revela que a primeira proposta ocorreu em 1911 e foi substituída no final desse século. A proposta que está em vigor atualmente trouxe mudanças sutis, principalmente ligadas a acentuação e ao uso do hífen, e para que essas regras se estabeleçam totalmente e sejam usadas de forma eficaz, um bom trabalho quanto a escolarização é a chave.

Para Coutinho (1976) a ortografia do português passou por três fases, sendo a primeira o momento fonético, em que as palavras eram grafadas amparadas na pronúncia. Em seguida, veio o período pseudoetimológico, havendo uma proximidade postiça com o latim e o grego, em queos escritores da época duplicavam consoantes e criavam símbolos extravagantes. A última fase é nomeada de simplificada, pois com o estudo linguístico posto porAniceto dos Reis Gonçalves Viana, estabelece-se dois sistemas: o português e o luso brasileiro.

Pode-se verificar, com isso, que a língua já passou por muitos processos para chegar ao patamar atual. Indo contrário ao pensamento de Geraldi (2015, p. 27) de " que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razões para silenciar uma maioria", proporcionar o ensino das regras por meio de gêneros que os alunos reconhecem em seu dia a dia, é sinônimo de inclusão e de equiparação de uma população. Assim, a ortografia segue a fonologia da língua, servindo

[333] https://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono16.php acesso em 9 de novembro de 2019.

de modelo para escrita em todas as regiões do país, independente da variante dialetal, por outro lado, a escrita virtual, se assemelha em muito ao estudante nas séries iniciais, que usa um modelo fonética na escrita, ou seja, na maioria das vezes ele escreve como se fala.

Por essa razão, abordaremos no próximo tópico as influências e transformações causadas no uso da língua nos gêneros digitais, que são os gêneros mais utilizados pelos adolescentes, e inclusive, pelo mercado de trabalho.

4. Língua em suportes virtuais

Os gêneros digitais têm provocadoimpactos incomensuráveis, principalmente em relação ao uso da linguagem e na vida social. Diante disso, a internet tem transformado os comportamentos comunicativos deixando estremecidas até mesmo a dependência que se tinha com o som e o papel. A tecnologia conseguiu unir em um só lugar múltiplas semioses, agrupando qualidades como rapidez, minimização da rigidez na linguagem e a popularização dessas práticas sociais. Não que todos os gêneros que estão em voga sejam necessariamente novos, no entanto, o que se tem, em grande parte, é uma nova roupagem ou evolução do que já existia, exemplo disso, são os gêneros carta e e-mail.

A língua permite a interação humana e, por isso, está em constante transformação. Como consequência, ela é passível de variação. Os suportes virtuais (*softwares*) revelaram a criação do hipertexto e de um vocabulário próprio usado por seus interlocutores diante dessa situação de uso. Com a democratização da tecnologia, houve a difusão dessa linguagem e características se tornaram visíveis, tais como orações mais curtas, a presença de *emojis*[334] para a expressão de sentimentos, mensagens de voz, a ausência de pontuação e acentuação, acréscimo de vogais, omissão de letras, uso de abreviações e o aumento de letras tornaram-se marca registrada dessa variação. Ademais, é necessário destacar que essa comunicação pode acontecer de maneira síncrona ou/e assíncrona.

> Por hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade. A compreensão dessa nova ordem, bem como a nossa sobrevivência nela, passa necessari-

[334] Ideogramas utilizados em mensagens eletrônicas.

> amente pela aprendizagem da leitura e da escrita do/no hipertexto que tende a mediar as relações dos sujeitos na *sociedade de informação*. Esta mais recente tecnologia de linguagem encarna perfeitamente as metáforas Mcluhianas do mundo como uma aldeia global e dos meios de comunicação como extensão de homem. (MARCUSCHI, 2010, p. 208)

A linguagem usada nos gêneros textuais digitais, nomeada de"internetês", é muito difundida nas redes sociais e causa, em alguns professores, o sentimento de repulsa, por se tratar de um tipo de "contaminação da língua padrão". Para outros, que também já utilizam desses novos modelos de comunicação no dia a dia, trata-se de uma nova abordagem para promover atividades sobre o "internetês". Gostando ou não, os professores terão que criar iniciativas diferenciadas para abordar a linguagem usada nesses *softwares*, já que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 67) coloca como competência mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentido (nos processos de compreensão e produção). Tal modelo usa uma ortografia muito própria baseada no fonética da língua.

4.1. Língua no WhatsApp

O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo multiplataforma de mensagem instantânea e chamadas de áudio e vídeo para *smartphones* (JONUSAN, 2017, p. 65). Criado em 2009 por Jan Koum e Brian Acton, sendo desenvolvido para ser uma maneira simples, segura e confiável de comunicação[335], teve no começo sua comercialização apenas para Iphone, porém, o grande êxito fê-lo expandir para aparelhos com o sistema operacional Android. A partir de então, o sucesso foi imensurável.

Como já foi dito aqui nesse artigo, a internet quebrou as barreiras geográficas e culturais, e acabou criando, também uma linguagem universal, um código que, muitas vezes, só os internautas conseguem decifrar (FRUET; WINCH; FAGAN; ZEMOLIN, 2009, p. 103). Marcada pela rapidez e informalidade, o "internetês" ou *netspeaks*, termo cunhado por Crystal, tornou-se linguagem utilizada nos gêneros digitais do ciberespaço, inclusive no *WhatsApp*.

> O princípio básico do internetês é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos foné-

[335] Base de dados extraída do site https://developers.facebook.com/docs/what sapp/overview.

> ticos. Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual. (FRUET; WINCH; FAGAN;ZEMOLIN, 2009, p. 103)

As principais características dos novos gêneros, que tem como meio a internet, são a rapidez e a espontaneidade, não permitindo assim que seu usuário faça um planejamento do que será escrito, fazendo então que ele utilize de imagens, *emojis*, áudio e outros recursos, para facilitar a comunicação e não o fazendo perder tempo. A criação dessa linguagem, que se diferencia muito da linguagem formal da língua, muitas vezes assusta quem ainda não tem familiaridade com o ciberespaço. Por isso, voltamo-nos aos conceitos de variações linguística para o ensino de LP, que será abordado no próximo item, visto a necessidade e complexidade do tema.

4.2. Aspectos Metodológicos

A Escolaescolhida para essa experiência pedagógica é referência em ensino no Estado, sendo uma das quatro escolas municipais que tiveram nota acima de 6,0 no IDEB 2017, permanecendo com sua nota nos anos finais em 6,55.[336]

Os alunos participantes dessa pesquisa sãoda turma de 9º ano A, do período matutino. Essa turma, que possui 30 alunos,mostra-se apáticadiante dos desafios que envolvem a aprendizagem e apresenta *déficit* nas competências de leitura e escrita, verificada em avaliações internas da escola. A partir desse dado, buscou-se produzir uma Sequência de atividades, respaldadas nos estudos feitos na Linguística Textual feita por Marcushi (2010), contextualizada a realidade do aluno tanto dentro quanto fora da escola.

Inicialmente, foi solicitado que os alunos montassem um grupo no aplicativo *WhatsApp* com todos os alunos da sala e adicionassem a professora. Partindo do pressuposto de que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola (MARCUSHI,2008, p. 53) e valorizando esse conhecimento prévio que ele carrega, em seguida, a professora solicitou

[336] https://www.qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/ideb/ideb-por-escolas?Dependence=3 &grade=2&edition=2017.

que os alunos respondessem uma pergunta utilizando a linguagem que geralmente eles já utilizam quando falam pelo aplicativo.

> O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. (MARCUSHI, 2008, p. 55)

Para enaltecer os dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real (MARCUSHI, 2008, p. 76), a partir dos *prints* de algumas respostas selecionadas e de suas respectivas leituras, a professora iniciou alguns questionamentos sobre o uso da linguagem dentro desse gênero digital e sobre quais são as outras variações que eles utilizam ou conhecem, com a finalidade de que os estudantes refletissem sobre os usos da língua. Baseado nas respostas dadas, a professora montou no quadro um resumo dos tipos de variações linguísticas com o objetivo de que os alunos tenham em seu material uma base para estudos posteriores.

Depois, alicerçado nos conteúdos do ReferencialCurricular de Língua Portuguesa – RCLP do município de Campo Grande (2008, p. 107) referente ao quarto bimestre, a professora introduzirá as questões gramaticais ligadas a acentuação, apoiando-se nos textos produzidos no aplicativo *WhatsApp* e partindo também de questionamentos que os levem a reflexão. Após a compreensão das regras, por fim, a professora solicitou a retextualização do texto produzido no *WhatsApp*, passando-o para a linguagem padrão da língua, dentro de um contexto formal, e assim, utilizando os conceitos estudados acentuação.

> Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. (MARCUSHI, 2010, p. 47)

A retextualização não é muito valorizada pelos professores, mas é uma ferramenta de inúmeras implicações na sala de aula; para ensinar os alunos conceitos da gramática normativa e clareza textual, proporcionando adequação comunicativa para diversas situações.

> O objetivo do estudo da língua materna, na escola, é proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos que o capacite para comunicar-se nas diversas situações comunicativas dentro da sociedade, por meio da orali-

> dade, da escrita, da prática da leitura, da análise e reflexão sobre a língua em seu processo de interação. (…) No eixa da prática de produção de textos, levar os alunos a reescrever, tanto as suas como qualquer outra produção de texto quantas vezes forem necessárias para aperfeiçoar sua capacidade de organização de ideia. (…) No eixo prática de análise e reflexão sobre a língua, levar o aluno a refletir sobre a sociedade da qual faz parte, utilizando-se dos mecanismos de Língua Portuguesa em suas análises e reflexões linguísticas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, 2008, p. 87)

Conforme o RCLP (2008), o ensino da língua materna deve ajudar o aluno interagir em diversos contextos, organizando ideias e pensar a sociedade a partir de mecanismos linguísticos.

5. Relato da experiência

A proposta pedagógica para LP a ser descrita nesta reflexão foi planejada para ser executada na turma do 9ºA, matutino, que possui trinta alunos frequentes. A primeira ideia era utilizar 8 aulas de 60 minutos, porém, por causa de pontos facultativos e eventos da escola, ano letivo de 2019, ocorreram apenas 5 aulas de LP, sendo elas o primeiro tempo de três aulas semanais. O primeiro impasse encontradofoi com a coordenação da escola, por medo de que as conversas que poderiam surgir fora do contexto escolar, pudessem prejudicar as questões administrativas, pessoais e pedagógicas. A primeira autora do artigo, Ana Maria Salvador, esclareceu para a coordenação que as regras de participação seriamelucidadas.Nenhum caso ocorreu e houve a aplicação de modo planejado.

Apesar de todos osalunos possuírem aparelhos celulares, alguns não podiam trazê-lo para a escola, por ordem dos responsáveis, ou por estarem de "castigo" ou por terem quebrado. Por esse motivo, ela teve que permitir que os alunos respondessem fora do horário da aula, o que não estava em seu planejamento, pois tinha previsto que todos responderiam em sala, em um tempo médio de 20 a 30 minutos. Percebeu o entusiasmo dos estudantes por poderem usar o celular em sala, já que geralmente seu uso é proibido. Outro empecilho, foi que apesar de a escola proporcionar internet para os alunos, o que é raro em uma Escola Municipal, a qualidade da internet não era boa, impedindo assim que todos os alunos conseguissem participar. Somente os alunos que possuíam internet paga, conseguiram participar no momento solicitado.Ficou com receio quanto ao uso que eles fariam da linguagem, afinal é uma aula de Língua Portuguesa, e eles optariam pela linguagem formal. Por isso a todo momento a professora relembrava que, para que a aula funcionasse,

eles teriam que usar o *WhatsApp* como se estivessem falando com qualquer outra pessoa, em outro contexto.Ao fazer o exercício dentro do aplicativo, tentou ao máximo fazer uso dos "internetês", para incentivá-los ao uso, porém,como oimaginado, alguns não fizeram como o exercício pedia.

Na aula seguinte, trouxe os *prints* das respostas, leu algumas e fez alguns questionamentos direcionando os alunos a refletirem o porquê de as linguagens usadas em ambientes virtuais serem diferentes da linguagem padrão, levando-os a refletirem sobre os contextos de uso.

Como o esperado, surgiram questões envolvendo o preconceito linguístico, já que grande parte dos alunos ainda possui enraizado a questão de que a norma culta padrão deve ser usada em todos os ambientes e o que extrapola isso é considerado "erro".

O que surpreendeu nesse debate é que grande parte da turma quis participar trazendo exemplos de situações das suas vivências. A partir disso, trazer à tona de que existem as variedades linguísticas e que nós, falantes, temos que aprender a nos adequar aos contextos de uso, ficou mais fácil.

Depois, pediu para que voltassem aos *prints* e analisassem situações linguísticas que eram diferentes das ocorrências na linguagem formal. As principais respostas foram o excesso de abreviações, a falta de pontuação e acentuação. Como partiu deles esse resultado, teve facilidades em introduzir a explicação das regras do uso adequadas da acentuação. Recebeu algumas reclamações dos discentes, pois em suas concepções a aula estava legal por ser diferente, porém ela estava voltando para a "parte chata" – as regras.

Após as devidas explicações, foram passados alguns exercícios de fixação, e posteriormente, já foram feitas as correções coletivas. Para finalizar, a professora solicitou que os alunos entrassem novamente no grupo e encontrassem suas repostas para fazerem a retextualização, passando-as para um contexto formal, focando principalmente para o uso das regras da acentuação. Como nas aulas anteriores já teve o problema com a falta de qualidade do acesso à internet, a docente pediu para os alunos "printarem" as telas para que assim não fosse necessário usá-la. Infelizmente, nenhum aluno "printou" a tela e alguns ainda esqueceram os celulares, o que dificultou o trabalho. Novamente, somente os alunos que tinham acesso à internet paga conseguiram concluir com sucesso a atividade. Para tentar remediar a situação, a professora usou seu celular para

abrir o grupo e permitir que os alunos encontrassem as suas respostas e fotografassem, assim o uso da rede seria desnecessário. No entanto, o trabalho continuou precário por causa da quantidade de alunos que não haviam participado do grupo e que estavam sem celular no momento da aula, sem contar que muitos alunos haviam faltado nessa aula por ser véspera de feriado (semana do saco cheio).

5.1. Estudo de caso na Escola Municipal

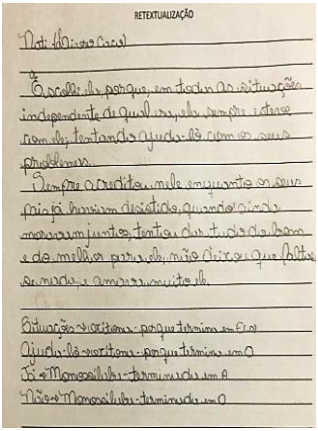
Por meio das aulas de LP e do uso contextualizado da linguagem nas redes sociais, de modo específico, no *whastApp*, foi possível verificar que o uso do ambiente virtual faz parte da realidade do aluno e, por isso, eles não tiveram dificuldades em como manusear o aplicativo. O grupo foi montado com a seguinte proposta:

Foto 1: Imagem retirada do grupo mencionado anteriormente no ato da interação comunicativa em língua portuguesa. Os números telefônicos foram marcados para manter o sigilo com os alunos envolvidos nas atividades pedagógicas de LP.

As respostas foram diversificadas, porém em sua maioria foifácil perceber o uso do corretor, fazendo com que o aluno mantivesse a adequação – pelo menos, na acentuação – na linguagem formal. No entanto, mesmo com a intervenção dessa facilidade, ainda é perceptível no caso do aluno 1, uma incorreção tanto no aplicativo quanto na retextualização, em ajudá-lo. A professora ao perceber tal uso e verificando que o trabalho sairia prejudicado, solicitou que os alunos justificassem o uso das acentuações em todas as palavras acentuadas em seus textos. Além disso,

a aluno teve dificuldades em utilizar a linguagem informal no grupo, o que simplificou o exercício para ele.

Aluno 1.

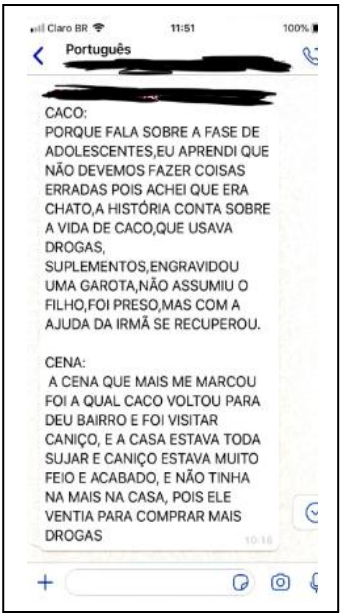


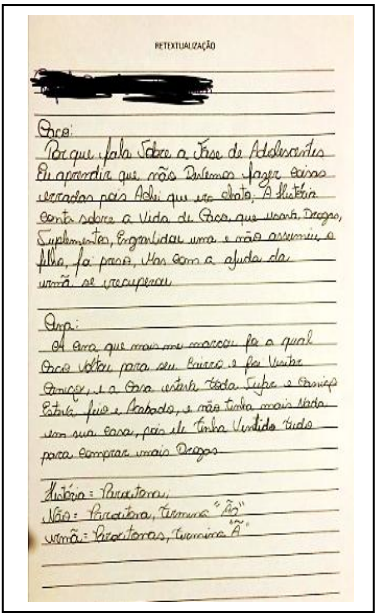
Novamente pode-se notar no aluno 2, a dificuldade no uso da informalidade, provavelmente por se tratar de uma utilização solicitada pela escola. Esse fato comprova a fala de Antunes (2007, p.55) de que "a interação verbal requer ainda (…) o conhecimento das normas sociais de uso da língua". Melhor dizendo, o estudante ainda demonstra ter internalizado que o certo é a utilização da norma padrão em todos os tipos de interação, principalmente aqueles realizados dentro do âmbito escolar. Marcuschi (2008, p.51) propõeque "o ensino de língua deva dar-se através dos textos", com base nele é possível verificar a dificuldade na justificativa da acentuação, mostrando que ainda seria preciso um trabalho em elucidar as possíveis dúvidas, por meio de nova explicação e exercícios de fixação.

O uso do aplicativo nos deu a oportunidade de trabalhar as variedades utilizadas nos gêneros digitais atuais, a retextualização proposta por Marcuschi (2010) comprovou que também é necessário o ensino da gramática, uma vez que "não existe língua sem gramática" (ANTUNES *apud* MARCUSCHI, 2008). Logo, o exercício comprova que o uso contextualizado da língua, usando recurso tecnológico, é um aliado e andará

de mãos dadas com as práticas já existentes em sala de aula: o ensino prescritivo.

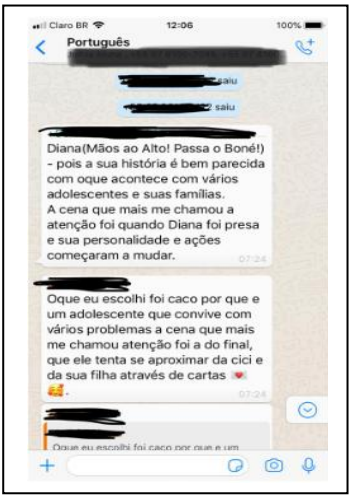
Aluno 2.

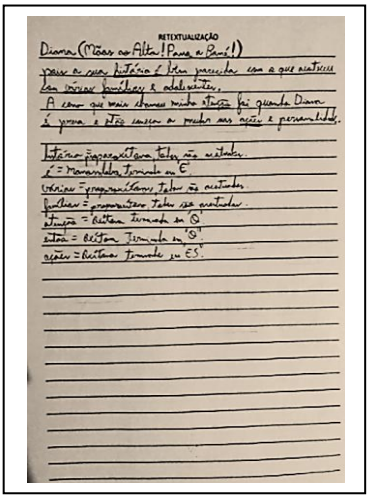




O aluno 3 comprova novamente a falha na tentativa de fazer com que o aluno consiga escrever com uma variação diferente da formal dentro da escola. Essa incoerência comprova a falta da utilização da tecnologia e, consequentemente, dos gêneros virtuais em sala de aula. Mais uma vez verifica-se o uso do corretor no momento da escrita no aplicativo e a dificuldade na classificação de algumas palavras.

Aluno 3.





As aulas de LP, como valida a BNCC de LP (2017), cria diversificadas competências para a formação concreta do cidadão. Com essa proposta, foi possível alcançar a capacidade de compreender o fenômeno da variação, da apropriação da linguagem escrita, da reflexão linguística e a capacidade do uso da linguagem em multissemioses, com o uso da tecnologia, especialmente o uso do *WhatsApp*. Assim, pode-se desenvolver atividades ligadas às aulas de língua portuguesa, principalmente no que se refere à retextualização e ao uso correto da grafiapor parte dos alunos do 9º aluno de uma escola pública em Campo Grande.

A partir do uso do aplicativo pode-se observar que os alunos usam o corretor instalado no programa, sendo que a maioria deles demonstrou não saber regras básicas para acentuação. A competência da escrita fora do aplicativo, mostra-se ainda bastante precária, principalmente, porque o aluno confia na correção automática.

6. Considerações finais

Este trabalho buscou analisar as variantes de registro encontradas nas interações no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, a partir do exercício de retextualização, apresentado por Marcuschi (2010), em uma turma

de 9º ano na Escola Municipal, em Campo Grande-MS. O uso da tecnologia, de utilização exigida pela BNCC (2018), que pode ser um aliado importante para o professor, mostrou-se um problema, já que a internet estava fora do ar no dia da aplicação da atividade. Assim, a professora de LP precisou compartilhar a sua internet móvel com os aparelhos celulares dos alunos para eles pudessem fazer os *prints* das telas, tornando o trabalho mais lento.

Por outro lado, o uso do celular em uma atividade pedagógica com os alunos foi motivo de empolgação por parte deles. Isso evidencia que a tecnologia ainda faz com que os alunos queiram inovar nas atividades propostas pelos professores, com o uso de *emojis*, abreviações, marcas de oralidade na escrita, a sincronia na troca de mensagens. Isso ratifica que"é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital" (ROJO, 2013, p. 7)

Todavia, ao desenvolver o exercício, a professoradepara-se com um outro imprevisto: os alunos não usarama variedade informal da língua normalmente utilizado nesse aplicativo, mas optaram por uso mais formal da língua, com a justificativa que escrevem dessa forma. Nota-se que o argumento que apresentaram tem relação com os estudantes perceberem que era uma atividade avaliativa e que a professora iria corrigir os textos. Como o aplicativo apresenta um tipo de corretor ortográfico, a professora de LP pediu que a ortografia fosse justificada, o que permitiu que ela notasse as fragilidades dos alunos.

A utilização da acentuação no aplicativo acontecia pelo uso do corretor. Ao ser solicitada a retextualização, os alunos apresentaram inadequações, tais como a dificuldade na identificação da sílaba tônica e ausência de justificativa para o emprego da acentuação gráfica. Ou seja, sem a utilização da ferramenta do *WhatsApp* a maioria dos alunos acaba cometendo erros por desconhecimento das regras.

Retextualizar, como colocado no RCLP (2008), praticada quantas vezes forem necessárias, deve ser prática comum em sala de aula, já que fazemos uso disso corriqueiramente. Tal prática comprovou-se eficaz na proposta aplicada, já que se tornou o suporte principal para o trabalho de todos os eixos: variação e gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Preconceito linguístico*. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed., revista, Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

FRUET, Fabiane Sarmento Oliveira; WINCH, Paula Gaida; FAGAN, Daiane; ZEMOLIN, Ana Paula.Internetês: Ameaça à ou evolução na língua portuguesa?. In. *Revista da ANPOLL*. São Paulo, 2009. https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/131 Acesso em 10 de outubro de 2019.

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

JONUSAN, Geiser Wellington Barreto. *O WhatsApp e seus recursos no processo de ensino–aprendizagem de língua inglesa em Campo Grande-MS*. Campo Grande-MS: UEMS, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*, Brasília, MEC, 2018.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamentos estatísticos. In. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. Referencial Curricular Da Rede Municipal De Ensino. Campo Grande-MS, 2008.

QEDU. Campo Grande: Ideb 2017 por escolashttps://www.qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/ideb/ideb-por-escolas?dependence=3&grade=2&edition=2017 Acesso em 10 de outubro de 2019.

ROJO, Roxane. *As relações entra fala e escrita*: mitos e perspectivas-caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

_____. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. Adolfo Tanzi Neto *et al*.; organização Roxane Rojo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

RETICÊNCIAS E EFEITOS DE SENTIDO

Alcina Maria Barra de Oliveira (UFT)
profalcinabarra@gmail.com.br
Luiz Roberto Peel Furtado de oliveira (UFT)
luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir os efeitos de sentidos provocados pelo uso das reticências em recortes de três gêneros textuais: poesia, romance e crônica. Assim, para efeito de análise, buscamos um contraponto entre a linguística, especificamente na abordagem dialógica bakhtiniana, e os estudos sociolinguísticos de Monteiro (2009), além de buscarmos subsídios em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum curricular (BNCC). Reconhecemos que, apesar de haver certa tendência em valorizar mais o aspecto gramatical, faz-se necessário ponderar sobre o aspecto estilístico da pontuação. Dessa forma, nosso enfoque se atém ao uso das reticências como portadoras da subjetividade dentro do texto verbal, uma vez que a significância se filia à noção contextual.

Palavras-chave:
Contexto. Reticências. Subjetividade. Efeitos de sentido.

ABSTRACT

The present article aims to discuss the effects of meaning caused by the use of suspension dots in framework of three textual genres: poetry, novel and chronicle. Thus, for analysis purposes, we attempt na counter point between linguistics emphasizing the Bakhtin's dialogical theory and Monteiro's sociolinguistic approach, besides we seek subsidies in oficial documents as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC).We recognize that sometimes the standard rule is most valued, but the study of Stylistics function punctuation also it's necessary. For this purpose, the focus of our studies will be the use of suspension dots and its subjectivity in the verbal text because that significance is affiliated with the contextual notion.

Keywords:
Context. Subjectivity. Suspension dots. Effects of meaning.

1. Introdução

Em nossa prática cotidiana, verificamos que a aprendizagem dos sinais de pontuação nas escolas constitui objeto que ainda demanda análise e aprofundamento de estudos, principalmente porque a sociedade contemporânea exige um bom desempenho linguístico nas variadas áreas de trabalho e estudo. Embora haja essa preocupação, percebemos que ainda perdura uma certa resistência no trabalho com esse tema, pois antes

de o aluno aprender a pontuar, seria necessário certa competência gramatical, o que implica dizer que, se não houver trabalho de esclarecimento sobre a importância desse conteúdo para a constituição de sentidos, os educandos ficam fadados a pontuar sem nenhum parâmetro. Baseando-nos nessas observações, em uma perspectiva dialógica, focaremos nossos estudos especificamente no uso das reticências e seus efeitos de sentido, haja vista que comumente a prática pedagógica tende a evidenciar apenas os aspectos gramaticais, relegando a segundo plano os efeitos estilísticos.

Embora alguns especuladores da língua reconheçam as reticências apenas como sinal tipográfico, Hauy (2015), em sua *Gramática da língua portuguesa padrão,* assegura que elas figuram entre os sinais de pontuação. A autora ainda acrescenta a seguinte contribuição:

> Não se devem confundir reticências, que têm valor estilístico apreciável, com os três pontos que se empregam como simples sinal tipográfico, para indicar que foram suprimidas palavras no início, no meio ou no fim de uma citação. (HAUY, 2015, p. 451)

De qualquer forma, compreendemos que cabe à estilística a investigação dos aspectos subjetivos da pontuação, essencialmente do nosso objeto de estudo, pois em cada discurso há uma nova situação, uma nova intenção, determinados pelo momento, pelas circunstâncias, acrescidos por fatores lógicos e psicológicos.

Resta considerar que o objetivo de nossa pesquisa é identificar implícitos e efeitos de sentido decorrentes do uso das reticências em recortes de textos dos gêneros poesia, romance e crônica, prestigiando o que preconiza a Base Nacional comum Curricular quando apresenta a seguinte habilidade: "Identificar implícitos e efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações [....]" (BRASIL, 2017, p. 75). Esperamos que nossos estudos possam contribuir para futuras ações pedagógicas, assim como posteriores estudos sobre o tema abordado.

2. As reticências: história e abrangência do termo

Ao longo dos tempos, os sinais de pontuação apresentaram diferentes modalizações em seus usos e funções, como por exemplo o ponto final que, durante a Idade Média, era utilizado antes de um nome a fim de enfatizá-lo. Cagliari (2009, p. 91) afirma que até o século VII as palavras não eram separadas e não se usavam sinais de pontuação; dessa forma, cabia aos leitores utilizarem oralmente a pontuação no momento da leitu-

ra. Nossos estudos indicam que tal situação perdurou até a Idade Média, quando os monges católicos começaram a separar as palavras; contudo, apenas no século IX, com o advento da imprensa tipográfica e a popularização da escrita alfabética, é que de fato a separação das palavras e o uso de alguns elementos da pontuação começaram a se materializar e somente a partir do século XVII é que foram consolidados.

A bibliografia por nós consultada revela que é no século XV que de fato se assinala o marco decisivo na história da pontuação, sendo de fundamental importância a contribuição dos humanistas para o repertório da pontuação. Em Portugal, Fernão de Oliveira (1507-1581) escreveu a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, considerada a primeira Gramática vernácula do português. Nunes (2015, p. 46) nos aponta que, embora o autor não fizesse alusão aos sinais de pontuação, percebe-se unidades pontuacionais no texto impresso, o que "suscita a hipótese de o seu uso não ser da responsabilidade do gramático quinhentista, mas, antes, do seu impressor".

Por volta de 1734, João de Morais Madureira Feijó, em sua obra *Ortografia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa,* apresenta como tema de estudo os dois pontos e o ponto e vírgula, já as reticências apenas são citadas por Gil Gomes (1831) e Castilho (1870), apesar de remontarem ao século XVII, segundo Nunes (2015, p. 56). Entretanto, ao aprofundarmos um pouco mais, encontramos as afirmações, ainda da mesma autora e obra (p. 136), enfatizando que as reticências, o travessão e as aspas já aparecem na obra *Ortografia da língua portuguesa*, de Duarte Nunes de Leão, de 1606. Apenas para registro, em relação à língua inglesa encontramos dados que indicam que na acepção gramatical do termo, o primeiro registro da palavra "pontuação" se deu em 1661. De fato, na literatura pesquisada, não encontramos muitos posicionamentos de estudos sobre o tema em questão.

Sendo as reticências nosso objeto de interesse, faremos apenas algumas considerações acerca dos demais sinais gráficos. Ressaltamos que utilizamos esse aporte para nortear nosso trabalho; assim, não é nossa intenção mergulhar numa exaustiva viagem pelas regras da pontuação, mas analisarmos as reticências sob o prisma da intencionalidade do discurso.

Quanto ao nosso objeto de estudo, vamos considerar que as reticências não possuem lugar de destaque em manuais ou até mesmo nas gramáticas. Pesquisando em várias gramáticas descritivas, encontramos em Tufano (2005, p. 215) alguma atenção a esse sinal gráfico. O autor a-

firma que existem duas situações básicas para o uso das reticências; a primeira para indicar hesitação, surpresa; a segunda, para deixar as frases em aberto para interpretação do leitor. Neste aspecto, consideramos como um recurso que contempla um valor estilístico do ato enunciativo. Corroborando com Tufano, Cegalla (2009, p.38), em sua Novíssima Gramática da língua Portuguesa, afirma não ser possível traçar normas sobre o uso desse recurso uma vez que não existe consenso entre os estudiosos do tema. Por outro lado, notamos também certa carência de estudos sobre tal tema em linguística, o que nos fez abrir o pressuposto de que talvez seja pelo seu caráter polissêmico, uma vez que esse recurso, assim como o ponto de exclamação, pode ficar a critério do autor, abrindo possibilidades.

Em relação à etimologia da palavra "reticências", Mattoso (2012, p. 126) nos dá sua contribuição ao definir a etimologia da palavra. Segundo o autor, a palavra reticência é oriunda do latim *tacere* (calar, omitir). Deste verbo formou-se outro precedido do prefixo "re-", *reticere* que neste caso tem o sentido de retrair-se para dentro, ou seja, silêncio, omissão. Já o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa apresenta as seguintes denominações

> [Pl. de reticência.] S. f. pl. Sinal de pontuação: série de três ou mais pontos que, num texto, indicam interrupção do pensamento (por ficar, em regra, facilmente subentendido o que não foi dito), ou omissão intencional de coisa que se devia ou podia dizer, mas apenas se sugere, ou que, em certos casos, indica insinuação, segunda intenção, emoção. [Sin.: pontos de reticência, pontos de suspensão e (fam.) pontinhos. Cf. reticencias, do v. reticenciar.] (FERREIRA, 1975, p. 1229)

Parece-nos, portanto, um conceito condizente com a etimologia da palavra objeto de análise, embora um tanto quanto engessado se levarmos em consideração as possibilidades de seu uso.

Sob outro olhar, ancorados por Bakhtin e sua abordagem dialógica, consideramos que o ato da comunicação está na troca, na ancoragem dos inter (locutores) do processo de comunicação verbal, posto que diferentes interlocutores podem atribuir valores emocionais distintos tanto do léxico quanto da pontuação utilizada na produção escrita. Essa relação de interação é que afia o enunciado, como determina (BAKHTIN, 2003, p. 275): "O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva". Assim, não é por um processo aleatório que o locutor escolhe determinada pontuação para usar em seu texto, pois ele pensa no interlocutor e na(s) possível(is) interpretação(ões) deste, mesmo porque um texto pode ser construído por

muitas vozes, e há de se levar em consideração toda a trajetória intelectiva, como afirma Bakhtin.

Ratificando o que foi dito, a escassez de material de estudo sobre o objeto em análise abre precedentes para novas perspectivas, pois o emprego da pontuação agrega valores de sentido ao texto. Ainda cabe reafirmar, sem o intuito de sermos maçantes, que nosso objetivo não é o de esgotarmos regras de pontuação, mas verificarmos como o emprego das reticências contribuem para o enriquecimento da interpretação do discurso verbal, levando em consideração todo o processo dialógico, que, além de tudo, carrega toda uma ideologia embutida; além do mais, há de se levar em consideração que a leitura interpretativa está subordinada a um determinado gênero e uma conjuntura sócio histórica.

Assim, sob o viés da estilística, Monteiro (1991, p. 7) afirma que "[....] a descrição gramatical é insuficiente para interpretar os aspectos relacionados aos componentes emotivos". Sendo as reticências um desses componentes, consideramos então que, como a questão da interpretação se filia ao contexto, uma construção agramatical seria válida, pois haveria uma motivação estilística.

3. O caos psíquico em Ismália

Sendo o uso das reticências um terreno fecundo e ao mesmo tempo carente de estudos, manteremos nosso foco e análise em três textos, a saber, poesia, romance e crônica, a fim de que possamos extrair alguns possíveis efeitos de sentido, levando em consideração principalmente os aspectos estilísticos. Para tanto, iniciaremos nossa análise com a composição literária *Ismália*[337], do mineiro Alphonsus de Guimaraens, nome artístico de Afonso Henriques da Costa Guimarães, poeta simbolista.

> Quando Ismália enlouqueceu,
> Pôs-se na torre a sonhar…
> Viu uma lua no céu,
> Viu outra lua no mar.
>
> No sonho em que se perdeu,
> Banhou-se toda em luar…

[337] *Ismália*. In: GUIMARAENS, Alphonsus de. Poesias. 1º volume. 2ª edição aumentada e revista por Alphonsus de Guimaraens Filho. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955. p. 318-319. Obra em dois volumes. 703p.

Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar…

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar…
Estava perto do céu,
Estava longe do mar…
E como um anjo pendeu
As asas para voar…
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar…

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par…
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar…

Por ser um poema simbolista, a subjetividade se sobrepõe ao materialismo científico; sendo, portanto, a linguagem carregada de metáforas e insinuações. O próprio nome "Ismália", do grego, já carrega em si um sentido subjetivo, "desejo de amor", embora o poema não revele se esse desejo de fato se concretizou ou não. O poema é construído em torno de antíteses as quais revelam a incoerência e o caos interior que se apodera de Ismália, evidenciando a loucura e a dualidade entre a dor do viver terreno, em um mundo desprovido de expressão, e a busca pela significação da existência. Salientamos que esta primeira análise, de alguns elementos extrínsecos e formais, faz-se necessária para que possamos adentrar no nosso objeto de interesse, as reticências.

Assim, no segundo verso da primeira estrofe, "Pôs-se na torre a sonhar...", observamos que as reticências podem carregar a expectativa de quais sonhos estão por vir, como se deixassem o leitor numa espécie de *stand by*. Contudo, como observa Monteiro (p. 19), "Muitos elementos expressivos têm interpretação pessoal"; portanto, cabe salientar que quem preencherá as lacunas será o leitor, que atribuirá os valores conotativos recorrendo à noção do contexto ou da afetividade.

Nos dois primeiros versos da segunda estrofe já podemos perceber que o sonhar não faz parte do campo da racionalidade, Ismália já não tem noção da lógica e da realidade e a sua exteriorização psíquica se dá no verso "banhou-se toda em luar...". Observamos que as reticências deixam o leitor em suspense para o que está por vir, para quais caminhos esse sonhar a levarão. Nos dois versos seguintes, o terreno desconhecido do subconsciente e da irracionalidade se tornam latentes, o impasse prevalece nas antíteses subir e descer; mas qual seria o desfecho? A lua mística e

inalcançável ou o mar salvador? É oportuno dizer que as reticências, no caso, estabelecem uma espécie de acordo intersubjetivo entre o eu lírico e o leitor, ratificando a posição de Bakhtin ao defender a multiplicidade de vozes no discurso.

Na terceira estrofe, temos um elemento simbólico, a torre onde a loucura de Ismália se torna um elemento concreto. Por estar "perto do céu", imagina-se anjo e o canto acentua ainda mais o dualismo entre o real e o imaginário. Para o leitor, as reticências dos segundo e quarto versos da estrofe reforçam a representação imagística, sugerindo a espera da progressão para o fatídico desfecho.

Finalmente, na quarta estrofe, Ismália abandona o resquício de razão para lançar-se ao que seria sua libertação. A imagem simbólica de anjo abrindo as asas alforria Ismália dos conflitos existenciais. Como se vê, novamente as reticências aparecem com valor subjetivo, a apreensão de uma realidade particular ao mesmo tempo em que reforçam o desejo da transcendência ao buscar a lua do céu e o reflexo da lua no mar.

Na última estrofe, o arrebatamento por meio do suicídio, metaforizado pelo voo do anjo, representa o fim e o recomeço. Fim do caos psíquico, da angústia e sofrimento e o recomeço por meio da transcendência, da salvação da alma, já que a matéria não encontrou nenhum lenitivo para a dor. Novamente a escolha estilística pelas reticências, usadas como suporte linguístico, sugerem um prolongamento de ideias que serão preenchidas pelo próprio leitor. Levando-se em consideração a contradição dos ideais religiosos e o suicídio de Ismália, será que esta alcançou a sublimação, a sua incorporação ao cosmos? Como dissemos, está a cargo do leitor tal interpretação, pois apoiamos os preceitos de Bakhtin ao defender que em todo discurso há um entrecruzamento de vozes.

4. O "diálogo" dos amantes em "Memórias póstumas de Brás Cubas"

Na sequência, analisaremos um capítulo emblemático da obra "Memórias póstumas de Brás Cubas*"*, de Machado de Assis, autor conhecido por seu dialogismo com o leitor. O capítulo LV, cujo título se denomina "O velho diálogo de Adão e Eva", motiva por décadas tema de pesquisas e suscita variadas interpretações. Sem adentrarmos nos aspectos da inovação machadiana, sua genialidade e pormenores da narrativa, vamos nos ater apenas ao essencial das personagens para a compreensão do uso da pontuação neste capítulo. Virgília foi o grande amor de Brás.

Personagem redonda, é retratada como vaidosa, determinada, persuasiva, manipuladora e muito racional. Opta por um conveniente casamento com Lobo Neves, enquanto vive um romance clandestino com o amante Brás Cubas. O diálogo do capítulo LV, objeto de nossa análise, está reproduzido abaixo:

> **CAPÍTULO LV**
> **O velho diálogo de Adão e Eva**
>
> Brás Cubas.....?
> Virgília.....
> Brás Cubas.....
> .....
> Virgília.....!
> Brás Cubas.....
> Virgília.....
> .....?.....
> .....
> Brás Cubas.....
> Virgília.....
> Brás Cubas.....
> .....!.....
> .....!.....
> Virgília.....?
> Brás Cubas.....!
> Virgília.....!

No diálogo entre Brás Cubas e Virgília o signo verbal é substituído por sinais de pontuação, dentre eles as reticências, valorizando o espaço gráfico. Convém salientar que mais tarde, esse mesmo recurso seria explorado pelos concretistas. Não temos aqui a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação desse artifício dada a multiplicidade de meios de expressão existentes no sistema linguístico, mas nos propomos a levantar algumas hipóteses em relação à escolha do autor.

A priori, levemos em consideração que a sociedade patriarcal da época impunha à mulher um papel de submissão. Dado o exposto, apesar de Virgília "amar" Brás Cubas, esta era ambiciosa e aquele não era um aristocrata; logo, o romance ilícito se aponta como solução. Assim sendo, uma possível explicação para o diálogo ser composto por reticências e outros sinais de pontuação poderia ser o fato de o narrador querer "poupar" o leitor de palavras proferidas durante o encontro entre os dois amantes, ou seja, a pontuação sutilmente sugere as palavras durante o encontro íntimo entre os apaixonados a fim de não vulgarizar o ato. Outra possibilidade para a escolha seria o de reforçar a relação entre os apaixonados, pois sendo Adão e Eva os primeiros amantes, o ato sexual se per-

petua, relegando o diálogo a um plano secundário. Apesar de levantadas por nós tais hipóteses, estas não se encerram aqui, pois como afirma Monteiro (p. 142), "Se pensarmos que o contexto é o verdadeiro definidor das conotações, aí é que teremos plena consciência das inúmeras possibilidades de alteração semântica". Portanto, compreendemos que as reticências revestem o diálogo de tons evocativos, não regidos pelas leis da lógica, mas pelas interferências subjetivas de cada leitor, pela interlocução, da interação do leitor com a obra, sendo ele, portanto, o coautor do texto. Para encerrar, resta-nos dizer que as hipóteses sobre o referido capítulo continuam abertas a novas inferências, pois sabemos que o discurso literário possibilita uma rede ampla de conotações, deixando o discurso de ser unívoco para ganhar dimensões plurais.

5. O implacável tempo

O próximo texto, uma crônica, faz parte das *Novas comédias da vida privada*, de Luis Fernando Veríssimo. Antes de procedermos à análise, abordaremos alguns conceitos fundamentais desse gênero. O primeiro é referente à etimologia da palavra; assim define Massaud Moisés:

> Do grego chronikós, relativo a tempo (chrónos), pelo latim chronica, o vocábulo "crônica" designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica. (MOISÉS, 2003, p. 101)

Outro ponto a se considerar é em relação à função da crônica, cuja finalidade, a princípio, era a de fazer registros históricos, mas com o passar do tempo e a difusão da imprensa, os autores do gênero a adaptaram e este passou a servir aos interesses jornalísticos. Contemporaneamente, o gênero ganhou espaço em outros veículos e, devido aos seus temas de caráter cotidiano e linguagem simples, alcançou a alcunha de texto literário. Dessa forma, levando-se em consideração tais informações, passaremos à leitura e análise do uso das reticências no texto de Veríssimo (1996, p. 70-1), que se segue:

> **Inimigos**
> O apelido de Maria Tereza, para Norberto, era 'Quequinha'. Depois do casamento, sempre que queria contar para os outros uma de sua mulher, o Norberto pegava na sua mão, carinhosamente, e começava:
> – Pois a Quequinha...
> E a Quequinha, dengosa, protestava:
> – Ora, Beto!
> Com o passar do tempo o Norberto deixou de chamar a Maria Tereza de Quequinha. Se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela, di-

> zia:
> – A mulher aqui...
> Ou, às vezes:
> – Esta mulherzinha...
> Mas nunca mais Quequinha.
> (O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca o silêncio. O tempo usa armas químicas.)
> Com o tempo, Norberto passou a tratar a mulher por Ela.
> – Ela odeia o Charles Brason.
> – Ah, não gosto mesmo.
> Deve-se dizer que o Norberto, a esta altura, embora a chamasse de Ela, ainda usava um vago gesto de mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer 'essa ai' e a apontava com o queixo.
> – Essa aí...
> E apontava com o queixo, até curvando a boca com um certo desdém.
> (O tempo, o tempo. Tempo captura o amor e não o mata na hora. Vai tirando uma asa, depois cura)
> Hoje, quando quer contar alguma coisa da mulher, O Norberto nem olha na direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:
> – Aquilo... (VERÍSSIMO, 1996, p. 70-1))

A crônica "Inimigos" relata como o tempo pode desgastar as relações amorosas. Podemos inferir que, no início do casamento, os períodos curtos dos diálogos das personagens e o uso do diminutivo revelam afetividade. Entretanto, no decorrer dos anos, Maria Tereza é recategorizada, perde sua identidade e, para confirmar o descaso e a perda de suas características, o diminutivo perde sua positividade, assumindo um tom pejorativo: "mulherzinha". Aceita essa dicotomia, compreendemos que será coerente inferir que as reticências indicam que não existe a necessidade de complementação do discurso, pois este fica a cargo da livre associação do leitor. Não que queiramos tachar de fantasistas ou acientíficas as deduções levantadas; entretanto, é evidente que o contexto delimitará as conotações que, porventura, as reticências possam sugerir, ou seja, o que antes do desgaste da relação revelava cumplicidade, no final já denota animosidade. Para ratificar tal afirmação, acrescentamos a afirmação de Monteiro (1991, p.52): "E a pontuação constitui um dos aspectos que mais ressaltam os fatores subjetivos." Notadamente, o uso das reticências no texto de Veríssimo suprime o diálogo em aberto, além de conferir maior expressividade ao conjunto.

6. Considerações finais

A discussão sobre o uso dos sinais de pontuação suscita muitas interpretações, uma delas é a de que devemos "dominar" as regras da nor-

ma padrão para escrevermos bem; no entanto, sob outro ponto de vista, evidenciamos que, no processo de criação, se o autor se prende à rigidez das normas, corre-se o risco de se perder a expressividade. Nesse viés, ao optarmos por desenvolver este estudo sobre o uso das reticências, verificamos que seus usos são múltiplos, especificamente no que tange às conotações e inferências no texto.

Evidentemente, conhecer as normas da língua portuguesa é de fundamental importância a todos os brasileiros, mesmo porque elas serão necessárias a uma infinidade de situações formais a que estamos sujeitos cotidianamente. Entretanto, é inegável que a pontuação também é resultante da originalidade do autor. Portanto, ao considerarmos as reticências e seus efeitos de sentido, verificamos que não existe um "único" sentido, uma vez que há uma relação de interação e a enunciação; assim, há de se considerar sempre a noção de contexto. Tais considerações nos levam a afirmar que as reticências indicam o subtendido, o além-texto, ficando a critério do leitor preencher as lacunas do não dito verbalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 85

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final*. Brasília, DF, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 1975.

GUIMARAENS, A. *Melhores poemas de Alphonsus de Guimaraens*. Seleção de Alphonsus de Guimaraens Filho. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

HAUY, Amini Boainain. *Gramática da língua portuguesa padrão.* São Paulo: 2015.

MATTOSO, José. *O que é a taciturnidade.* Sigila, *on-line*, França, V. 29, n. 1, 2012, p. 125-133. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-sigila-2012-1-page-125.htm>. Acesso em 11 out 2019. ISSN 1286-1715.

MOISÉS, Massaud. *A criação Literária – Prosa II*. São Paulo: Cultrix, 2003.

MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*: manual de análise e criação do estilo literário. 2 ed.Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. *A Estilístical.* São Paulo: Ática, 1991.

NUNES, Cristina Maria de Sousa. *Contributo para o estudo da pontuação*: análise de um *corpus* jornalístico português e brasileiro. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Évora, 2015.

ROCHA, IútaLerche Vieira. O Sistema de Pontuação na Escrita ocidental: uma retrospectiva. In: *DELTA*: Documentação em Estudos em Linguística Teórica e aplicada. São Paulo, V. 13, p. 83-118, 1997.

TUFANO, D. *Gramática e literatura brasileira.* São Paulo: Paulus, 2005.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Novas comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&PM, 1996.p. 70-1

REVISTA SOLETRAS: A IMPORTÂNCIA DA EDITORAÇÃO PARA A EXPANSÃO DO CONHECIMENTO

Bárbara Gouvêa da Rocha (FFP-UERJ)
barbaragouveadarocha@gmail.com
Shirley de Souza Gomes Carreira (FFP-UERJ)
shirleysgcarr@gmail.com

RESUMO

A revista Soletras, periódico eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), vinculado ao Departamento de Letras (DEL), da Faculdade de Formação de Professores, tem por objetivo geral incentivar o debate científico nas áreas de concentração do PPLIN, além de difundir os resultados de trabalhos desenvolvidos por professores e pesquisadores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais e internacionais, potencializando diálogos para além dos muros da UERJ. Tendo em vista a importância da internacionalização para os periódicos, a equipe da revista tem se dedicado a desenvolver estratégias para atingir esse objetivo. Para tanto, tem sido feito um amplo trabalho de divulgação não apenas no meio acadêmico, como também nas redes sociais, além de parcerias com universidades estrangeiras e a versão do site para o inglês, o espanhol e o francês. A classificação do periódico no estrato B1 do Qualis CAPES 2016 e sua indexação em importantes bases de dados e indexadores nacionais e internacionais resultam do cumprimento da periodicidade semestral dos dossiês que integram a revista; da qualidade dos trabalhos publicados; bem como da maior visibilidade alcançada por meio da divulgação realizada. Este trabalho tem por objetivo divulgar os avanços do projeto no âmbito da internacionalização e demonstrar a importância da atividade de editoração para a divulgação e a expansão do conhecimento científico.

Palavras-chave:
Editoração. Internacionalização. Revista. Assistente editorial.

ABSTRACT

Soletras magazine, the electronic journal of the Postgraduate Program in Literature and Linguistics (PPLIN), linked to the Department of Letters (DEL), Teacher Training College, State University of Rio de Janeiro, has the general objective of encouraging scientific debate in the areas of concentration of PPLIN. It also disseminates the results of works developed by professors and researchers linked to national and international educational and research institutions, enhancing dialogues beyond the walls of UERJ. Given the importance of internationalization, the journal team has been dedicated to developing strategies to achieve this goal. To this end, there has been extensive dissemination work not only in academia, but also in social networks, in addition to partnerships with foreign universities and English, Spanish and French versions of the journal site. The classification of the journal in the Qualis CAPES 2016 stratum B1 and its indexation in important national and international databases and indexers results from the compliance with the semiannual periodicity of the journal's dossiers; the quality of the published works; as well as the greater visibility achieved

through the disclosure made. This paper aims to present the journal progressin the scope of internationalization anddemonstrate the importanceof publishing activity for the dissemination and expansion of scientific knowledge.

Keywords:
Internationalization. Magazine. Publishing. Editorial assistant.

1. Introdução

Os periódicos científicos têm papel fundamental na divulgação de pesquisas acadêmicas e, indubitavelmente, o formato *on-line*, resultante das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), impulsionou significativamente a disseminação de resultados, atingindo um nível de alcance sem precedentes.

A utilização de portais de periódicos (RODRIGUES, 2008), que concentram a publicação científica institucional, não apenas facilitou o acesso ao conteúdo dessas publicações, como também possibilitou o surgimento de uma política de Acesso Livre que lhes proporcionou visibilidade além da academia.

Segundo Garrido e Rodrigues (2010),

> [...] a repercussão econômica que os periódicos eletrônicos em Acesso Livre proporcionam ao mercado editorial, a segurança e preservação dos arquivos e até mesmo a aceitação e legitimação do meio digital pelos próprios pesquisadores são questões recorrentes na área (SOUTO, 2007; HOUCHTON *et al.*, 2009). A iniciativa de Arquivos Abertos e seus desenvolvimentos tecnológicos demandam novos serviços e estruturas informacionais que envolvem uma série de atores na academia, especialmente nas instituições públicas. (GARRIDO; RODRIGUES, 2010, p. 58)

Ainda no ponto de vista dos autores citados, o Acesso Aberto visa a "diminuir a exclusão científica e minimizar dificuldades encontradas pelos editores e pesquisadores no ciclo da comunicação científica tradicional impressa" (GARRIDO; RODRIGUES, 2010, p. 58) e é viabilizado por meio de pacotes de *software Open Source* para construção de repositórios digitais, como o SEER, largamente utilizado no Brasil. Assim, o acesso ao conhecimento, através dos periódicos, se torna possível para um público global graças à sua disponibilização gratuita. Contudo, para a realização desse trabalho, os periódicos científicos necessitam de uma equipe de editoração para o seu andamento e desenvolvimento, envolvendo as diversas etapas do processo de editoração, além da manutenção de arquivos.

Com isso em mente, veremos como a tecnologia ajudou a propagar mundialmente as pesquisas desenvolvidas em cada área de conhecimento; e também demonstraremos como funciona um periódico eletrônico, mais especificamente a Revista Soletras da área de Letras desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

2. Periódicos científicos em meio eletrônico

Sabe-se que a tecnologia facilitou extremamente a expansão do conhecimento. Atualmente, para realizar-se uma pesquisa, tem-se – ao menos para grande parte dos pesquisadores acadêmicos – a facilidade e o conforto de buscar informações através da utilização da internet. Assim, pode-se, através da mesma, buscar diversos artigos e livros gratuitos; realizar diversos cursos superiores e técnicos; além deoferecer informações através dosnumerosos serviços *on-line* de ensino por vídeo (de maneira mais abundante os responsáveis por ensinar os conteúdos cobrados por vestibulares e concursos).

Percebe-se que,atualmente, o acesso a todo aparato relacionado à educação acaba sendo mais confortável e também menos custoso para seu público. Dessa forma, e como ressaltado na introdução deste artigo, a tecnologia foi responsável por facilitar todos os serviços que envolvem a propagação e expansão do conhecimento, sobretudo o trabalho desenvolvido pelos periódicos *on-line*, tornando-os mais práticos, imediatos e mundialmente acessíveis.

No Brasil, os periódicos *on-line* são de acesso livre, sendo possível obter os resultados de pesquisas sem custo ou restrição ao público.Sabe-se que nem todos os países disponibilizam um acesso gratuitoàs pesquisas realizadas nas academias de seus respectivos territórios (HARNAD, 2007). Desse modo, há maior facilidade em internacionalizar o conhecimento científico produzido em território brasileiro.

Além do acesso livre, gratuito e a possibilidade da disseminação mundial do conhecimento, a tecnologia também possibilitou maior conforto ao trabalho desenvolvido pela equipe editorial. Anteriormente, para a realização de todo o trabalho relacionado às revistas cientificas, era necessário que os serviços fossem realizados pessoalmente por toda a equipe. Atualmente,a maior parte dessas revistas – sobretudo as científicas das universidades – realiza seus trabalhos à distância, seguindo protoco-

los instituídos pelas equipes editoriais.

Com relação àutilização de repositórios digitais, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) recomenda a utilização da plataforma do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Ela é responsável por definir uma logística de gestão das publicações periódicas *on-line*, embora a customização das plataformas varie de acordo com os padrões visuais de cada instituição de pesquisa.

Sendo assim, a plataforma SEER orienta o processo de publicação digitalda pesquisa científica desenvolvida nas universidades do Brasil. Por meio dessa ferramenta, as ações fundamentais para as atividades de editoração de periódicos científicos são feitas de forma mais prática e automática. Todo o processo de submissão, avaliação, revisão e publicação dos artigos é norteado por ela. Além de a plataforma ser gratuita, também é a principal forma de disseminar o conhecimento produzido nas instituições de pesquisa brasileiras. Nesta tabela, observa-se o funcionamento do processo de submissão de cada artigo – a partir do uso da plataforma SEER – partindo do Editor Chefe, para o Editor de Seção até a avaliação final de publicação:

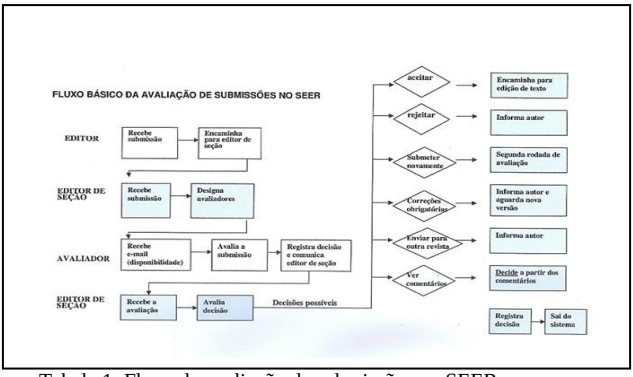


Tabela 1: Fluxo de avaliação de submissões no SEER.

Em vista disso, veremos nos próximos tópicos o funcionamento do periódico *on-line* da Revista Soletras. Observaremos tanto o seu uso a partir da plataforma SEER quanto a função e colaboração da equipe editorial para a manutenção e expansão do conhecimento científico produzido no Brasil.

3. A Revista Soletras

A Revista Soletras é um periódico eletrônico do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN), vinculada ao Departamento de Letras (DEL), da Faculdade de Formação de Professores – do polo de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Iniciou os seus trabalhos em 2001, à época apenas de forma impressa. Somente em 2012 a revista migrou para o ambiente virtual, abandonando, em seguida, a mídia impressa. Os artigos antigos publicados na versão impressa foramdigitalizados e estão disponibilizados no *site* da revista.

A Soletras busca incentivar o debate científico nas diversas áreas de conhecimento do programa, além de difundir os resultados de trabalhos inéditos desenvolvidos de professores e pesquisadores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais, bem como da comunidade científica em geral. Com periodicidade semestral, os dossiês abordam, alternadamente, os estudos linguísticos e literários.

A equipe editorial é composta atualmente pela Editora Chefe, pelo Editor Adjunto, por uma Assessora Técnica Editorial, graduanda do curso de Letras e bolsista de extensão, bem como porrevisores e tradutores voluntários, da UERJ e de outras instituições de ensino. Conta ainda com uma Comissão Editorial Executiva, responsável pelas diretrizes do periódico; além de um Conselho Consultivo Interno e um Conselho Consultivo Externo.

A atuação da equipe no processo de seleção e editoração dos textos publicados foi fundamental para o posicionamento da revista no estrato B1 do Qualis[338] CAPES no quadriênio de 2016-2020.

4. O trabalho da editoração para a internacionalização doconhecimento

A utilização da plataforma SEER exige que cada um dos componentes da Equipe Editorial tenha um papel bem definido e uma atuação dinâmica, em consonância com o fluxo de produção de cada número. (i)

[338] Qualis Capes é o sistema brasileiro responsável pela qualificação dos trabalhos científicos produzidos nos programas de pós-graduação do país. Seu sistema varia de acordo com os avanços de cada periódico (anais ou livros). Seus indicadores de qualificação vão de C (menor peso, considerado zero), B5, B4, B3, B2, B1, A2 e, por fim, A1 (sendo o mais elevado).

O Editor Chefe é responsável pelo periódico em si, zelando por sua qualidade e funcionamento; (ii) a Comissão Editorial responde pelas diretrizes da revista e dirime eventuais problemas que possam ocorrer; (iii) os membros do Conselho Consultivo atuam não só como conselheiros como também pareceristas, quando solicitados; (iv) o Assistente Editorial acompanha todas as etapas do processo de editoração; (v) os pareceristas *ad hoc* são responsáveis por avaliar os textos submetidos à revista, no método *Double Blind Review*, ou seja, avaliação cega por pares; (vi) e os revisores são responsáveis por revisar os textos submetidos em diferentes etapas.

O processo inicia-se com a chamada para os dossiês, geralmente divulgadas cerca de seis meses antes do período de submissão de artigos por meio das redes sociais, das notícias no site da revista e junto a associações e programas de pós-graduação.

A avaliação inicia-se em seguida à submissão e termina com a seleção final dos artigos pelos editores de seção convidados. O rigor nas diversas etapas da avaliação garante um bom nível dos textos publicados.

O sucesso da publicação depende também de uma revisão acurada, realizada em várias etapas, por atores diferentes, de modo que o resultado seja impecável. Na Revista Soletras, são três as etapas de revisão.

A atividade de formatação dos textos é desenvolvida pelo Assistente Técnico Editorial, a quem também cabe acompanhar as submissões dos artigos, interagir com autores e pareceristas, bem como divulgara revista nas mídias sociais.

Em busca de uma maior visibilidade e penetração na esfera internacional, a revista publica textos em inglês, espanhol, italiano e francês; idiomas em que o site pode ser acessado. As chamadas da revista têm sido divulgadas nesses mesmos idiomas.

Um fator de extrema relevância para a internacionalização de um periódico é a sua indexação. Atualmente, a Revista Soletras pode ser encontrada em 23 indexadores e bancos de dadosnacionais e internacionais.

Além da divulgação nas redes sociais (*Facebook*, *Twitter* e *Instagram*), que faz parte das estratégias para a socialização e internacionalização da revista, investe-se também nadivulgação constante de artigos já publicados em números anteriores com o objetivo de incrementar a quantidade de citações da mesma, considerando-se que um dos critérios de avaliação de periódicos é o índice de citações.

As citações têm especial relevância para o reconhecimento da qualidade de um periódico e são vários os tipos de instrumentos para a obtenção dessas métricas, como, por exemplo, os serviços de indexação de *Web of Science*, *Scopus*, *Google Scholar* e *Citeseer*. Assim, o reconhecimento internacional perpassa também a inclusão do periódico em serviços de indexação desse porte.

5. Conclusão

Vimos brevemente neste artigo como grande parte do conhecimento acadêmico é disseminado no Brasil. Através de uma plataforma acessível e gratuita disponibilizada pelo SEER, o conhecimento pode atingir diversas pessoas, ultrapassando, inclusive, o âmbito nacional, dependendo do desempenho de cada equipe editorial. Dessa maneira, assim como os estudos realizados no Brasil podem ser acessados em vários países do mundo, os resultados das pesquisas realizadas em outros países podem ser igualmente acessados pelos pesquisadores[339] brasileiros.

É relevante mencionar também queo desenvolvimento tecnológico não apenas ajudou a expandir o conhecimento e facilitar o acesso mundial às pesquisas, mas também colaborou para o arquivamento seguro e a manutenção dos textos produzidos. Paralelamente, a amplitude da disseminação do conhecimento trouxe à baila a necessidade de um rigoroso critério de seleção de material e de prevenção de plágio, por meio de inúmeros *softwares* que hoje são imprescindíveis no processo de seleção de textos para uma revista acadêmica. Por isso, o trabalho editorial acaba atuando de forma filológica, pela necessidade de zelar pela preservação de todos os textos que lhe são enviados, avaliando-os seriamente epublicando-os.

Dessa forma, o trabalho daequipe editorial dos periódicos eletrônicos não se restringe apenas à avaliação, revisão e editoração dos textos submetidos, mas também precisa primar pela originalidade dos textos publicados e pela ética, de modo que possa ser uma fonte confiável.

Por fim, cabe à editoração a responsabilidade pela manutenção zelosa de todos os materiais científicos pelos quais são responsáveis. Assim, antes delançar os textos à imensidão da internet, a equipe editorial

[339] Pesquisadores no sentido de qualquer pessoa que pesquise determinado assunto, seja estudante, professor ou cientista.

necessita trabalhar de forma sigilosa e minuciosa para que a divulgação de cada texto ocorra da melhor forma possível, sem perder de vista o fato de que os periódicos *on-line* são atualmente os principais *locus* de arquivamento das pesquisas realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, Marina Pereira. *Os desafios da produção textual e a importância do revisor na análise de textos*. Brasília, 2011.

FERREIRA, S.M.S.P.; TARGINO, M.G. (Org.). *Preparação de revistas científicas:* teoria e prática. São Paulo: Reichmann/Autores, 2005.

GARRIDO, Isabela dos Santos; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Portais de periódicos científicos online: organização institucional das publicações. In: *Perspectivas em Ciência da Informação*, V. 15, n. 2, p. 56-72, maio./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n2/a05v15n2.pdf> Acesso em 25 de nov. 2019.

HARNAD, S. Entrevista sobre arquivos aberto e acesso. [Entrevistadores: Lígia Café a Hélio Kuramoto. In: *Encontros Bibli*: *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, (número especial), 2007.

RODRIGUES, R.; FACHIN, G. R. B. A comunicação científica e o uso de portais: estudo. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9.*, 2008, São Paulo. Diversidade cultural e Políticas de informação. São Paulo: ECA-USP; ANCIB, 2008. v. 1.

SOLETRAS, Revista. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/index> Acesso em: 22 de nov. de 2019.

SOUTO, P. N. E-publishing development and changes in the scholarly communication system. In: *Ciência da Informação*, Brasília, V. 36, n. 1, p. 158-66, jan./abr. 2007.

"RICHTHOFEN: O ASSASSINATO DOS PAIS DE SUZANE", TRAÇOS DA POLIFONIA BAKHTINIANA NO ROMANCE DE ROGER FRANCHINI

Carlos Roberto Ludwig (UFT)
carlosletras@uft.edu.br
Nivaldo Monteiro Camilo da Silva Bodnar (UFT)
nivaldomocasi@gmail.com

RESUMO

No Brasil, há casos emblemáticos de crimes violentos e cruéis que tiveram grande repercussão nacional, como o caso Richthofen. Esse caso gerou grande comoção pública, em que as pessoas, sobretudo o público da tv aberta, acompanhava o desenrolar das investigações como capítulos de um folhetim televisivo. Este artigo tem como objetivo investigar a presença de traços polifônicos no romance "Richthofen: o assassinato dos pais de Suzane", de Roger Franchini, publicado no ano de 2011. O romance foi escrito a partir do caso policial que envolveu o brutal assassinato de Manfred e Marísia Richthofen, em outubro de 2002, planejado pela filha do casal, Suzane, e executado pelo então namorado dela, Daniel, e pelo irmão dele, Cristian. O caso ficou conhecido como Richthofen, alcançando as capas de jornais e os programas de televisão no Brasil e no exterior. A partir disso, busca-se analisar a presença de vozes sociais, com seus diferentes posicionamentos, pontos de vista e posturas ideológicas diversas. A obra (re)constrói ficcionalmente o enredo do crime, (re)fazendo a sequência de dias e de fatos. O corpus ficcional da pesquisa abarca o romance em estudo, e a fundamentação teórica traz à cena alguns conceitos-chave e reflexões conceituais baseadas em Bakhtin, Barthes e Compagnon.

Palavras-chave:
Bakhtin. Romance contemporâneo. Traços polifônicos.

ABSTRACT

In Brazil, there are noticeable crimes, involving violence and cruelty, that had immense repercution nationwide, like the Richthofen one. This particular case produced a big social turmoil: the public, especially the one who watches broadcast TV, followed the unfolding of the investigation like if it were chapters of a soap opera. The paper's objetive is to investigate the presence of polyphonic traces in the novel "Richthofen – the murder of Suzane's parents", published in 2011 by Roger Franchini. The novel was written based on the crime that involved the brutal murder of Manfred and Marísia Richthofen, in October 2002, planned by their daughter, Suzane, and carried out by her ex-boyfriend, Daniel, and his brother, Cristian. This crime was known as "Richthofen", and it reached newspapers' covers and television shows of Brazil and abroad. Building on this, it will be analyzed the presence of social voices, with their different stances, points of view and varied ideological positions. The work (re)constructs, fictionally, the crime's plot, recreating the sequency of days and facts. The "fictional" body of research encompasses the novel aforementioned, and in the theoretical body some key-concepts and conceptual reflections based on Bakhtin,

Barthes and Compagnon will be given.

Keywords:
Bakhtin. Contemporary novel. Polyphonic traces.

1. Introdução

> "*[...] as emoções que a literatura suscita são, talvez, eternas, mas os meios devem variar constantemente, mesmo que de modo levíssimo, para não perder sua virtude. Gastam-se à medida que o leitor os reconhece*." (BORGES, 2007, p. 169)

Neste trabalho, busca-se analisar o romance "Richthofen: o assassinato dos pais de Suzane", de Roger Franchini[340], publicado em 2011, a partir do conceito de polifonia bakhtiniana, bem como evidenciar as vozes ideológicas presentes na obra, sobretudo em razãoda independência que essas vozes possuem ao longo da narrativa. Essas vozes sociais possuem posicionamentos, pontos de vista e posturas ideológicas diversas.

A linguagem literária que liga o homem ao mundo, ou como nos ensina Barthes, faz girar os saberes.

> [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência [...] (BARTHES, s.d, p. 23-4)

Em sua obra *Problemas da Poética de Dostoievski*, Bakhtin (2002) escolheu justamente uma obra literária para teorizar sobre o dialogismo e a polifonia, devido àvocação do texto literário em ser predominantemente polifônico e assimilar a pluralidade discursiva e ideológica de um dado momento histórico.

No Brasil há casos emblemáticos de crimes violentos e cruéis que tiveram grande repercussão nacional, como o caso Richthofen, que gerou grande comoção pública, sendo acompanhado em tempo real pela mídia, consequentemente, também pela população consumidora dos meios de comunicação social.

[340] Roger Franchini atualmente é advogado, trabalhou durante seis anos como investigador da Polícia Civil de São Paulo.

2. Os conceitos de dialogismo e de polifonia em Bakhtin

O dialogismo é um termo utilizado por Mikhail Bakhtin, em sua teoria sobre como utilizamos a linguagem, ou seja, como interagimos com o discurso do outro (BAKHTIN, 1981, p. 276). Por esse olhar, Bakhtin considera que os discursos não são vistos isoladamente, mas em certo contexto, único, que não se repete, sendo considerados construções sociais.

> [...] a noção de dialogismo continha uma abertura superior sobre o mundo, sobre o "texto" social. Se há dialogismo por toda a parte, isto é, uma interação social dos discursos, se o dialogismo é a condição do discurso, Bakhtin distingue gêneros mais ou menos dialógicos. Assim, o romance é o gênero dialógico por excelência. (COMPAGNON, 2001, p. 111)

O estudioso faz uma aproximação entre a enunciaçãode um falante e a enunciação de um criador/produtor de literatura, enfatizando que ambos estão condicionados aodiálogo e o utilizam em diferentes níveis. Em outros termos, aborda as modalidades discursivas internas do romance, que são dialogizadase nas quais se pode perceber as intenções e o ponto de vista do autor, do narrador e dos personagens.

> O autor literário abre seu discurso ao outro, e nessa superação de uma primeira pessoa, um eu dono da palavra, está a marca ética do seu fazer. A enunciação literária ultrapassa de propósito o plano da pessoa física que está com a palavra enquanto autor. Sua voz deixa-se contaminar e tomar por outras. A voz do outro enquanto narrador é a primeira marca de alteridade de que imprime à linguagem literária. A segunda são os personagens. Não é o autor sozinho. Vão se desdobrando em vozes as inúmeras facetas, memórias, fundações, papéis. A multiplicidade e a diferença são assumidas e trabalhadas com estilo [...] (PAIVA *et al*., 2007, p. 14)

Há uma forma de dialogismo considerada mais radical, em que não se privilegia apenas uma voz ou um ponto de vista no romance, em que todos os discursos e pontos de vista são postos em pé de igualdade, em um mesmo plano. Esse dialogismo mais radical ganha o nome de polifonia (ROMAN, 1992-1993, p. 208). A polifonia apresenta e confronta vozes múltiplas, alocadas todas no mesmo nível, tornando-se inviável qualquer subordinação recíproca.

Para Márcio da Silva Oliveira, a polifonia

> [...] é um conceito emprestado por Bakhtin da teoria musical, para a qual o termo define uma técnica compositiva que objetiva produzir uma textura sonora específica, onde duas ou mais vozes se desenvolvem preservando um caráter rítmico e melódico independentes. É o contrário da monofonia, onde há a predominância de uma voz e, caso existam outras vozes, essas seguem em uníssono. (OLIVEIRA, 2013, p. 123).

Não é tarefa fácil abordar o conceito de polifonia e sua aplicabilidade no romance, nos moldes descritos e trabalhados por Bakhtin, em sua obra *Problemas da Poética de Dostoievski*, sobretudo diferenciar na prática o romance polifônico do romance monofônico.

> A noção de polifonia, então, é aqui entendida por meio do fenômeno social da interação verbal, como realidade fundamental constitutiva da linguagem e da consciência dos sujeitos. No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas, ao dizer do outro, que por sua vez, vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais. (PAIVA et all, 2007, p. 38)

Bakhtin toma o romance como um "microcosmo" da realidade, em que os personagens são autônomos, possuem diferentes posicionamentos, pontos de vista e posturas ideológicas diversas, ou seja, há tensão e confronto entre essas vozes e não há qualquer subordinação entre elas.

> O contexto social concreto, no qual a prosa romanesca é construída, ressoa dentro do próprio discurso do romance, compreendido como uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente. (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 65)

A polifonia é considerada uma tendência na prosa moderna e na contemporânea.

> O primeiro passo na identificação de um romance polifônico é a busca pelo discurso predominante. Caso as vozes presentes no texto funcionem como um mecanismo para afirmar ou negar um discurso dominante, esse texto se encaixa no modo monofônico da escrita, mesmo que mantenha diálogo com outros textos. A própria existência de um discurso dominante elimina a possibilidade de polifonia do texto. O romance polifônico é caracterizado exatamente pela ausência desse discurso predominante, dessa ideologia para a qual todas as outras vozes confluem. (OLIVEIRA, 2013, p. 124)

A polifonia agrega muitas visões de mundo, as quais são provenientes de várias origens que, dialogicamente, têm origem no fenômeno social. Para Bakhtin, o termo voz ou vozes sociais apresenta um sentido metafórico, o qual pode ser compreendido a partir de um ponto de vista ou de uma postura ideológica (BUBNOVA, 2011, p. 276).

3. Traços polifônicos e as vozes ideológicas no romance Richthofen: o assassinato dos pais de Suzane

Franchini escreveu a obra em estudo no ano de 2011, usando como pano de fundo e como fio condutor da narrativa a investigação, os depoimentos dos réus do caso Richthofen e sua profunda experiência nos bastidores dos casos criminais. Por isso, o romance possui traços polifônicos, pois são várias vozes narrando de forma diferente os acontecimentos que antecedem o crime, a execução dele, bem como fatos posteriores a ele, cada um a partir de um ponto de vista de sua *verdade* sobre os fatos.

Como já mencionado, o romance foi escrito a partir do caso policial e do processo que envolveu o brutal assassinato de Manfred e Marísia Richthofen, em outubro de 2002, planejado pela filha do casal, Suzane, e executado pelo então namorado dela, Daniel, e pelo irmão dele, Cristian.

A obra (re)constrói ficcionalmente o enredo do crime, (re)fazendo a sequência de dias e de fatos, pelas vozes narrativas e pontos de vista de três policiais que participam da cena do crime, além dos muitos depoimentos ligados ao assassinato. Já nas primeiras páginas do livro, há um acordo ficcional deixado pelo autor ao seu leitor, explicitado na seguinte advertência: "Trata-se de um livro de ficção baseado em fatos. Qualquer semelhança é mera coincidência".

O romance apresenta uma narrativa não linear e fragmentada, dividindo-se em 25 microcapítulos, alguns contendo apenas 2 a 3 páginas, sendo os mais longos com até 10 páginas. Todos possuem títulos[341] e alguns contêm epígrafes da obra *O homem delinquente*, de Cesare Lombroso[342] (1835-1909). Quando há epígrafe, ela dialoga com o narrado na-

[341] 1) A piada de Andreas; 2) Plantão noturno de 30/10/2002, no 27º do Distrito Policial da Capital – DPC; 3) Suzane e Daniel apaixonados; 4) Corpos de mãos dadas; 5) Grillfest de verdade; 6) Quem são as vítimas?; 7) Sobre a toalha de sangue; 8) A mão mole do delegado; 9) O horário do enterro; 10) Já era! Acabou!; 11) Uma semana para remoção de Eduardo; 12) Lamentos desconexos; 13) Um buldoguinho preto; 14) Adendo à oitiva; 15) O cheiro do outro; 16) Crime político; 17) Campana; 18) A fazendária; 19) Um homem corajoso; 20) O pagamento do mês; 21) Policiais presos em flagrante; 22) Pilantragem de Polícia; 23) Café Photo; 24) Bílis na garganta; 25) Despertar entre gemidos.

[342] Cesare Lombroso foi professor universitário e criminologista italiano, nascido no dia 6 de novembro de 1835, em Verona. Seus estudos e teorias no campo darelaçãoentre características físicas e mentais causaram polêmicas no mundo todo, mas também o fizeram

quele microcapítulo, em geral, o conteúdo refere-se aos assassinos confessos e ao assassinato em si, comonos microcapítulos: A piada de Andreas; Suzane e Daniel apaixonados; *Grillfest* de verdade; Já era! Acabou!; Policiais presos em flagrante; Despertar entre gemidos.

No romance Richthofen, o assassinato dos pais de Suzane aparece dividido em núcleos; assim, não há um personagem principal e não há um discurso predominante. Ao contrário, tem-se uma multiplicidade de consciências equipolentes[343], em que todas as vozes participam do diálogo, sem nenhuma relação de superioridade ou de inferioridade, portanto, na mesma condição de igualdade.

A narrativa possui um narrador onisciente e onipresente, em 3ª pessoa, entremeada com discursos diretos, em 1ª pessoa, dos diversos personagens. Os personagens estão distribuídos em três núcleos principais: o núcleo dos investigadores (27º Distrito Policial da Capital), o núcleo da família Cravinhos e o núcleo da família Richthofen.

> O celular de Suzane tocou por volta das dez e meia da noite de 30 de outubro de 2002. Era Andreas, seu irmão, chamando, conforme tinham combinado.
> – Dormiram. Vem me buscar.
> – Tem certeza?
> –Claro. Apagaram como sempre. Já até chamei na porta do quarto, e nem deram sinal de vida.
> Suzane achou graça da piada infame, mas involuntária, do irmão. Ela conhecia bem o bastante para saber que o garoto não seria capaz de construir a frase com o intuito de divertir naquele momento tão arriscado.
> Quando sentia medo, Andreas carregava o semblante com aquilo que Manfred, o pai, chamava de *Herzlosigkeit*, um sentimento de aparente insensibilidade em relação ao mundo, que o ajudava a focar o problema e traçar objetivos para sua solução [...]
> –A sua felicidade é mais importante que a do outro. Então, nunca hesite em magoar alguém para você ficar feliz. Só avalie qual o prejuízo patrimonial que isso poderá lhe trazer. – Palavras que os filhos nunca esqueceriam. (FRANCHINI, 2011, p. 10)

O narrador,embora onisciente e onipresente, mantém-se a uma certa distância do narrado, pois revela-se autônomo, não se fundindo ao autor ou aos personagens, deixando algumas falas em discurso direto, conforme o excerto em que há um travessão na fala do narrador, "– Pala-

famoso. Maiores detalhes em <http://www.cerebromente.org.br/n01/frenolog/lombroso_port.htm>.

[343] Que possui o mesmo valor.

vras que os filhos nunca esqueceriam" (FRANCHINI, 2011, p. 10), em que se percebe que sua voz se aproxima dos outros personagens e que não há autoritarismo ideológicopor parte dele.

Esse narrador analisa as ações e ideologias dos outros personagens, entretanto não é um discurso dominante. Ele leva o leitor aos bastidores da investigação, com suas muitas tramas e pontas soltas, revelando os problemas familiares enfrentados pelos Richthofen, como o alcoolismo dos pais de Suzane e o ambiente familiar opressor e violento.

> – Seu rosto está doendo, Su?
> – Um pouco, mas já passou. Coloquei gelo. Ficou inchado, mas logo vai sumir.
> – O pai não devia ter te batido. – Andreas sussurrava palavras de conforto, mesmo tendo certeza de que seus pais não acordariam. – Fique calma, vai dar tudo certo. A gente vai estar sempre junto, Su, porque você é a única pessoa que tenho na vida. (FRANCHINI, 2011, p. 10)

O romance possui uma constituição dialógica em que há o entrelaçamento de personagens, de discursos e de vozes sociais. Dessa maneira, forma-se um universo de vozes plenivalentes, ou seja, os personagens e suas vozes não apresentam uma visão dominante ou uma única ideologia, pois o narrador conduz o leitor para dentro do Distrito Policial e para seus muitos conflitos humanos e de convivência diária.

Não há um personagem central, todos têm pesos iguais e a trama é construída pelo crime e suas linhas de investigação. Apesar disso não ficar claro em todos os núcleos, há um destaque maior no núcleo dos investigadores. São vários personagens, porém os que mais aparecem nos microcapítulos são Eduardo, Rodrigo e Maurício.

Eduardo atua como investigador do caso, um homem já idoso, com poucos escrúpulos e de moral duvidosa. Possui uma história profissional ligada à falta de ética, aos conchavos, à corrupção e, constantemente, é assombrado pelas lembranças dos vários assassinatos cometidos por ele, sobretudo, durante o período da ditadura militar e em casos de queima de arquivo.

O leitor fica conhecendo os muitos delitos e crimes cometidos pelo investigador Eduardo, em rompantes de desabafo, durante bebedeiras ou em *flashes* de memória.

> Em comparação com os colegas, Eduardo não conseguia levantar algo de concreto que rendesse um inquérito. A maioria das pessoas que ouvia como suspeitos não passavam disso, apenas suspeitos.

> – Uma playboyzada que decidiu lutar por outra ditadura. Eu gostava da minha, porra! Me deu emprego, casa, uma arma; o foda é que aquela criançada não aguentava um pau de arara. Tinham o dedo mole para matar, mas se cagavam de medo de nós. Teve uma menina que levou só um tapa e apagou, lá no prédio da OBAN, onde hoje é o 36º DP. – Riu baixinho com a mão na frente da boca. – Era tão comunista que até seu cabelo era vermelho. Quando ela subiu no choque disse pra mim que o povo iria se vingar. A vadia estudava na USP, andava de carro dado pelo papai e me vinha com esse papo de povo. Povo! Ela podia começar a revolução registrando a carteira de trabalho da empregada que lavava suas calcinhas. Quando contava essa história sempre parava nesse exato ponto. Em certas ocasiões, principalmente naquelas em que as palavras eram embaladas pelo álcool, ia além e deixava escapar que a garota morreu com um soco que ele próprio desferiu. Na queda, a cabeça da menina atingiu a quina da mesa com violência, imprimindo parte da massa cerebral na madeira do móvel.
>
> Dizia que o pai, médico, quando soube do desaparecimento da filha, alardeou no DP que ia reclamar com o coronel. E podia mesmo ter ido se Eduardo não tivesse lhe dado uma coronhada de calibre doze na testa enquanto ele gritava na delegacia. Pai e filha foram enterrados juntos em Perus. (FRANCHINI, 2011, p. 29-30)

Rodrigo, parceiro investigador, recém-saído da Academia de Polícia, ainda desarmado, mostra vontade de trabalhar e de aprender a atuar na profissão, mas sente-se perdido nas várias divisões da polícia civil e no traquejo da malandragem necessária ao exercício da profissão. Também, revela-se inescrupuloso e almeja uma oportunidade dentro da Polícia Civil para seguir a linha da corrupção e do crime, trilhada por Eduardo.

> Eduardo ouviu o argumento de Rodrigo e achou justa a reinvindicação dele.
>
> – Tome, pode usar meu buldoguinho. Mas só use se for para matar alguém, porque é para isso que as armas são feitas. Ladrão não tem medo de arma, Rodrigo. Se for sacar, esteja pronto para disparar na cabeça. [...] Eduardo ficou surpreso com a cena: – Por que você anda com um coldre vazio na perna? – Eu estava esperando uma ocorrência que me desse uma arma fria qualquer. Quero ter uma vela, que nem seu revólver.
>
> – Ele não é uma vela, menino. É um backup; uma segurança para quando essa porcaria da Taurus falhar. A vela tem que ser arma fria, raspada, sem chance de rastreamento. Quando você fizer alguma merda, põe a vela ao lado do morto e diz que a arma estava na mão dele, por isso você teve que matar o infeliz.
>
> – Não é melhor jogar droga nele?
>
> –Quanto de droga é preciso para configurar o tráfico? Um quilo? Dois? E do que? Maconha? Pedra? Pó? Não dá pra ficar andando com essa porcaria no bolso por aí enquanto se trabalha...melhor é ter uma arma fria. [...] Se for pra fazer errado, que faça errado direito. (FRANCHINI, 2011, p. 101-102)

Maurício, amigo de Eduardo, de velhos tempos, começaram juntos na polícia no DOPS. Em pouco tempo, Maurício conseguiu transferência para o Departamento de Narcóticos. Atua como chefe dos investigadores no DHPP. Eduardo procura por ele, buscando conseguir uma vaga para Rodrigo no departamento. Por meio de um *flashback*, conhecemos a história de como Eduardo e Maurício ficaram ricos em uma apreensão de drogas. Prado e Eduardo fizeram campanas para dar um flagrante de drogas. Prado era compadre de um chefão do PCC. Durante a apreensão, Prado tenta matar Maurício para ficar com a droga e é morto por Eduardo. Como queima de arquivo, Eduardo mata também o motorista do caminhão.

> Próximo da uma hora da madrugada, Eduardo estava deitado no sofá da sala do chefe dos investigadores quando o telefone tocou. A telefonista anunciava a chegada ao departamento de um advogado que queria falar com o Maurício sobre uma ocorrência daquela noite na Fernão Dias. Eduardo o atendeu e disse que o colega estava indisposto.
> – Vinte milhões, e o caminhão é seu, com tudo dentro – disse Eduardo, apressando-se em encerrar o assunto. O advogado apreciou a objetividade do investigador.
> – Já pagamos para uns PMs rodoviários liberarem a carga numa base perto de Limeira. Esse valor pode ser negociado?
> – Tem recibo de pagamento? Quem paga mal, paga duas vezes.
> Acertaram o valor final em quinze milhões. Com o mercado cobrando cinquenta reais pelo grama da cocaína, o preço cobrado era justo. [...]
> Em menos de uma semana foi publicada a remoção de Eduardo para o 27º DP e de Maurício para a Homicídios. Rigorosamente dividido o lucro apenas entre os dois tiras, ficaram ricos sozinhos, um ato imperdoável para os chefes...
> Do incidente, restou para Maurício o deambular torto de passo recalcitrante. Para Eduardo, um trinta e oito cano curto. (FRANCHINI, 2011, p. 112-113)

Sobre Rubens, este era delegado e recém-formado em Direito, novato na Polícia e passava os plantões estudando para um concurso do Ministério Público. Rubens, embora esteja no 27º DP, mostra-se uma voz dissonante. Ético, não se envolve em corrupção e conchavos políticos. Pode-se perceber esse fato no início da narrativa e quando o narrador descreve o delegado tomando o depoimento de Oscar, o comerciante que vendeu a moto a Cristian Cravinhos.

> Até os poucos funcionários da chefia que foram trabalhar não perceberam a tensão no rosto de Rubens que, sozinho, tomava o depoimento de um homem há quase uma hora.
> Ivan, o escrivão do plantão, foi o único que estranhou o pedido de seu delegado para que não fosse incomodado durante a conversa. Rubens não

> era o tipo de policial que fazia acertos financeiros com investigados, por isso o pedido causava surpresa ao colega.
> Pensou que, finalmente, o jovem delegado aprendera a trabalhar de verdade, e estava ganhando seu dinheiro como todos os outros policiais da corporação. Só não gostou de ter sido excluído das negociações. (FRANCHINI, 2011, p. 144)

O núcleo da família Richthofen apresenta cada membro da família: Suzane, 19 anos, estudante de Direito; seu irmão, Andreas, 15 anos; e os pais, Marísia, médica;e Manfred, alemão e engenheiro civil.

> – *Grillfest* de verdade! – dizia Manfred. Ele gostava do sabor da picanha, mas reclamava de não encontrar carne de javali com corte adequado para ser grelhada. Ajoelhado no jardim, agrupava pedras em círculo que eram preenchidas com carvão.
> – A Suzane vai terminar o curso de direito e morar na Alemanha com a gente. – Marísia parecia querer informar ao namorado da filha o destino daquele relacionamento.
> [...]
> – Sexta-feira, quando fomos jantar com o governador, toda a elite paulistana estava lá. Uma gente bonita, sofisticada, sabe? É preciso ter berço para chegar a essa educação. Não basta ter dinheiro. Por isso sempre tratamos nossa filha como uma princesa europeia. Assim, ela será tratada de igual para igual em qualquer parte do mundo. A gente precisa viajar bastante para o exterior para conhecer outras realidades, senão achamos que as coisas que os brasileiros fazem são normais. (FRANCHINI, 2011, p. 37-38)

O núcleo da família Cravinhos traz uma família desestruturada, apenas com o pai, senhor Cravinhos, ex-escrivão de um Fórum, aposentado; o filho mais velho Cristian, mecânico de motocicletas, que ganha algum dinheiro com pequenos consertos e negócios duvidosos na vizinhança; e Daniel, o filho mais novo, namorado de Suzane, que se dedica ao aeromodelismo.

Chama a atenção o uso constante de droga pelos irmãos Cravinhos e Suzane.

> – Tem massa aí?
> Aqui? Comigo? – Respondeu Cristian ao irmão. – Não, maluco. Mas tenho na vó. Vamos lá? Aproveitamos que ela está conversando com o papai. (FRANCHINI, 2011, p. 24-5)

Cristian e a namorada Virgínia também consomem drogas quando estão no sítio, e ele confessa o assassinato dos pais Suzane.

> Após outro baseado, conformou-se com o distanciamento de Cristian. Era apenas um rascunho de homem assustado. [...] Depois do quarto cigarro de maconha, o estômago de Virgínia já reclamava por comida. Nes-

> sas situações, a fome de Cristian sempre era maior e mais furiosa que a dela. (FRANCHINI, 2011, p. 99)

O romance apresenta conflitos individuais, diferentes relacionamentos familiares e relações de trabalho, desse modo,épossível perceber posturas diversas e, muitas vezes, divergentes. Pode-se observar que cada núcleo apresenta um tipo de linguagem, oscilando do coloquialàlinguagem mais cuidada e culta. No entanto, em todos os núcleos há diálogos recheados de jargão profissional e palavras de baixo calão.

Cada núcleo apresenta várias vozes, com consciências e ideologias diferentes, permitindo ao leitor conhecê-las, fazendo aproximações e distanciamentos entre elas. Os personagens possuem especificidades profissionais, sociais, linguísticas, marcando a interação entre elas e o contexto, seja familiar ou profissional. Percebe-se claramente posições socioideológicas distintas nos personagens, bem como diferentes olhares sobre o ser, estar e se relacionar com o outro e o contexto ao seu redor. No entanto, eles não se submetem, por isso, são discursos plenivalentes.

A dimensão física e psicológica de cada personagem é dada pelo narrador e, às vezes, pelo discurso direto dos personagens, que, embora a narrativa não seja linear, dá um panorama dos porquês de alguns acontecimentos presentes, em geral, fruto de fatos do passado, como conchavos, acertos de contas e dívidas de honra.

O romance retoma um tema que não é novo na literatura: o planejamento e a morte dos pais pelos filhos.Por exemplo, no mito de Electra[344], descrito em tragédias, com pequenas variações de protagonismo e culpabilidade, ora de Electra, ora de Orestes no planejamento e na execução da morte da mãe, configurando-se como um matricídio. Outro exemplo, "Édipo Rei", de Sófocles, em que o rei Laio havia ouvido do oráculo de Delfos que seu filho o mataria e se casaria com a mãe, a rainha Jocasta. Para que a profecia não se realizasse, o rei decide pela morte do menino. O menino é levado por um pastor que não o mata e acabadoando-o ao rei de Corinto, Políbio. Depois de descobrir que foi adotado, e em um surto de raiva, Édipo sai transtornado e acaba encontrando, ao acaso, o pai biológico que seguia em comitiva. Desconhecendo o parentesco e, por um mal-entendido, por precedência de ordem de passagem, naquele

[344] A primeira menção ao mito de Electra aparece em **As Coéforas**, de Ésquilo, na segunda peça da trilogia, intitulada **Oréstia**. Mais tarde, ainda na Grécia, Sófocles e Eurípedes escreveram a sua versão sobre o mito, em peças, ambas intituladas **Eletra**.

caminho, Édipo acaba matando todo o grupo.

Quando o fato sai do mundo da literatura para figurar no mundo real, choca pela crueldade e pelo motivo torpe, como no casoda menina rica Suzane Von Richthofenque arquiteta e executa o assassinato de seus pais, supostamente em troca de liberdade para viver um romance e para obter aherança dos pais.

O romance retrata ficcionalmente o crime que gerou e ainda gera enorme comoção e muita especulação, tanto no tempo imediato do crime quanto nos seus desdobramentos ainda hoje, nas diversas saídas temporárias de Suzane, durante o Natal, o Dia dos Pais e o Dia das Mães, do Presídio de Tremembé-SP.

Para finalizar, a mídia e a população acompanharam e acompanham a vida de Suzane, dentro e fora do presídio, acompanhando seus romances, sua religiosidade e os diversos pedidos de liberdade condicional.

Esse interesse do público gerou um projeto com dois filmes[345], intitulados "A menina que matou os pais", com previsão de lançamento em 2020; e "O menino que matou meus pais", também para o mesmo ano. A proposta dos dois filmes é que tenham a história contada cada um sob um ponto de vista, bem como perspectivas distintas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press, 1981.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2002.

[345] Os roteiristas e escritores de livros policiais, Ilana Casoy e Raphael Montes, em parceria com Marcelo Braga, produtor, Maurício Eça, diretor, desmembraram um projeto original de um filme único para transformá-lo em dois, que serão exibidos em sessões distintas, com previsão de lançamento para 2020.Cada filme trará um ponto de vista, o de Suzane Von Richthofen,e o de Daniel Cravinhos, com roteiros escritos a partir do depoimento e dos fatos relatados durante o julgamento.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, s.d.

BORGES, Jorge Luis. *Outras inquisições*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. In: *Revista Bakhtiniana*. São Paulo, 6 (1): ag./dez. 2011.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FRANCHINI, Roger. *Richthofen*: o assassinato dos pais de Suzane. São Paulo: Planeta, 2011.

LOMBROSO, Cesare. *O homem delinquente*. Trad. de Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2007.

OLIVEIRA, Marcio da Silva. Traços da polifonia bakhtiniana no romance brasileiro: O tempo e o vento, de Érico Veríssimo. In: *EID&A* – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 5, p. 122-36, dez. 2013.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. *Literatura e Letramento*: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. In: *Letras*, Curitiba, n. 41-12, p. 207-20, 1992-93. Editora da UFPR.

SIPRIANO, Benedita Franca; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. In: *Relendo Bakhtin*, V. 5, n. 1, 2017.

SÓFOCLES. *Tragédias completas*. Trad. de José Vara Donado. Madrid: Cátedra S/A, 1985.

VIEIRA, Trajano. *Édipo Rei de Sófocles*. Apresentação de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2001.

SEMÂNTICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS LUSÓFONOS, DÉCADA DE 2010, DE ANGOLA E BRASIL

Sônia Maria Nogueira (UEMASUL)
sonianogueira@uemasul.edu.br
Daniela Jaqueline Tôrres Barreto (UEMASUL)
danielajaqueline20@gmail.com

RESUMO

A língua conecta os povos gerando compreensão e construção de conhecimentos, pois as ligações culturais e o convívio tanto diferenciam quanto aproximam os povos. Logo, a língua portuguesa representa um elo de comunicação vasto entre países e povos lusófonos, apresentando, assim, um aspecto transcultural. Nessa perspectiva, este trabalho busca identificar aspectos da Semântica inseridos nos manuais didáticos de língua portuguesa de países lusófonos, especificamente: de Angola: 1º ciclo do Ensino Secundário; e do Brasil: Ensino Fundamental, na década de 2010, sendo correspondentes em grau de escolaridade. Desse modo, verificaremos o que os autores angolanos e brasileiros propõem para o ensino–aprendizagem da teoria Semântica nos materiais didáticos.

Palavras-chave:
Ensino. Lusofonia. Semântica.

ABSTRACT

Language connects peoples generating understanding and knowledge building, such as cultural links and relief both difference and peoples. Therefore, the Portuguese language represents a vast communication link between lusophone countries and peoples, thus presenting a cross-cultural aspect. From this perspective, this paper seeks to identify aspects of semantics inserted in Portuguese language textbooks from Portuguese-speaking countries, specifically: from Angola, from the 1st cycle of Secondary Education; and in Brazil, elementary school, in the decade of 2010, being the corresponding in educational level. Thus, check what the angolan and brazilian authors propose for the teaching-learning of Semantic theory in the didactic materials.

Keywords:
Lusophony. Semantics. Teaching.

1. Introdução

A língua tem a capacidade de ditar comportamentos e representar o veículo de comunicação privilegiado, pois, através dela, há trocas de informações que permitem o relacionamento entre diferentes grupos. Assim, a língua constitui a organização da sociedade em todos os seus movimentos, econômicos, políticos, sociais e educacionais.

Em 1996, foi constituída a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com intenção de lançar a língua portuguesa no cenário internacional. Diante disso, era necessário homogeneizar ou aproximar a ortografia, para serem usadas no intercâmbio cultural e educacional entre as pessoas desses países lusófonos (LUSO-FON-IA: LUSO- do latim, lusu-relativo a lusitano, português, relativo a Portugal; FON- do grego "som", "voz", "palavra", língua; -IA: sufixo de origem grega que designa uma qualidade ou defeito, ou a capacidade ou um estado). Assim sendo, esses países são: Portugal (Europa); Brasil (América do Sul); Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe (África); Timor Leste (Ásia).

Nessa perspectiva, objetivamos verificar o que os autores angolanos e brasileiros propõem para o ensino-aprendizagem da teoria Semântica nos materiais didáticos de língua portuguesa: Língua Portuguesa 7ª classe, 1º ciclo do Ensino Secundário – Ensino Geral, de Angola, de Helena Mesquita e Gonçalves Pedro (2014); e Português Linguagens 7º ano, Ensino Fundamental, do Brasil, de Cereja e Magalhães (2015). Convém salientarmos que os manuais são correspondentes em grau de escolaridade.

Assim sendo, será feita uma abordagem sobre a Lusofonia, Sistema de educação: em Angola e no Brasil, Semântica: uma breve abordagem e a análise nos materiais sobre a teoria semântica presente nesses manuais.

2. Lusofonia

A lusofonia abrange questões linguísticas, territoriais, econômicas, políticas, culturais e sociais, visto que estamos falando de língua; uma língua que perpassa todos esses campos, conectando povos.

Nesse viés, o Núcleo de Estudos Lusófonos (NEL) da Universidade Presbiteriana Mackenzie menciona uma definição para lusofonia, "[...] este termo designa um conjunto de países que possui como fatores comuns a língua portuguesa e a colonização de Portugal" (TATEISHI, 2012, p. 3). Assim, a língua transcende seu papel social, histórico, político e econômico, almejando um diálogo transcultural entre os povos lusófonos.

Dessa maneira, Tateishi (2012, p. 4) parafraseia Bakhtin, relatando que "[...] se duas culturas convivem em um mesmo território, conse-

quentemente, ambas estão em constante processo de diálogo e interação cultural". Contudo, "essas duas culturas não se excluem; se enriquecem com este constante processo dialógico". Conforme o exposto, o autor apresenta mais um conceito sobre Lusofonia, visto que, esse termo não comunga de uma única definição, vários autores apresentam um olhar crítico e diferencial sobre esse termo.

Nesse sentido, a Lusofonia "é um espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural, no âmbito da língua portuguesa e das suas variedades que, no plano geo-sócio-político", uma vez que "abarca os países que adotam o português como língua materna (Portugal e Brasil)", assim como os de "língua oficial (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau – os denominados *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)* – e, ainda, Timor-Leste" (BASTOS; BRITO, 2013, p. 2). As autoras apresentam a conceituação de Lusofonia como sendo a nomenclatura adotada por povos, nações e/ ou países que falam a mesma língua, no caso a língua portuguesa.

Ainda com o enfoque na definição de Lusofonia, também se entende que "o conceito de espaço lusófono abrange o conjunto de identidades linguístico-culturais que pela língua portuguesa se faz representar tanto nos países em que é língua oficial quanto nas muitas comunidades dispersas pelo mundo" (NOGUEIRA; IÓRIO; ALMEIDA, 2019, p. 177). Nesse caso, essas autoras ampliam a conceituação afirmando que a lusofonia não é apenas a identidade de países da mesma língua, mas a identidade cultural também estaria marcante entre esses povos lusófonos.

Diante disso, é relevante o estudo e conhecimento da lusofonia, pois compreendemos a nossa identidade, cultura, verificando a existência de muitas pessoas espalhadas pelo mundo que carregam a nossa identidade linguística, cultural e provém da mesma base de colonização.

3. Sistema de educação: em Angola e no Brasil

Angola foi considerada uma terra de degredo e, consequentemente, famílias vindas das metrópoles não fixavam residência, assim o ensino era formal. Contudo, "para inverter essa situação e no intuito de desenvolver o território e atrair a imigração de famílias portuguesas, tornou-se essencial a criação de um sistema de ensino naquele território". Sendo assim, "apenas em 1845 foi instituída em Angola uma estrutura oficial do ensino, pelo decreto de 14 de agosto de 1845, criado por Joa-

quim José Falcão, ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar, e assinado pela rainha D. Maria II". Com isso, "Falcão criou algumas escolas, tal como a Escola Principal de Instrução Primária, e constituiu um Conselho Inspetor de Instrução Pública" (LIBERATO, 2014, p. 1006). No entanto, esse investimento não obteve êxito imediato, visto que a população não tinha motivação para o estudo, nem estava habituada ao cronograma escolar, diante da situação era necessário um tempo de adaptação da população ao sistema de ensino.

Em 1964 ocorreu a reforma no ensino primário, onde torna esse ensino gratuito e obrigatório para crianças de 6 a 12 anos. Com a aprovação do decreto na década de 1970, a educação passou a ser um direito, onde os alunos teriam: livre acesso, igualdade e garantia de continuidade dos estudos na escola. Desse modo, a educação passou a ter um lugar prioritário para o governo, tanto relacionado a investimento quanto a campanhas, tudo isso, almejando deixar para trás o analfabetismo que assolava os cidadãos angolas e seu poderio.

Nesse sentido, o sistema educativo em 1977 ficou estruturado em cinco etapas: ensino primário (de 1ª a 4ª classes), ensino secundário-nível I (5ª e 6ª classes), ensino secundário-nível II (7ª e 8ª classes), ensino médio (da 9ª a 12ª classes) e o ensino superior, conforme o quadro abaixo:

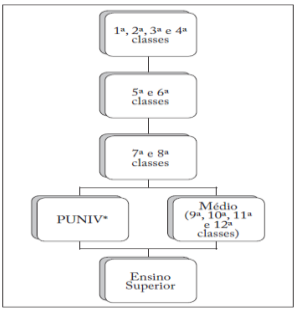


Figura 2 - Sistema Educativo da República Popular de Angola (RPA) em 1977.
* Ensino pré-universitário.
Fonte: Baseado em Zau (2009).
Elaboração da autora.

O ensino primário era composto por quatro anos, antecedidos por um ano de ensino pré-primário,18 um conceito que já tinha sido aplicado pela política educativa colonial. Seguiam-se mais quatro anos, dos quais dois do II nível (5ª e 6ª classes) e dois do III nível (7ª e 8ª classes), que antecediam o curso médio (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes) ou o PUNIV (9ª, 10ª, 11ª classes). O ensino médio e o PUNIV tinham como objetivo principal a preparação dos alunos ou para a entrada no ensino superior ou para a vida ativa, dotando-os de formação técnica e prática (LIBERATO, 2014, p. 1019).

Dessa forma, essa estrutura do ensino não era muito diferente da política educativa anterior, as nomenclaturas como: ensino primário, ensino médio e classes (para indicar os anos), permaneceram. Contudo, teve início a Guerra Civil, após a independência, que trouxe várias consequências para o setor educacional como: queda na qualidade da educa-

ção, baixo rendimento, degradação das infraestruturas, o investimento na educação diminuiu, baixa frequência escolar, o número de matrículas diminuiu.

No final da década de 1990 a educação voltou a apresentar taxas elevadas de analfabetismo e reprovação, no entanto, com o início do século XXI novas políticas voltadas para educação surgiram.

Dessa maneira, a nova reforma no sistema educativo geral ficou dividido em quatro etapas, sendo a primeira etapa o Ensino Primário que contempla da 1ª a 6ª classes, a segunda etapa o Ensino Secundário I Ciclo que contempla da 7ª a 9ª classes, a terceira etapa o Ensino Secundário II Ciclo que contempla da 10ª a 12ª classes e o Ensino Superior. Nesse viés, a Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 13/2001, tornou gratuito e democrático o ensino primário, esse contempla seis anos de ensino no qual o aluno inicia a partir dos seis anos e termina aos 11 anos (LIBERATO, 2014).

No Brasil houveram duas reformas ocorridas no âmbito educacional, durante a ditadura militar, essas estabeleceram o 1º grau gratuito e obrigatório, enquanto o segundo grau não tinha caráter obrigatório, sua função era preparar o aluno para o mercado de trabalho de forma imediata.

Quadro 2 – Sistema educacional anterior e após a reforma de 1971

Anterior à reforma de 1971	**Nível**	**Duração**	**Faixa Etária**
	Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Escola Primária	4 anos	De 7 a 10 anos
	Ginásio	4 anos	De 11 a 14 anos
	Colégio	3 anos	De 15 a 17 anos
	Ensino superior	Variável	Após 18 anos
Após a reforma de 1971	**Nível**	**Duração**	**Faixa Etária**
	Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	1º grau obrigatório	8 anos	De 7 a 14 anos
	2º grau	3 anos	De 15 a 17 anos
	Ensino superior	Variável	Após 17 anos

(BRASIL, 2002, p. 26).

Conforme observamos que nas reformas apresentadas ocorreram mudanças de nomenclatura, e a fusão da Escola Primária e o Ginásio em 1º Grau Obrigatório. Desse modo, uma nova reforma foi implantada na educação brasileira, LDB (Lei nº 9.394/96) com isso, aconteceu uma reforma geral no sistema educacional, conforme o Quadro:

Quadro 3 – Reforma educacional pela LDB/96

Níveis e subdivisões			Duração	Faixa Etária
Educação básica	Educação infantil	Creche	4 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
	Ensino fundamental (obrigatório)		8 anos	De 7 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos por área		Variável	Acima de 17 anos

(BRASIL, 2002, p. 27).

Diante disso, a reforma educacional foi geral, além das mudanças nas nomenclaturas, também foram apresentadas subdivisões e em algumas etapas do ensino houve mudanças na faixa etária dos alunos para ingressarem no ensino. Desse modo, após a contextualização do sistema de ensino nos dois países, seguiremos para uma breve abordagem sobre a teoria Semântica.

4. Semântica: uma breve abordagem

A Semântica trata do estudo do significado, e esse termo teve origem primeiramente na Grécia, os filósofos gregos utilizavam a Semântica para tentar compreender a natureza humana. Já no que concerne ao campo da linguística a Semântica foi introduzida por Bréal no início do século XX.

Nesse sentido, "[...] segundo Bréal, a Semântica consiste no estudo da causa e da estrutura dos processos de mudança nas significações das palavras" (RECTOR; YUNES, 1980, p. 12). Sendo assim, essa teoria trata sobre o estudo das significações e mudanças de sentido do léxico. Assim, a Semântica [...] sob três perspectivas: (a) como o estudo da mudança do significado; (b) como o estudo da significação (englobando o processo e o modo de significar); (c) como o estudo do 'conteúdo' dos signos linguísticos. (HENRIQUES, 2011, p. 73). Conforme, é apresentada três concepções a respeito da teoria semântica, o significado, a significação e os signos linguísticos.

Nessa perspectiva, a Semântica Lexical trata do estudo "[...] do significado das palavras e sua relação com outros níveis linguísticos – outras palavras e sentenças. A abordagem clássica das relações semântico-lexicais trata de fenômenos como a sinonímia (1a), a antonímia (1b), a hiperonímia (1c)" (WACHOWICZ, 2013, p. 153), dentre outros fenômenos. Dessa maneira, como mencionado os outros fenômenos são: os **sinônimos, antônimos, hiperônimos/ hipônimos, homônimos, parôni-**

mos e a **polissemia**.

Sendo assim, os sinônimos são palavras de sentido aproximado; os antônimos palavras de sentidos relativamente opostos; os hiperônimos e hipônimos são campos/ grupos de significação um mais abrangente e outro mais específico. Ainda nesse viés, a homonímia que consiste em palavras de dois significantes idênticos com significados distintos; os parônimos apresentam significantes e significados distintos, mas se assemelham na pronúncia e na escrita; e a polissemia são palavras que contém uma única entrada no dicionário, porém com vários significados.

Portanto, terminada a Semântica, seguiremos com a análise nos manuais didáticos de língua portuguesa de países lusófonos.

5. Teoria semântica nos manuais didáticos de língua portuguesa de países lusófonos

Nessa perspectiva, objetivamos verificar o que os autores angolanos e brasileiros propõem para o ensino-aprendizagem da teoria Semântica nos materiais didáticos de Língua Portuguesa: Língua Portuguesa 7ª classe, 1º ciclo do Ensino Secundário – Ensino Geral, Angola, de Helena Mesquita e Gonçalves Pedro (2014); e Português Linguagens 7º ano, Ensino Fundamental, Brasil, de Cereja e Magalhães (2015). Dessa maneira, convém salientarmos que os manuais são correspondentes em grau de escolaridade.

O livro didático de Angola "Língua Portuguesa", 7ª classe, de Mesquita e Gonçalves (2014), do 1º ciclo do Ensino Secundário – Ensino Geral, foi publicado em Luanda/Angola, publicado pela Editora das Letras, e contém 186 páginas.

O Manual da 7.ª classe é constituído por Índice, estruturado por várias tipologias textuais, nomeadamente o *texto narrativo*, o *texto descritivo*, o *texto poético*, o *texto informativo* e o *texto injuntivo/apelativo*, que comportam textos correspondentes a cada uma delas. Cada uma dessas tipologias funciona como capítulos com vários textos. Ao final do Manual é apresentado o Bloco Gramatical, resenha de toda a matéria de Gramática programada para esta classe. A exemplo da Figura 1 a seguir:

Figura 1.

TEXTO NARRATIVO		
14	**Introdução ao texto narrativo**	
14	**Tipos de narrativa**	
15	**A árvore** *Boaventura Cardoso*	Compreensão do texto Funcionamento da língua Tempo de escrita
18	**Lueje** *Castro Soromenho*	Compreensão do texto
20	**O gato e o rato** *André Francisco*	Compreensão do texto Funcionamento da língua Sugestão
24	**A seixa e o leopardo** *Pedro de Oliveira*	
26	**A teimosia** *André Neto*	
28	**Fleming e a descoberta da penicilina** *in Tecuirama*	Compreensão do texto
31	**O desafio** *J. J. Rouseau*	Compreensão do texto Nome ou substantivo Funcionamento da língua
35	**Um jogo a sério** *Sempé - Goscinny*	Compreensão do texto Funcionamento da língua Tempo de escrita
38	**Chuva no musseque** *Luandino Vieira*	Compreensão do texto Tempo de escrita Sinais de pontuação Funcionamento da língua
43	**A caçada** *Conto Kwanhama*	Compreensão do texto
46	**Os dois irmãos** *Adaptado*	Compreensão do texto Regra Ortográfica Funcionamento da língua Tempo de escrita
49		Será que já sei?

Os demais capítulos seguem a mesma estrutura. No capítulo 1: Texto Narrativo, constam *nove* atividades, Compreensão do texto, nas quais cinco delas abordam algumas questões semânticas como, explicar o sentido de algumas expressões, sinônimos, conforme na Figura 2:

Figura 2.

7. Indica sinónimos das seguintes palavras:

- ✓ complicou
- ✓ contrariado
- ✓ ousaria

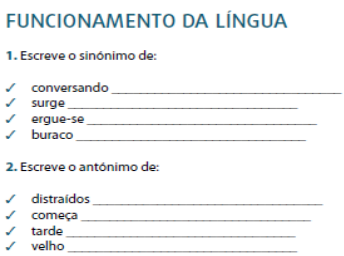
8. Explica o sentido das seguintes expressões:

- ✓ «... O miúdo desafiou os companheiros...» (l. 2).
- ✓ «... Mas o que complicou a situação...» (l. 10).

No mesmo capítulo, temos *seis* atividades, Funcionamento da lín-

gua, onde duas delas apresentam alguma questão sobre sinônimos e antônimos. Na Figura 3, por exemplo:

Figura 3.



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Escreve o sinónimo de:

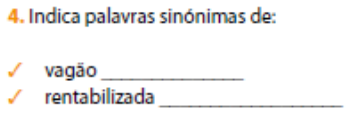
- ✓ conversando _____
- ✓ surge _____
- ✓ ergue-se _____
- ✓ buraco _____

2. Escreve o antónimo de:

- ✓ distraídos _____
- ✓ começa _____
- ✓ tarde _____
- ✓ velho _____

Fonte: Mesquita e Gonçalves (2014, p. 47).

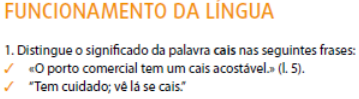
No capítulo 2: Texto descritivo, temos *nove* atividades, Compreensão do texto, onde três apresentam alguma questão semântica como, explicar o sentido da expressão e sinônimos; e *três* atividades, Funcionamento da língua, na qual apresenta uma questão, o significado da palavra *cais* dentro de duas frases. Por exemplo:



4. Indica palavras sinónimas de:

- ✓ vagão _____
- ✓ rentabilizada _____

(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 54)

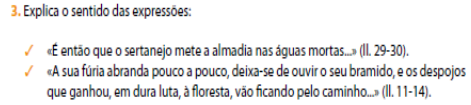


FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Distingue o significado da palavra **cais** nas seguintes frases:

- ✓ «O porto comercial tem um cais acostável.» (l. 5).
- ✓ "Tem cuidado; vê lá se cais."

(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 55)


3. Explica o sentido das expressões:

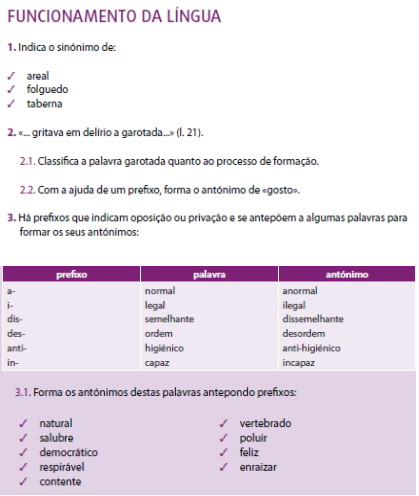
✓ «É então que o sertanejo mete a almadia nas águas mortas...» (ll. 29-30).
✓ «A sua fúria abranda pouco a pouco, deixa-se de ouvir o seu bramido, e os despojos que ganhou, em dura luta, à floresta, vão ficando pelo caminho...» (ll. 11-14).

(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 60)

No capítulo 3: Texto Poético, temos *sete* atividades, Compreensão do texto, onde três apresentam alguma questão semântica como, explicar o sentido da expressão e sinônimos; e *seis* atividades, Funcionamento da língua, na qual apresentam uma questão, sinônimos e antônimos. Por exemplo:

2. Dá um sinónimo de «terreiro».

(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 85)


FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Indica o sinónimo de:

✓ areal
✓ folguedo
✓ taberna

2. «... gritava em delírio a garotada...» (l. 21).

2.1. Classifica a palavra garotada quanto ao processo de formação.

2.2. Com a ajuda de um prefixo, forma o antónimo de «gosto».

3. Há prefixos que indicam oposição ou privação e se antepõem a algumas palavras para formar os seus antónimos:

prefixo	palavra	antónimo
a-	normal	anormal
i-	legal	ilegal
dis-	semelhante	dissemelhante
des-	ordem	desordem
anti-	higiénico	anti-higiénico
in-	capaz	incapaz

3.1. Forma os antónimos destas palavras antepondo prefixos:

✓ natural
✓ salubre
✓ democrático
✓ respirável
✓ contente
✓ vertebrado
✓ poluir
✓ feliz
✓ enraizar

(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 92-93)

4. Explica o significado das seguintes expressões do texto:

- ✓ «... caindo em ruínas...» (l. 6).
- ✓ «... a senda de todos os destinos...» (l. 27).
- ✓ «... pintando na grande tela da vida...» (l. 19).
- ✓ «... numa toada universal...» (l. 23).

(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 100)

No capítulo 4: Texto informativo, não apresenta nenhuma atividade que aborda aspectos semânticos. No capítulo 5: Texto injuntivo/ apelativo, também não apresenta nenhuma atividade que aborda aspectos semânticos.

No apêndice, bloco gramatical, temos o assunto 'Relação de sentido e de forma entre as palavras', onde é apresentado teorias da semântica lexical (homônimas, homógrafas, homófonas, parônimos, sinônimos e antônimos), com definições e exemplos. Conforme abaixo:

RELAÇÃO DE SENTIDO E DE FORMA ENTRE AS PALAVRAS

Palavras homónimas – as que têm grafia (escrita) e fonia (som) iguais mas significado diferente.
Ex.: Eu **canto** (verbo) muito bem.
O **canto** (substantivo) da sala tem uma jarra bonita.

O **rio** (substantivo) é bastante largo.
Quando estou alegre, **rio** (verbo) imenso.

Nós (pronome) vamos hoje ao cinema.
A corda tem **nós** (substantivo) muito apertados.

Palavras homógrafas – são as que têm grafia igual mas fonia e significado diferentes.
Ex.: O **público** (substantivo) encheu o estádio.
Hoje **publico** (verbo) um novo livro.

O quadro é uma **cópia** (substantivo) perfeita.
Ele **copia** (verbo) sempre nos testes.

A minha avó é muito **sábia** (adjectivo).
Eu não **sabia** (verbo) que tinhas voltado.

Palavras homófonas – são as que têm fonia igual, mas grafia e significado diferentes.
Ex.: A costureira **coze** roupa à máquina.
O cozinheiro **coze** bem os alimentos.
Uso sempre **sela** para andar a cavalo.
Ele ficou preso numa **cela**.
Era uma turma muito animada.
A casa estava coberta de **hera**.

Palavras parónimas – são as que têm fonia e grafia parecidas e significado diferente.
Ex.: O **comprimento** da sala é razoável.
Quando o vi dei-lhe um **cumprimento**.

Palavras sinónimas – são as que têm significado idêntico.
Ex.: lindo – bonito
alegria – satisfação
longo – comprido

Palavras antónimas – são as que têm significado contrário.
Ex.: lindo – feio
alegria – tristeza
longo – curto

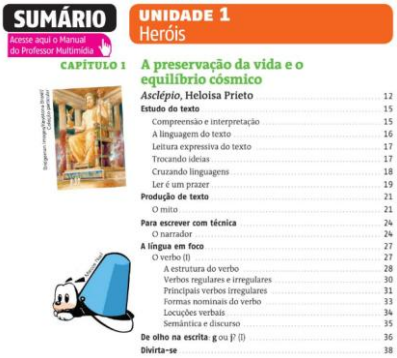
(MESQUITA; GONÇALVES, 2014, p. 171-172)

Diante disso, esse manual apresenta questões que envolvem aspectos semânticos nos exercícios, e ainda contempla a teoria da Semântica lexical no bloco gramatical, com conceituação dos fenômenos semânticos e exemplificação. Agora, passaremos ao manual didático do Brasil.

O livro didático do Brasil "Português Linguagens", 7º ano, de Cereja e Magalhães (2015), do Ensino Fundamental, foi publicado em São Paulo/Brasil, pela Editora Saraiva, e contém 256 páginas.

O material é constituído por **Sumário**, contendo quatro Unidades: Unidade 1-Heróis; Unidade 2-Viagem pela palavra; Unidade 3-Eu e os Outros; Unidade 4-Medo e aventura. Assim, cada Unidade contém três capítulos, conforme a estrutura da Figura 4:

Figura 4.


SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual do Professor Multimídia

UNIDADE 1
Heróis

CAPÍTULO 1 A preservação da vida e o equilíbrio cósmico

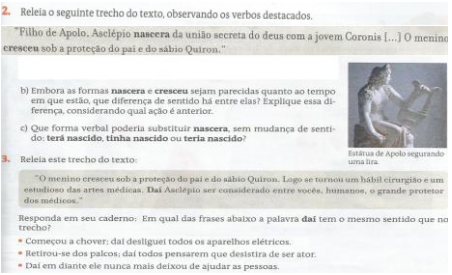
Asclépio, Heloisa Prieto 12
Estudo do texto 15
Compreensão e interpretação 15
A linguagem do texto 16
Leitura expressiva do texto 17
Trocando ideias 17
Cruzando linguagens 18
Ler é um prazer 19
Produção de texto 21
O mito 21
Para escrever com técnica 24
O narrador 24
A língua em foco 27
O verbo (I) 27
A estrutura do verbo 28
Verbos regulares e irregulares 30
Principais verbos irregulares 31
Formas nominais do verbo 33
Locuções verbais 34
Semântica e discurso 35
De olho na escrita: g ou j? (I) 36
Divirta-se 38

Fonte: Mesquita e Gonçalves (2014, p. 2)

Os demais capítulos seguem a mesma estrutura. Em todos os capítulos, na seção 'A língua em foco', consta uma atividade intitulada "Semântica e discurso". Porém, nem sempre nessa atividade constam questões relacionadas a semântica lexical. Nas outras seções dentro dos capítulos encontramos algumas questões, dentro das atividades, que abordam aspectos semânticos.

No capítulo 1, Unidade 1, identificamos duas questões na atividade "A linguagem do texto" que abordam o sinônimo e o sentido, de acordo com a Figura 5.

Figura 5



2. Releia o seguinte trecho do texto, observando os verbos destacados.

"Filho de Apolo, Asclépio **nascera** da união secreta do deus com a jovem Coronis [...] O menino **cresceu** sob a proteção do pai e do sábio Quíron."

b) Embora as formas **nascera** e **cresceu** sejam parecidas quanto ao tempo em que estão, que diferença de sentido há entre elas? Explique essa diferença, considerando qual ação é anterior.

c) Que forma verbal poderia substituir **nascera**, sem mudança de sentido: **terá nascido**, **tinha nascido** ou **teria nascido**?

Estátua de Apolo segurando uma lira.

3. Releia este trecho do texto:

"O menino cresceu sob a proteção do pai e do sábio Quíron. Logo se tornou um hábil cirurgião e um estudioso das artes médicas. **Daí** Asclépio ser considerado entre vocês, humanos, o grande protetor dos médicos."

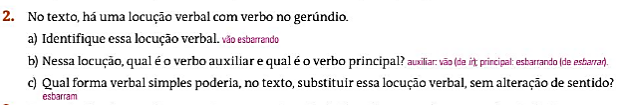
Responda em seu caderno: Em qual das frases abaixo a palavra **daí** tem o mesmo sentido que no trecho?

- Começou a chover; daí desliguei todos os aparelhos elétricos.
- Retirou-se dos palcos; daí todos pensarem que desistira de ser ator.
- Daí em diante ele nunca mais deixou de ajudar as pessoas.

Fonte: Mesquita e Gonçalves (2014, p. 17)

Na **questão 2**, letra c, o aluno precisa indicar o **sinônimo** adequado para o verbo *nascera*. Na sequência, a **questão 3** indica que se deve marcar a frase que contenha o mesmo **sentido** da palavra *daí* empregada no trecho.

Ainda no primeiro capítulo, temos uma atividade sobre locuções verbais que, na **segunda questão**, letra c, é necessário indicar um verbo, **sinônimo**, para substituir uma locução verbal, sem alteração de **sentido**.



2. No texto, há uma locução verbal com verbo no gerúndio.

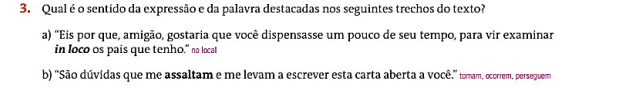
a) Identifique essa locução verbal. vão esbarrando

b) Nessa locução, qual é o verbo auxiliar e qual é o verbo principal? auxiliar: vão (*de ir*); principal: esbarrando (*de esbarrar*).

c) Qual forma verbal simples poderia, no texto, substituir essa locução verbal, sem alteração de sentido? esbarram

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 35)

No capítulo 3, Unidade 1, verificamos uma questão que aborda o **sentido**, atividade "A linguagem do texto".



3. Qual é o sentido da expressão e da palavra destacadas nos seguintes trechos do texto?

a) "Eis por que, amigão, gostaria que você dispensasse um pouco de seu tempo, para vir examinar ***in loco*** os pais que tenho." no local

b) "São dúvidas que me **assaltam** e me levam a escrever esta carta aberta a você." tomam, ocorrem, perseguem

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 54)

Nessa questão, o discente precisa compreender o sentido de uma expressão e uma palavra dentro dos trechos. Ainda no terceiro capítulo, temos uma atividade sobre advérbio, onde três questões abordam o valor semântico dos advérbios.

1. Identifique o valor semântico dos advérbios e das locuções adverbiais destacados no texto.
lugar: na Lua, em uma espaçonave, na água; intensidade: quase, mais; modo: rápido; tempo: 100 anos antes, na volta / Professor: No contexto, *rápido* desempenha o papel de advérbio (= rapidamente), e não de adjetivo.

2. O texto estabelece uma comparação entre o que foi imaginado na ficção de Júlio Verne e o que aconteceu na realidade científica. Considerando essa comparação, explique por que há no texto tantos advérbios e locuções adverbiais. Para isso, leve em conta os valores semânticos dessa classe de palavras.

3. Leia os enunciados a seguir, extraídos de revistas. Depois identifique e classifique os advérbios e locuções adverbiais de acordo com seu valor semântico.

a) "Ao redor do mundo, tesouros preciosos se escondem em navios que afundaram. A tecnologia moderna está ajudando a localizar essas riquezas perdidas. Mas a quem elas pertencem?" (*Para saber e Conhecer*, abril 2010, p. 4.) ao redor do mundo, em navios: de lugar

b) "Natal brilha o ano todo. Berço do folclorista Câmara Cascudo, a capital do Rio Grande do Norte vai muito além dos dias de sol e agito para todos os gostos." (*Planeta*, abril 2010, p. 13.)
o ano todo: tempo; muito: intensidade / Professor: A expressão *além de* é uma locução prepositiva.

c) "Alimentos – Comer mal pode viciar tanto quanto as drogas" (*Época*, 5/4/2010, p. 4.) mal: de modo

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 60)

Nas questões acima, a primeira os alunos identificaram o valor semântico dos advérbios no texto, a segunda questão envolve a comparação e os advérbios e qual a **relação de sentido** entre eles no texto, a terceira questão os discentes precisam identificar e classificar os advérbios conforme o seu valor semântico.

Na atividade Semântica e discurso do capitulo 2, Unidade 2, temos duas questões referentes ao conhecimento dos sinônimos.

SEMÂNTICA E DISCURSO

1. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

Fernando Gonsales

É comum empregarmos pronomes com a finalidade de evitar a repetição de termos. Na tira, por exemplo, o substantivo próprio **Máicol** foi substituído, no segundo balão, pelo pronome **ele**.
Outro recurso que podemos utilizar para evitar repetições e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

Meu amigo Máicol fez 18 plásticas, **mas** não ficou igual ao Mickey.

Nas seguintes sequências de orações, elimine os pronomes que exercem a função de sujeito e ligue as orações por meio das palavras ou expressões indicadas. Faça as adaptações necessárias.
Professor: Nestes exercícios, há mais de uma resposta possível.

a) As crianças não falam. Elas prestam muita atenção. (mas) As crianças não falam, mas prestam muita atenção.

b) Joana não anda. Ela não sai da frente. (nem) Joana não anda nem sai da frente.

c) A chuva foi muito forte. Ela alagou a cidade toda. (tão... que) A chuva foi tão forte que alagou a cidade toda.

d) O menino comeu sozinho uma *pizza* inteira. Ele estava com muita fome. (porque)
O menino comeu sozinho uma *pizza* inteira, porque estava com muita fome.

e) Minha tia faz crochê. Ela assiste ao telejornal. (enquanto) Minha tia faz crochê enquanto assiste ao telejornal.

2. Você aprendeu que qualquer palavra substantivada pode desempenhar a função de sujeito. Assim, é comum, por exemplo, um locutor substituir um substantivo por um verbo, com a finalidade de realçar o sujeito, enfatizá-lo. Observe:

O exercício faz bem à saúde.
Exercitar-se faz bem à saúde.

Faça o mesmo tipo de substituição nestas orações:

a) **A dança** é um dos prazeres da vida.
Dançar é um dos...
b) Há muitas pessoas para quem **o trabalho** é **divertimento**.
... trabalhar é divertir-se.
c) Na maioria das vezes, **a discussão** só causa mal-estar.
... discutir só causa mal-estar.
d) O **canto** espanta a tristeza.
Cantar espanta a tristeza.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 109-110)

De acordo com o exposto, a primeira questão menciona que para evitarmos a repetição de alguns termos é necessário fazer substituições, sendo assim fazer uso de sinônimos, a segunda questão é igual a primeira, o aluno precisa fazer substituições dos termos em negrito. Na atividade Semântica e discurso do capitulo 3, Unidade 2, temos uma questão referente ao conhecimento dos sinônimos.

2. Na língua portuguesa há muitas expressões formadas por verbo de ligação + predicativo do sujeito. Nas frases seguintes, de acordo com o contexto, substitua o predicativo do sujeito por outro de sentido equivalente.

a) Aquele mecânico é **um bolha**. Nunca entrega os carros no prazo combinado.
b) O João é **um verdadeiro 171**. Cuidado para não ser prejudicado por ele.
c) Perdemos tempo na reunião. Hoje foi só **nhem-nhem-nhem**.
d) Nosso time não ganha nunca. Cada jogo é **um chocolate**.
e) É muita **abobrinha!** Não aguentamos mais tanta conversa.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 126-127)

Na questão acima o aluno terá que substituir os termos em negrito por sinônimos. No conteúdo preposições, capitulo 1, unidade 3, é apresentado um exercício intitulado os valores semânticos das preposições.

2. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?

3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**?

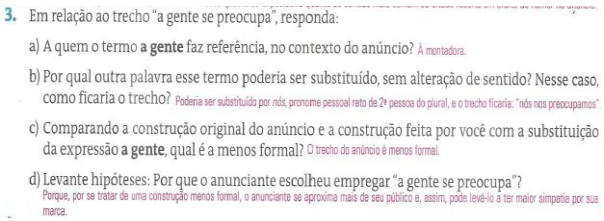
(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 153)

Na segunda e na terceira questão o aluno precisa identificar o valor semântico das preposições na tirinha de Hagar. Além disso, a atividade semântica e discurso desse mesmo capítulo, também contempla uma questão sobre o valor semântico da preposição. Já na atividade semântica e discurso do capítulo 2, dentre as seis questões, uma questão contempla a ambiguidade.

3. No contexto, o verbo **tomar** adquire duplo sentido. Quais são os sentidos?
O sentido de "adquirir" e o sentido de "beber".

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 172)

Na questão acima, o aluno precisa identificar no contexto o duplo sentido da palavra *tomar*. Na atividade semântica e discurso do capítulo 3, dessa mesma unidade, contempla uma questão sobre sinônimo.



3. Em relação ao trecho "a gente se preocupa", responda:

a) A quem o termo **a gente** faz referência, no contexto do anúncio? A montadora.

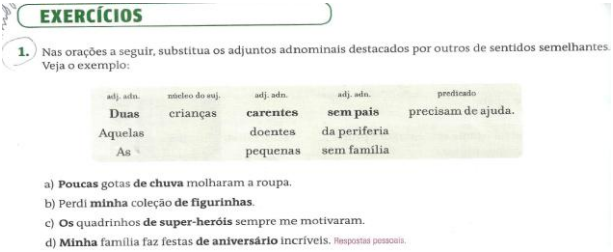
b) Por qual outra palavra esse termo poderia ser substituído, sem alteração de sentido? Nesse caso, como ficaria o trecho? Poderia ser substituída por *nós*, pronome pessoal reto de 2ª pessoa do plural, e o trecho ficaria: "nós nos preocupamos".

c) Comparando a construção original do anúncio e a construção feita por você com a substituição da expressão **a gente**, qual é a menos formal? O trecho do anúncio é menos formal.

d) Levante hipóteses: Por que o anunciante escolheu empregar "a gente se preocupa"?
Porque, por se tratar de uma construção menos formal, o anunciante se aproxima mais de seu público e, assim, pode levá-lo a ter maior simpatia por sua marca.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 190)

Essa questão, as letras b e c, exigem o conhecimento sobre sinônimos. No entanto, na mesma atividade do capítulo 1, unidade 4, não consta nenhuma questão que aborda aspectos semânticos. No capítulo dois, na atividade sobre adjunto adnominal, na primeira questão são necessários sinônimos para resolver a questão.



EXERCÍCIOS

1. Nas orações a seguir, substitua os adjuntos adnominais destacados por outros de sentidos semelhantes. Veja o exemplo:

adj. adn.	núcleo do suj.	adj. adn.	adj. adn.	predicado
Duas	crianças	**carentes**	**sem pais**	precisam de ajuda.
Aquelas		doentes	da periferia	
As		pequenas	sem família	

a) **Poucas** gotas **de chuva** molharam a roupa.
b) Perdi **minha** coleção **de figurinhas**.
c) **Os** quadrinhos **de super-heróis** sempre me motivaram.
d) **Minha** família faz festas **de aniversário** incríveis. Respostas pessoais.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 228)

Conforme acima, o aluno irá fazer substituição dos adjuntos adnominais por outros termos de sentido equivalente. Nesse mesmo capítulo, na atividade Semântica e discurso, não consta nenhuma questão sobre aspectos da semântica lexical. Contudo, ainda nesse capítulo, temos um exercício sobre mau/ mal que contempla uma questão sobre antônimos.

2. Leia as tiras a seguir. Depois reescreva as frases do primeiro balão de cada tira, substituindo as palavras **bem** e **mau** por seus antônimos.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 234)

Dessa forma, na última atividade intitulada Semântica e discurso do capítulo 3, da unidade 4, não consta nenhuma questão sobre semântica lexical.

Desse modo, nesse material verificamos que algumas atividades abordam em algumas de suas questões a semântica lexical, como os sinônimos, antônimos, ambiguidade e relação de sentido das palavras e expressões. Portanto, passaremos a conclusão.

6. Conclusão

Este trabalho buscou identificar aspectos da Semântica inseridos nos manuais didáticos de Língua Portuguesa de países lusófonos, especificamente: de Angola, do 1º ciclo do Ensino Secundário; e do Brasil, do Ensino Fundamental, na década de 2010, sendo correspondentes em grau de escolaridade. Sendo assim, verificamos o que os autores portugueses e brasileiros propuseram para o ensino–aprendizagem da teoria Semântica nos materiais didáticos.

Dessa maneira, percebemos que ambos os livros apresentam questões sobre sentido de palavras ou expressões e sinônimos. Assim sendo, o livro de **Angola** apresenta questões sobre sinônimos, antônimos e sentido das expressões no decorrer de suas atividades. O livro do **Brasil**, tam-

bém, apresenta questões voltadas para os sinônimos e sentido das expressões ou palavras, e outras questões sobre antônimos e ambiguidade.

É necessário destacar que o material de **Angola** traz, ao final do livro, no bloco gramatical, uma seção destinada a teorias sobre a semântica lexical, na qual encontramos definições e exemplos sobre os sinônimos, antônimos, homônimos, homófonos, homógrafos e parônimos. Diferentemente do material do Brasil, que não apresenta conceituação de nenhum aspecto da semântica lexical.

Diante do exposto, consideramos primordial compreendermos e compararmos o ensino, visto que trata-se de países lusófonos que apresentam uma pretensão de unificação da língua escrita, já que estamos falando de uma mesma identidade linguística, língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Neusa Maria Barbosa; BRITO, Regina Pires de. Cultura e lusofonia: unidade e pluralidade. IN: *Nhengatu* – Revista iberoamericana para Comunicação e Cultura contrahegemônicas. V.1, n.1, 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/nhengatu/article/view/34176. Acesso em: 29/10/2019.

BRASIL. OEI Ministério da educação de Brasil. 2. Breve evolução histórica do sistema educacional. 2002. Disponível em: <site:http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>. Acessado em 03 de dez. de 2014.

CEREJA; W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LIBERATO*;* Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. In: *Revista Brasileira de Educação*, V. 19 n. 59, out.-dez. 2014.

MESQUITA, Helena; PEDRO, Gonçalves. *Língua portuguesa*. 7ª classe, 1º ciclo do Ensino Secundário, Ensino Geral, Angola, 2014.

NOGUEIRA, Sônia Maria; IÓRIO, Patrícia Leite Di; ALMEIDA, Wemylla de Jesus. *Consciência lusófona em "uma política do idioma", de Celso Cunha*: uma análise historiográfica. Linha D'Água (*On-line*), São Paulo, V. 32, n. 2, p. 169-87, maio-ago. 2019.

RECTOR, Monica; YUNES, Eliana. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

TATEISHI, Bruno. *Navegando pela língua portuguesa*: a construção da ideia de lusofonia em uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio. 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/. Acesso em: 29/10/2019.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Semântica lexical. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato (Orgs). *Semântica, semânticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

SOBRE LINGUAGEM, FORMIGAS E CIGARRAS: ANÁLISE DA (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Rafaela Portela Bezerra (UERR)
rafaelaportelabezerra@gmail.com
Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)
prof.nilmara.gomes@gmail.com

RESUMO

Este artigo compõe a atividade final da disciplina "Diversidade linguística, identidade e cultura", do curso de Especialização em "Ensino de línguas em contexto de diversidade linguística", da Universidade Estadual de Roraima, onde, através dos pressupostos básicos dos Estudos Culturais representado por Hall (2006), analisamos a (des)construção de identidades sociais e refletimos sobre velhos padrões que insistem em sobreviver na era pós moderna. Nessa perspectiva, nos propomos a analisar uma tirinha produzida pelo artista brasiliense Lucas Gehre (LTG), cujo conteúdo aborda a vida – e insatisfação - de uma formiga, através da perspectiva de um narrador onisciente.Concluímos que a formiga simboliza sujeitos comuns da vida cotidiana absorvidos pelas identidades sociais e suas perpetuações, bem como questiona os papeis sociais exercidos por eles(as) e seus contextos de luta diária.

Palavras-chave:
Pós-modernidade. Tirinha. Identidade social.

ABSTRACT

This article is the final assignment of the course "Linguistic diversity, identity and culture" part of the Specialization Course "Language teaching in linguistic diversity context" from Roraima State University, where, through the basic assumptions of the Cultural Studies field, represented by Hall (2006), we analyze the (de) construction of social identities and we reflect upon old patterns that insist on surviving in the postmodern era. From this perspective, we propose the analysis of a comic strip created by the brazilian artist Lucas Gehre (LTG), which content addresses the life – and dissatisfaction – of an ant through the perspective of an omniscient narrator. We conclude that the ant symbolizes common subjects of everyday life absorbed by social identities and their perpetuations, as well as it questions the social roles they play and their contexts of daily struggle.

Keywords:
Postmodernity. Comic strip. Social identity.

1. Introdução

Ao compararmos a sociedade hoje com a mesma há dez anos, podemos observar claramente mudanças de comportamentos influenciadas

pela popularização das redes sociais. O acesso a novas formas de criação de conteúdos, antes espaço dominado pela televisão e por outros canais de comunicação, como jornais e revistas, e até mesmo grandes*websites*, possibilitou que o direito à liberdade de expressão, previsto em constituição e conquistado após muitas lutas, se expandisse e tomasse novos rumos. Hoje, pessoas comuns produzem conteúdos todos os dias e publicam a todo minuto dentro da rede que une (quase) toda a população mundial através de simples cliques. Com isso, minorias passaram a falar, a expor suas lutas,suas opiniões e a influenciar muitas pessoas que antes contavam com padrões idealizados e popularizados na TV. Minorias passaram a se identificar com aquelas pessoas e fazer parte de movimentos de resistência e luta contra preconceitos. O que antes era invisibilizado passou a ser visto e ouvido. Contudo, juntamente com os discursos de empoderamento, vêm também discursos de ódio e discursos que tentam manter o padrão (irreal) de sociedade baseado no que é normal. Mas o que é normal?

Questionar e compreender as origens das normalizações e discursos do senso comum carregados de ideologias que (re)constroem identidades e perpetuam estereótipos são dois dos objetivos dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, com destaque para Identidade, Culturae tambémLinguagem, afinal é ela que permeia todas as relações sociais que se estabelecem em qualquer contexto. Porém, o ato de questionar não está presente apenas no cotidiano dos pesquisadores, mas também se encontra entre as inspirações de artistas plásticos, cantores, atores e autores, quadrinistas e também no dia a dia das pessoas inconformadas com o modelo atual de sociedade que oprime minorias e legitima um modelo dito normal idealizado apenas para satisfazer os grupos majoritários que ocupam espaços de poder e que por isso exercem grande influência na sociedade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a analisar uma produção escrita do autor brasiliense Lucas Gehre, cujo trabalho por si só já exerce uma crítica ao modelo de sociedade atual. A tirinha – ou "quadradinha" como ele denomina – que nos propomos a analisar narra a exaustão de uma formiga perante o fardo que ela tem que carregar como parte do seu papel social. Através de pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, e, baseadas em autores que discorrem sobre Identidade, Diferença, Linguagem e poder como Silva (2000), Rajagopalan (2003), Woodward (2000), Hall (2006), entre outros, analisaremos como cada quadro constrói a identidade da personagem bem como os relacionaremos com as

pessoas e como o mundo em que vivemos na pós-modernidade, onde, suas vivências, sua identidade, bem como seu papel na sociedade já não são mais uma verdade imutável.

2. Pensando identidade através da linguagem

O interesse que cerca a linguagem vem do poder que ela tem de (trans)formar o universo real, possibilitar a troca de experiências, conhecer fatos passados e até mesmo imaginar "[...] o que não precisa e nem pode existir" (PETTER 2007, p. 8). A linguagem é a materialização do pensamento e o veículo da comunicação. Linguagem e sociedade são indissociáveis, como afirma Petter (*op. cit.*):

> Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. (PETTER, 2007, p. 11)

Porém, a complexidade do fenômeno linguístico há muito tempo desafia os estudiosos. É no século XX, a partir dos estudos de Saussure, que a linguística passa a ser reconhecida como ciência, deixando de depender da exigência de outras ciências (lógica, filosofia, retórica, crítica literária) para ser estudada. A partir de sua teoria, Saussure, comprovou que o estudo da linguagem verbal humana tinha um objeto próprio e concreto: a língua (FREITAS 2008).

Até este momento da história nada havia sido falado sobre o uso real da linguagem, situada em contextos específicos e concretos tudo era muito abstrato, como afirma Rajagopalan (1998, p. 40) "permanece o fato, porém, de que os linguistas até agora têm sido lentos em perceber todo o alcance das implicações do multilinguismo e do multiculturalismo". Hoje percebemos que conceituar língua(gem) é algo muito complexo, pois as definições são imprecisas e é objeto de controvérsia entre os linguistas de tradição estruturalista. Porém ainda nos deparamos com a redução dos usos linguísticos "[...] a formulações neutralizadoras das diferenças, sob a denominação de 'língua'" (CÉSAR; CAVALCANTE, 2007, p. 30).

O que percebemos é a exarcebação do mito da superioridade da língua escrita e da cultura hegemônica, carregando assim o racismo e o apagamento das culturas subalternas, uma vez que "[...] a própria questão da identidade está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia" (RAJAGOPALAN, 1998, p. 35). A noção de língua(gem) não é

simples: julga-se a homogeneidade como algo positivo para o bom funcionamento da sociedade política, sedimentando o nacionalismo, como afirma Eagleton (2005, p. 59):

> [...] pessoas que pertencem ao mesmo lugar, profissão ou geração nem por isso constituem uma cultura; elas o fazem somente quando começam a compartilhar modos de falar, saber comum, modos de proceder, sistemas de valor, uma auto-imagem coletiva. (EAGLETON, 2005, p. 59)

Não existem ainda soluções harmônicas para o reconhecimento das variações culturais e linguísticas existentes no território nacional.Tampouco existem definições prontas sobre as identidades dos sujeitos que no Brasil habitam. Não há apenas uma identidade, mas sim uma imensa gama de contínuas construções de identidade rumando um adiamento infindável "incerto e vacilante" (SILVA, 2000, p. 88). As diferenças sim existem e são visíveis, porém inúmeras e praticamente incontáveis.

Sobre a convivência com as diferenças, com o outro, Silva (2000) argumenta que

> O outro cultural é sempre um problema, pois coloca em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. (SILVA, 2000, p. 97)

Dessa forma para contribuirmos com a conscientização do processo de produção social da identidade e da diferença ao trabalharmoscom questões multiculturais, não podemosapenasaprender a tolerar ou simplesmente respeitar a diferença, apesar de precisarmos disso como medida de urgência para os conflitos da atualidade, devemos também questionar e trazer à tona realidades apagadas e oprimidas. Essa diferença, esse "outro", na sociedade moderna em que a identidade está cada vez mais descentrada e fragmentada expressa-se por meio de muitas dimensões: gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade, corpo diferente, crenças, etc.

A diferença e a identidade são construções culturais e sociais e como tal devem ser mais do que respeitadas, devem ser questionadas e problematizadas, enfatizando sempre o seu caráter político, posto que "não podemos pensar a construção da identidade como algo puramente individual ou coletivo, mas como uma permanente negociação entre indivíduo e sociedade" (ENNE, 2010, p. 69), e principalmente, não podemos conceber a construção identitária como algo estático ou pronto, mas compreendê-la como um processo constante e ininterrupto de interação social.

Além de serem interdependentes, a diferença e a identidade, compartilham a linguagem, justamente por ser construção social e cultural, pois "a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças" (SAUSSURE *apud* SILVA, 2000, p. 77) que faz parte do processo básico de funcionamento da língua e de instituições culturais e sociais. Porém, a linguagem, vacila, pois deve ser entendida como construção simbólica e não como algo fixo e imutável, ao passo que "a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade" (SILVA, 2000, p. 80), uma vez que:

> [...] cada um de nós tem histórias diferentes, únicas e irrepetíveis [...] por isso cada 'unidade', digamos assim, é constitutivamente plural, o que nos faz cada um diferente do outro e cada um de nós semelhante um ao outro. (GERALDI, 2003, p. 81)

Com essa visão crítica é possível perceber o multiculturalismo como algo que, na modernidade, forma e transforma as identidades, e que educar significa refletir criticamente sobre a essência da diferença, sem se limitar a reproduzir o já dito, transformando-se em "um mundo parado, um mundo morto" (SILVA, 2000, p. 101), posto que "a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento" (HALL, 2006, p. 38).

O indivíduo age e fala como lhe convém, ou seja, dependendo se quer parecer ser membro de uma determinada comunidade ou se quer identificar-se com valores da classe média, posto que "[...] as alternativas linguísticas no repertório simbolizam as diferentes identidades sociais que os membros (de uma comunidade) podem assumir" (BLOM; GUMPERZ, 2002, p. 64).

Somos confrontados diariamente por sucessivas e diferentes identidades, dentre as quais parece possível fazer uma escolha. A fragmentação desestabiliza as identidades do passado, mas também abre um leque de construção de novas articulações, a criação de novas identidades (HALL, 2006). Isso se aplica ao pensarmos a inclusão dentro de grupos sociais e da própria sociedade:

> [...] a ideia de conflito tem de ser percebida em seu caráter dialético, pois se o conflito marca a dissociação entre indivíduos, também opera no campo associativo, gerando esferas de negociação e alianças. (ENNE, 2010, p. 71)

Assim, paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antes fortificavam localizações como indiví-

duos sociais hoje fazem parte de um tipo diferente de mudança estrutural que está tornando diferentes as sociedades modernas do final do século XX, fazendo com que as identidades pessoais também mudem, alterando o que pensamos sobre nós mesmos como sujeitos socialmente construídos. Esta fragmentação é chamada de deslocamento ou descentralização do sujeito, constituindo assim uma crise identitária.

Não deveríamos falar em identidade como algo completo e acabado, mas sim em reconhecimento, devemos vê-la como algo em processo de formação. A identidade surge então da falta de identificação com o outro, completada com a socialização, através do que imaginamos ser vistos pelo outro, mesmo assim passamos à vida buscando uma identidade e construindo-a de formas distintas de modo que nos agrade, fantasiando o prazer da plenitude.

A participação ativa cultural não significa apenas expressar sentimentos interiores e autênticos, mas sim ativar a imensidade de significados que já se encontram introduzidos nos sistemas culturais, além disso, é preciso observar que toda cultura leva consigo vestígios de outras culturas que as colocam em transformação continua apesar dos melhores esforços para torná-la singular, dessa forma, cada cultura instiga a identidade social de seus sustentadores. A identidade cultural está sempre procurando o seu término, porém ela é constantemente desnorteada pelas culturas adicionais, que por sua vez fugirão do nosso controle contagiando as tentativas de estabilização cultural.

Woodward (2000) afirma que é a cultura que molda a identidade tornando possível optar entre as várias identidades possíveis, ao passo que "[...] ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da 'alteridade' [...] a globalização explora a diferenciação local" (ROBIN *apud* HALL, 2006, p. 77), pois o pós-modernismo opta pela cultura como conflito real e não como reconciliação imaginária (EAGLETON, 2005). Dessa forma percebe-se que a construção identitária sofre influencia tanto das representações culturais quanto das relações sociais.

O processo pelo qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se efêmero, variável e problemático. Esse processo constitui o sujeito pós-moderno, o qual não mais possui uma identidade estanque, indispensável e permanente. A identidade torna-se maleável, formada e transformada pelas culturas que nos rodeiam. É definida historicamente e

não definida ao redor de um eu coerente, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente desviadas.

Partindo desse pressuposto percebemos que a construção da identidade social é feita a partir de afirmativas binárias, que está entre o afirmativo e o negativo, ou seja, entre as semelhanças e diferenças partilhadas no mundo globalizado. A partir da descoberta de como as sociedades se organizam as comunidades imaginadas são criadas, abrindo espaço para descobertas de velhas e novas identidades, permitindo descobrir o estilo de cada sistema.

A escolha que fazemos ao darmos preferência a uma identidade é determinada pela subjetividade, a qual "[...] envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre quem nós somos" (WOODWARD, 2000 p. 55). Todavia, estamos inseridos em contextos sociais no qual a linguagem e a cultura constroem o significado que temos de nós mesmos e adquirimos uma identidade.

Dessa forma percebemos que culturas são partilhadas, tornando possível a mudança de identidade ao longo do tempo, uma vez que, segundo a teoria de Althusser (*Apud* WOODWARD, 2000, p. 60), o "sujeito" não é a mesma coisa que a pessoa humana, o "sujeito" é uma categoria simbolicamente construída.

3. "Quadradinha": gênero textual e objeto de análise

Os gêneros textuaissão inúmeros, devido à evolução das tecnologias digitais, posto que com o seu contínuo desenvolvimento, vêm também suas atualizações, mutações, e/ou a ocupação de tais gêneros textuais em outros meios de comunicação (MARCUSCHI, 2002).

Tomemos como exemplo as tirinhas, gênero textual que se caracteriza por uma sequência de quadrinhos que apresentam imagens e textos – não necessariamente juntos – de cunho humorístico, sarcástico e crítico a respeito da vida cotidiana e dos problemas e polêmicas que ela carrega. Como confirma Leite (2013):

> As tirinhas constituem um subtipo das Historias em Quadrinhos, mas com narrativas mais curtas, ou seja, são historias sintetizadas, tem como característica principal o humor.Seu conteúdo voltado para o lado humorístico e sarcástico sempre mostrando desfechos 17 inesperados, desperta a curiosidade dos leitores. (LEITE, 2013, p. 16)

Tempos atrás, os meios onde encontrávamos tirinhas limitavam-se apenas a revistas e jornais, contudo, hoje em dia é o que há de mais comum presente nas redes sociais. A tirinha - ou "Quadradinha" - como o próprio artista a denomina – em análise foi retirada da internet e pode ser encontrada a alguns cliques de distância na página profissional do artista no *Facebook* ou no portfólio de seu site.

A tirinha[346] que será analisada a seguir apresenta nove quadros, onde nos sete primeiros reforça-se o estereótipo da formiga com base apenas na biologia. Do primeiro ao sétimo quadro lemos "Ela consegue carregar a folha que pesa mais que dez vezes seu próprio peso. Ela consegue [...] e a visualizamos carregando uma folha. No oitavo e nono quadro lemos "Mas é foda." E a formiga em 1ª pessoa exclamando "Ufa!". Tanto formiga quanto folha simbolizam mais do que podemos decodificar a primeira vista, e é sobre o que está nas entrelinhas que esta análise se debruça.

O que surge em nossos pensamentos quando imaginamos a vida de uma formiga? Quais os adjetivos que nos vêm em mente para descrever uma? De maneira muito provável, aqueles que tiveram acesso à fábula da "Cigarra e da formiga" quando crianças pensam imediatamente em trabalho, planejamento e força, afinal, o que se conta é que na fábula o inverno estava prestes a chegar e, diferentemente de sua conhecida cigarra, a formiga já estava se preparando para não sofrer.Analisar as personagens dessa fábula e suas respectivas vidas é praticamente impossível de se fazer sem levar em conta as diferenças entre elas. A identidade se constrói através da diferença,ambasconstruçõessociais e culturais(SILVA, 2000).

Por ter um caráter simbólico, as fábulas dão margem a inúmeras interpretações e aplicações no mundo real, a começar pela célebre pergunta direcionada às crianças durante a hora da historinha: Qual é a moral da história? Tal momento é caracterizado por professoras lendo histórias para alunos e, dependendo da metodologia e abordagem em sala de aula, podem impor uma moral da história às crianças ou construir diferentes interpretações da história juntamente a eles. Nos dois cenários, de maneira mais ou menos sutil, encontramos relação de poder, que, segundo SILVA (2000), estão sujeitas a vetores de força que não são simplesmente definidos, mas impostos, onde não há convivência lado a lado,

[346] Disponível em <http://revistasamba.blogspot.com/search/label/quadradinhas>

mas sim disputa, onde as professoras estão sensibilizando-os a observar e interpretar o mundo e consequentemente influenciando na construção de suas identidades. Nesse sentido, os(as) alunos(as), por estarem em processo de amadurecimento intelectual e social, constroem seus mundos englobando essas influências.

Voltando à fábula, a conclusão mais comum que crianças de fato chegam sobre a formiga após lerem e conhecerem sua história é que ela é uma guerreira. Ponto. Ela se preparou, ela tinha a capacidade de realizar aquela tarefa e a fez pensando no futuro. E quanto à cigarra? Ora, ela passou o período pré-inverno todo vivendo a seu bel-prazer, o que ela esperava? Ao fazermos essa distinção, inevitavelmente classificamos binariamente "formiga" e "cigarra", atribuímos valores, hierarquizamos, levando uma a receber avaliação positiva e a outra, negativa (SILVA, 2000) onde a formiga, essa é a corajosa, e a cigarra, bem, a cigarra é claramente a preguiçosa. Nessa perspectiva, Silva (2000) afirma

> O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. (SILVA, 2000, p. 93)

Porém, tal fábula apresenta várias versões, duas delas, a versão do grego Esopo e a do francês Jean de La Fontaine, ambas escritas no século XVII e que muito se assemelham, pois em ambas a formiga questiona a cigarra sobre suas ações durante o período antes do inverno e no final arremata "Se passou o verão todo cantando, dança agora". Diferentemente do ato de recontar a história, Monteiro Lobato a modificou e pensou a cigarra como uma artista que alegrava os dias da formiga e que no final celebrou a colheita juntamente a ela.

Se houve uma ressignificação do papeltanto da formiga (que além de trabalhadora, virou também bondosa) e do papel da cigarra (que não sendo mais preguiçosa, se tornou uma encorajadora) foi porque uma das interpretações do conto original incomodou. A quem? Podemos falar sobre a classe dos artistas que passaram a ser classificados como preguiçosos ou, que se eram vistos como preguiçosos por uma parcela da sociedade antes sofreram com o reforço de tal estereótipo.

E quanto à formiga? Seria possível pensar em um gênero para ela? Particularmente, nossa interpretação tende a pensá-la no feminino, justamente por conta da materialidade linguística representada no pronome pessoal feminino "ela" (1º quadrinho), como também na vogal temática -a do substantivo formiga. Afinal, apesar de existir formiga macho e fê-

mea, não existe "formigo", ou pelo fato de termos crescido com a imagem de mulher sempre cuidadora e cuidadosa, sempre precavida, sempre corajosa, sempre acolhedora, sempre... uma formiga.A linguagem e a identidade com sua tendência para fixação nos fazem aceitar identidades acabadas sem questionar, "é assim e pronto", todavia, "tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade" (SILVA, 2000, p. 84). Um exemplo desse escape pode ser visto nos dois últimos quadros da tirinha em análise "Mas é foda." "Ufa!". Apesar de existir explicação biológica que explica sua força, exemplificada nos primeiros quadrinhos da história em análise, e de parecer uma história motivacional através da repetição de "Ela consegue...", "Ela consegue...", tudo isso cai por terra coma insatisfação com sua situação, com a criação de sua identidade por terceiros, exclama: "É foda!".

É através da língua que nós, seres humanos, somos capazes de agir socialmente e (inevitavelmente) politicamente no mundo (XAVIER *ET AL*. *apud* RAJAGOPALAN, 2003). A língua nos possibilita expressar todo e qualquer tipo de sentimento e de julgamento. Além disso, a língua nos permite criar e perpetuar estereótipos que povoam nossas crenças e que muitas vezes nem ao menos questionamos como foram adquiridos e pouco nos preocupamos em desconstruí-los. Mas devemos, e muito, desconstruí-los, questionarmos e problematizá-los. O discurso engendrado através do trabalho e esforço da formiga é bem aceito na sociedade neoliberal em que vivemos, afinal, o trabalho dignifica, certo? Porém quantas pessoas que recebem o rótulo de formiga diariamente estão exclamando "É foda."? Quantas mulheres com jornadas de trabalho pesadas e com trabalho doméstico esperando em casa estão exclamando "É foda!"? Quantos homens pressionados pelo discurso de serem os principais provedores do lar e sufocados por um ideal de masculinidade estão exclamando "É foda!"? A romantizaçãodo papel da formiga e o que ela representa deve sim ser questionada, pois nos faz acreditar em ideias que o sistema capitalista sem justiça social quer que acreditemos – gostaria de frisar que não somos contra o sistema, mas somos contra as injustiças sociais – falamos assim antes que nossa identidade seja construída por terceiros, bem como aconteceu com a formiga (e a cigarra!).

Para finalizar, aqui, cabe também, considerarmos a folha, no contexto, o peso. A formiga carrega o que? A responsabilidade, a sua contribuição no "trabalho de formiguinhas" que se baseia na coletividade, já que são parte dessa identidade coletiva que as une, essa "autoimagem co-

letiva" (EAGLETON, 2005, p. 59) de "ser formiga" e "ser trabalhadora" e trabalhar pelo bem do formigueiro.O que a formiga e os que exclamam "É foda!" vivem em comum? O sistema. Porém, há diferenças entre sistemas. O sistema dentro de um formigueiro baseia-se na equidade, claro, provavelmente com seus problemas de formigueiro que está distante da nossa compreensão. Já o sistema em que vivemos baseia-se exclusivamente na meritocracia para ascensão dos sujeitos.

O que a folha representa para os que exclamam "É foda!" dentro desse sistema? Novamente, jornadas triplas, falta de oportunidades, dificuldade de acesso a bens culturais, ideais de comportamento prejudiciais à saúde física e mental, sobrecarga de afazeres, violência, homofobia, xenofobia, feminicídio, relações opressoras de poder, falta de empatia e corrupção, conseguimos carregar, mas é...

"Somos todos seres políticos, queiramos ou não!" (XAVIER *ET AL*. *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 180) e pensar em língua(gem) como política é criticá-la e criticar, não no sentido de "depreciar", mas no sentido de questionar. Significa questionar velhas tradições, interpretações e crenças com razoabilidade. É ser imparcial sem perder o respeito. Ao mesmo tempo em que trata de desafiar preconceitos e desconstruir visões que impossibilitam o arbítrio do outro, significa também ser vigilante para que a liberdade de um não signifique a extinção do outro.

Quando tomamos a consciência de que até nosso ato de respirar é um ato político, também começamos a refletir sobre o nosso papel no mundo, sobre a contínua formação das nossas identidades e sobre o que falamos. É quando temos essa consciência de que somos políticos que devemos redobrar nosso cuidado ao proferir palavras e também nossa atenção ao que os outros produzem, seja através de gestos, verbalmente ou de maneira escrita.

i. Considerações finais

Considerando que cada sujeito significa o mundo a sua maneira, e que através da linguagem materializamos nossos pensamentos acerca do que está ao nosso redor, esta análise ambicionou contribuir com a leitura crítica de morais de histórias que devem ser revisitadas e consequentemente desconstruir e questionar identidades definidas representadas pela personagem da formiga. Nela podemos enxergar os cidadãos comuns, que, regidos por um sistema que oprime e invisibiliza as minorias, cla-

mam por justiça social, esgotados pelas cargas que carregam diariamente. Por fim, espera-se que esse texto junte-se a outros textos que reforçam a luta dos que estão cansados de exclamar "É foda!" e que já se questionam "Precisamos mesmo carregar?".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, Jonh J. O significado social na estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Orgs). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

CÉSAR, America L., CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CAVALCANTI, Marilda C., (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

EAGLETON, Terry. Cultura em crise. In: *A ideia de cultura*. Trad. DE Sandra Castello Branco. São Paulo. UNESP, 2005.

ENNE, Ana Lúcia S. Redes de memória e história na baixada fluminense: práticas discursivas, processos de configuração e reconfiguração das identidades sociais. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Para além da identidade*: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: *CLIO* (Revista de pesquisa histórica). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem tem sujeito? In: CORTEZ, Suzana, XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Conversas com linguistas*: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo. Parábola. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. de Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GEHRE, Lucas. Lucas Gehre. Disponível em <http://lucasgehre.com/>. Acesso em 25 de Outubro de 2019.

LEITE, J. S. V. *A tirinha*: gênero norteador do ensino de língua. 2013. 22f. Monografia (Graduação em Letras). Centro de Ciências Humanas,

Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Pombal, PB, dez. 2013.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA,Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD. Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs). *Conversas com linguistas*. São Paulo: Parábola, 2003. ISBN: 85-88456-07-9. 200p.

SOCIOLINGUÍSTICA E ETNOMATEMÁTICA: UMA INTERSECÇÃO DIALÓGICA ENTRE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS EXATAS

Bruna Viana Villaça Montezuma (UENF)
brunavvillaca@gmail.com
Bárbara Viana Villaça (UENF)
babivillaca@gmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elianafff@gmail.com
Ewerton Terra Montezuma Martins (UENF)
ewertonmontezuma@gmail.com

RESUMO

As análises que têm por objetivo o diálogo entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas ganham destaque no momento em que se discutem as possibilidades que a Interdisciplinaridade possibilita para o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos e conteúdos, apontando pontos de divergência e convergência entre essas duas Ciências, especificadamente dois campos do conhecimento, a Sociolinguística e a Etnomatemática, pois a Interdisciplinaridade possibilita a interação entre aluno, professor e cotidiano. A Sociolinguística um campo das Ciências Humanas e a Etnomatemática um campo das Ciências Exatas, abordando que tais áreas possuem pontos de convergência, com aproximações que são referentes à importância do contexto social para o sua existência, propiciando o desenvolvimento do lugar em que ocorre a relação entre homem e sociedade, assim como os processos que levam à elaboração dos saberes pelo homem em sociedade. Desta forma, o presente artigo propõe-se a apontar os pontos comuns a essas duas áreas do conhecimento, relacionando Sociolinguística e Etnomatemática, baseados em uma revisão da literatura sobre esses assuntos e expondo os pontos comuns entre ambos. Para tanto, busca mostrar que esses diferentes ramos do conhecimento não são opostos, pelo contrário, apresentam semelhanças, desde as categorias antropológicas, sociais, culturais e humanas dos caminhos para a elucidação dos fenômenos construídos à luz dos grupos humanos e suas criações, ou seja, fenômenos sociolinguísticos e matemáticos.

Palavras-chave:
Etnomatemática. Sociolinguística. Intersecção dialógica.

ABSTRACT

The analyzes that aim at the dialogue between the Human Sciences and the Exact Sciences are highlighted when discussing the possibilities that Interdisciplinarity enables for the process of teaching and learning concepts and contents, pointing points of divergence and convergence between these. two Sciences, specifically two fields of knowledge, Sociolinguistics and Ethnomathematics, since Interdisciplinarity enables the interaction between student, teacher and everyday life. Sociolinguistics is a field of the Human Sciences and Ethnomathematics is a field of the Exact Sciences, addressing

that these areas have points of convergence, with approximations that refer to the importance of the social context for their existence, providing the development of the place where the relationship occurs. between man and society, as well as the processes that lead to the elaboration of knowledge by man in society. Thus, this article aims to point out the common points to these two areas of knowledge, relating Sociolinguistics and Ethnomathematics, based on a literature review on these subjects and exposing the commonalities between them. Therefore, it seeks to show that these different branches of knowledge are not opposites, on the contrary, they have similarities, from the anthropological, social, cultural and human categories of the paths for the elucidation of the phenomena constructed in the light of human groups and their creations, that is, sociolinguistic and mathematical phenomena.

Keywords:
Ethnomathematics. Sociolinguistics. Dialogic Intersection.

1. Introdução

Os seres humanos, desde os primórdios da humanidade, produzem história e conhecimentos a partir dos contextos sociais e culturais em que ocorrem suas experiências tanto espaciais quanto temporais, ou seja, abordando a existência da relação entre homem e sociedade. Uma breve análise sobre as bases matemáticas mostra que, as descobertas ocorreram a partir do olhar atento dos homens sobre a natureza, assim como a relação entre seus fenômenos, sociais e naturais. O mesmo ocorre com a linguagem e a língua, ambas codificadas e embasadas na lógica de seus símbolos, presentes na realidade da sua criação e que apresentam relação com determinado período histórico e contexto social.

O presente trabalho, ao buscar expor as semelhanças existentes entre os ramos da Etnomatemática e da Sociolinguística, sendo a primeira considerada como uma área de estudos e pesquisas das Ciências Exatas e a segunda classificada como uma área da Linguística que interpreta a importância da língua e suas variações nos contextos históricos e sociais, os dois ramos do conhecimento apresentam relação com os dados cultural e temporal de seu contexto social. Desta forma, tais áreas vistas como campos distintos do conhecimento e, aparentemente, sem relações, a Etnomatemática e a Sociolinguística, possibilitam sim uma intersecção dialógica e que apresenta como viés as Ciências afins, como, por exemplo, a Antropologia, a Sociologia e a História.

O objetivo das análises deste trabalho é investigar pontos convergentes entre essas duas áreas do conhecimento que interpretam a importância do contexto cultural e social, a Sociolinguística e a Etnomatemática, destacando seus pontos de semelhanças, sendo eles sociais, culturais,

históricos, antropológicos, éticos, bem como outras categorias que surgiram ao longo desta pesquisa e cujas contribuições se mostram pertinentes ao tema proposto.

Deste modo, a questão-problema que impulsionou a temática de pesquisa delimitada neste trabalho é definida como: Quais as semelhanças e aspectos comuns entre a Sociolinguística e a Etnomatemática, baseada em uma intersecção dialógica convergente entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas que abrigam esses dois ramos do conhecimento? A hipótese proposta para tal trabalho consiste em buscar a validação das investigações que apontam intersecções dialógicas importantes para uma perspectiva Interdisciplinar, que favorece o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos na busca dos saberes matemáticos e linguísticos, consistindo assim, uma nova maneira de como lidar e enxergar o conhecimento, até então, fragmentado.

A revisão da literatura dos assuntos engloba autores como Labov (2008) e D'Ambrósio (2013), esses são autoridades nos respectivos campos de conhecimentos, Sociolinguística e Etnomatemática. A finalidade principal das análises feitas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa é mostrar o movimento que aproxima diferentes áreas de conhecimento, aparentemente classificadas como diferentes, mas que, em suas essências apresentam como centralidade para a relação entre homem e sociedade, língua e sociedade, conceitos matemáticos e sociedade. Assim, a Interdisciplinaridade correlaciona diferentes áreas do conhecimento, proporcionando o desenvolvimento de sabedorias, resgate de possibilidades e ultrapassagem do pensamento fragmentado, assim como consiste uma investigação que tenta superar tal saber, expondo e analisando o mesmo sob diferentes abordagens.

Desta maneira, desenvolver um trabalho baseado em concepções interdisciplinares consiste em propor que todos os lugares e que todos os tempos se correlacionam, desde a era primitiva até a contemporaneidade, assim como a relação entre as diferentes áreas do conhecimento.

2. Sociolinguística: campos das ciências humanas

A Sociolinguística constitui-se como um ramo da Linguística, em que o segundo descreve o sistema formal, a língua, enquanto o primeiro, que também considera a língua, o sistema formal, aborda também as demais formas de linguagem, bem como as produções que ocorrem no âm-

bito do contexto social e cultural, portanto a Sociolinguística possui como principal objetivo o estudo da diversidade linguística. Sendo assim, Orlandi (2002) acrescenta que, ao abordar a questão do discurso e seus elementos sociais e históricos, afirma que, a Linguística é um campo em que a cultura do falante determina os sentidos da prática discursiva. Desta forma,

> A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2003, p. 9)

Portanto, a linguagem é caracterizada como um organismo natural ao qual se aplica, sendo considerada como um conceito em constante evolução, consequentemente a relação entre linguagem e sociedade é baseada na história da humanidade, indicando que a língua desempenhou função na história dos seres organizados em sociedade com um sistema de comunicação oral desde os primórdios da história. Nesta mesma ideia, Petter (2002) acrescenta que, a linguagem verbal se caracteriza como matéria do pensamento e veículo de comunicação social, afirmando que não existe sociedade sem linguagem, da mesma maneira que não existe sociedade sem comunicação. Já ressalta que, é a linguagem que difere os seres humanos dos demais animais, assim afirma que, é a linguagem que nos torna humanos e que constitui a vida humana e o poder.

Segundo Moura e Luquetti (2017), a Linguística é caracterizada como uma disciplina secular, constituindo um campo do conhecimento com abordagens na língua e na linguagem, apresentando como trajetória histórica a união de filósofos, teólogos e estudiosos de diversos campos, efetuando descobertas e transformações dos paradigmas cultural, social e da ciência. Afirmam ainda que, seu fundador foi o linguista suíço Fernand de Saussure em 1916, com a escrita do livro póstumo *Curso de linguística geral* (MOURA; LUQUETTI, 2017). Sendo assim, Fiorin, Flores e Barbisan (2013) ressaltam que, Saussure nasceu em 26 de novembro de 1857 e morreu em 27 de fevereiro de 1913, no mesmo local, Genebra – Suíça, acrescentam ainda que, talvez seu livro, *Curso de linguística geral*, seja considerado como um, clássico da Linguística Moderna.

> [...], desde o início, Saussure chamou a atenção para a complexidade do assunto instando seus alunos a considerar três principais concepções de *linguagem* e *língua* em circulação. Uma dessas concepções consistia em adotar a língua como um *organismo* desprovido de raízes, sem ambiente, crescendo por si mesma; outra via a língua como uma "*função natural*"

> do indivíduo, como comer, por exemplo; e uma terceira tomava a língua pelo lado coletivo, como uma *instituição social*. (ALTMAN, 2013, p. 23)

Nessa perspectiva, a concepção de linguística elaborada por Saussure (1974), coloca a língua em sua base social, possibilitando a abertura de caminhos para a elaboração de estudos sociolinguísticos, cujo objeto consiste nas variações linguística de natureza cultural, que têm nas ideias de William Labov (1994) as bases da Sociolinguística Variacionista, essa é aceita por grandes pesquisadores do campo das linguagens, desempenhando a função de um corpo sistemático que colabora no entendimento das variações linguísticas de acordo com a percepção de que a língua está em constante transformação, sendo a mesma mutável e variável.

> A língua é para Saussure "um sistema de signos" – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É "a parte social da linguagem", exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade. (PETTER, 2002, p. 14)

No início, a Sociolinguística se baseava em padrões aleatórios, esses foram classificados como difíceis de serem validados cientificamente, tendo por esta razão, recebido críticas quanto a sua cientificidade e veracidade. As pesquisas mostraram que, pela própria natureza das variações linguísticas, seria totalmente impossível criar categorias e padrões, ou mesmo métodos qualitativos em se tratando de objetivo vivo, em permanente transformação como a língua falada por diferentes grupos sociais (FREITAG, 2014).

Embasado em outro aspecto, as pesquisas sociolinguísticas podem ser fundamentadas nos aspectos da identidade sociocultural de seus falantes e pelas análises complexas que envolvem taxionomias de gênero, etnia, espaço, tempo, faixa etária, religião e dentre outras categorias, além de variáveis, tipicamente ligadas à linguagem e o modo como esses grupos se expressam como falantes. Diante da ausência de resultados satisfatórios no tocante à pesquisa qualitativa, os estudos labovarianos passaram a utilizar os métodos estatísticos, no esclarecimento de questões como identidade, solidariedade ao grupo local, comunidade de fala, prestígio e estigma, entre outras.

Sendo assim,

> [...] podem ser chamados de sociolinguísticas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre indivíduo da espécie humana. [...] O modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Foi, portanto, William Labov quem, mais veementemen-

> te, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da linguagem falada (TEXTO 3)

Ao comentar que as escolhas linguísticas é que são determinadas pela identidade social e pela experiência linguística, Freitag (2014) esclarece que, a questão da identidade envolve variáveis como: gênero, etnia, relações sociais, *status* no grupo, o que afeta diretamente as escolhas linguística. Sendo assim,

> [...] linguagem é o rótulo geral que abriga todos os sistemas possíveis de comunicação, mas designa também esta competência inata do indivíduo, que é a língua articulada, responsável pela expressão individual e espontânea de criação, transmissão, referenciação e abstração por meio de estratégias de significação fundada em fonemas (sons da língua), monemas (palavras) e frases (organização sintática das palavras). (MOURA, LUQUETTI, 2017, p. 24)

Seguindo as mesmas ideias, afirma que, é o conhecimento da língua que permite a combinação de palavras e, essas posteriormente possibilitam a formulação de frases.

> Como realidade material – organização de sons, palavras, frases – a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, idéias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela *visão de mundo*, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural do falante. (PETTER, 2002, p. 11)

Desta forma, nas pesquisas e estudos sociolinguísticos há variáveis dependentes e independentes, em análises quantitativas de Labov, por exemplo, utiliza a escala de nove (9) pontos para analisar a variável classe social ou classe socioeconômica (LABOV, 2008).

Quanto às variáveis linguísticas, existem escalas com as categorias predefinidas que estudam desde as articulatórias, até à alteração dessas articulações em um contínuo de frequência. O que fica evidente é o fato de que, os critérios, as variáveis e as categorias de análise, seguem modelos estatísticos dentro do conceito de significância, em escalas de probabilidade em amostras extraídas do universo analisado (FREITAG, 2014).

Nesse sentido, são muitos os critérios quantitativos facilitadores para uma abordagem estatística, que é capaz de englobar generalizações e especificidades das variações linguísticas, que por sua vez, envolvem um universo amplo e complexo de palavras, expressões e neologismos, em variações que só a cultura dos povos, grupos e comunidades explicam. Assim, Alkmim acrescenta que,

> Língua e variação são inseparáveis: a Sociolingüística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Desse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como "língua e fala", ou competência e *performance* – significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total. (ALKMIM, 2001, p. 33)

Desta forma,

> [...] o objetivo da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observadas, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (ALKMIM, 2001, p. 31)

Portanto, analisar comportamentos, costumes, preconceitos, padrões dentro do universo das variações sociolinguísticas não consiste em uma tarefa fácil, por isso a necessidade de criação de tabelas, escalas, pontuações de variáveis e, sobretudo a busca de pontos comuns, que ao se apresentarem pelo tratamento estatístico fornecem à Sociolinguística o respaldo científico de comprovação rigorosa, que a Ciência exige, e corrobora para o desenvolvimento de pesquisas nesta área do conhecimento.

3. Etnomatemática: campo das ciências exatas

A Etnomatemática, segundo D'Ambrosio (1998), deve ser reconhecida como um programa de pesquisa que busca ser desenvolvido atrelado a uma prática escolar. Desta forma, Etnomatemática consiste um programa que busca explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento em diversos sistemas culturais e suas questões interativas que atuam nos e entre os três processos, sendo assim busca-se um enfoque holístico (D'Ambrosio, 1998).

Explicando a etimologia da palavra etnomatemática,

> [...] *etno* é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, podemos dizer que etnomatemática é a arte ou técnica deexplicar, de conhecer, de enten-

> der nos diversos contextos culturais. Nessa concepção, nos aproximamos de uma teoria de conhecimento ou, como é modernamente chamada, uma teoria de cognição. (D'AMBROSIO, 1998, p. 5 e 6)

Desta forma, a Etnomatemática é vista como uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, contudo possui relação com demais campos como a Antropologia e as Ciências da Cognição, assim apresenta dimensão política (D'AMBROSIO, 2013). Portanto, tal programa além de apresentar um carácter antropológico também apresenta uma vertente política, cujo foco é na recuperação da dignidade cultural do ser humano, pois, em muitas vezes, a dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, por barreiras de discriminação impostas pela sociedade dominante, o que também acontece no sistema escolar (D'AMBROSIO, 2013). Assim,

> Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, faixa etária, sociedades indígenas e tantos outros que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'Ambrósio, 2013, p. 9)

Desta maneira, a Etnomatemática possui um caráter político e ético que envolve a cultura como categoria fundante do saber humano. Quando analisa as relações entre Matemática e a cultura dos povos, que por sua vez dará origem à Etnomatemática, D'Ambrosio (1998) comenta:

> A Matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se impôs, incontestada às demais formas. Enquanto nenhuma religião se universalizou, nenhuma língua se universalizou, nenhuma culinária, nem medicina se universalizaram, a Matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de inferir, se impondo como modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie. (D'AMBROSIO, 1998, p. 10)

Sendo assim, o objetivo da Etnomatemática encontra-se, sobretudo, no modo de compreensão do saber – fazer matemático ao longo da história da humanidade, nos diferentes grupos culturais em épocas diversas e em diferentes contextos sociais. É, portanto, as práticas desses grupos, em suas buscas permanentes de sobreviver e encontrar formas melhores de viver e conviver, o espaço de investigação da Etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2013).

Os seres humanos no seu processo de transformação produzem cultura na medida em que agem em grupo, criam rotinas e produtos, que interpenetram o dia a dia, transformando-se em costume, hábito, modo de

vida e visão de mundo. É no ambiente natural, social e cultural, com seus desafios, que o homem, como criador de cultura e conhecimento, pensa e age, buscando novos modos de existir e os compartilhando com seus pares e parentes.

> Todo indivíduo vivo desenvolve conhecimento e tem um comportamento que reflete esse conhecimento, que por sua vez vai-se modificando em função dos resultados do comportamento. Para cada indivíduo, seu comportamento e seu conhecimento estão em permanente transformação, e se relacionam numa relação que poderíamos dizer de verdadeira simbiose, em total interdependência. (D'AMBROSIO, 2013, p. 18)

Segundo Terezinha Carraher et al. (1991) no livro que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros, intitulado "Na vida dez, na escola zero", aborda com clareza o papel da cultura social na construção de saberes matemáticos de determinado grupo, ao pesquisar a realidade de crianças e adolescentes nas feiras de Recife, no estado de Pernambuco, quando desde muito cedo, para ajudar suas famílias, as crianças e adolescentes apresentam conhecimento para lidar com dinheiro, fazendo até mesmo complexas conversões do dinheiro nacional por moeda estrangeira e vice-versa, numa versão do câmbio para a realidade de sua necessidade e contexto cultural. Assim, tal aprendizado nascido da necessidade e do convívio com a realidade cultural de sua gente revela que, a Matemática da vida, muita das vezes, é aprendida com mais facilidade pelo viés cultural do que os conceitos e conteúdos matemáticos trabalhados nas salas de aula, onde os alunos, normalmente, recebem os saberes prontos, sem experimentar a descoberta, a verificação e a comprovação, tornando assim sua compreensão difícil para os alunos (CARRAHER *et al*., 1991).

> O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultural. (D'AMBROSIO, 2013, p. 22)

A Matemática, desde os primórdios da humanidade nasceu do olhar do homem sobre o contexto no qual estava inserido, cultural e social. Da mesma maneira, os homens aprenderam a contar, a fazer correspondências, sequências e exclusões, a comparar e a estabelecer relações de igualdade e desigualdade, pertinência e inclusões em seu contexto cultural e social. É a capacidade humana de pensar e interpretar o mundo, que levou as grandes descobertas matemáticas, na medida em que Pitágoras, Tales de Mileto e outros grandes filósofos e matemáticos que criaram leis e teoremas matemáticos, poucos recursos tinham, mas a cognição e o de-

sejo de elucidar mistérios os acompanhavam em suas descobertas (MOREIRA; DAVID, 2005).

> A conversão depende do indivíduo esquecer e mesmo rejeitar suas raízes. Mas um indivíduo sem raízes é como uma árvore sem raízes ou uma casa sem alicerces. Cai no primeiro vento! Indivíduos sem raízes sólidas estão fragilizados, não resistem a assédios. O indivíduo necessita um referencial, que se situa não nas raízes de outros, mas, sim, nas próprias raízes. Se não tiver raízes, ao cair, se agarra a outro e entra num processo de dependência, campo fértil para a manifestação perversa de poder de um indivíduo sobre outro. (D'AMBROSIO, 2013, p. 42)

Assim, o espaço e o tempo classificados como categorias culturais explicam o esforço histórico dos grupos socioculturais em resolver problemas, como também as reflexões em torno do pioneirismo dos grupos primitivos e antigos que, justificam a Etnomatemática como uma área da História da Matemática e da Educação Matemática, quando os povos primitivos justificavam pedrinhas para marcar o tempo e sinalizar espaços. Por outro aspecto, a Etnomatemática traz experiências bem mais complexas, quando se analisa, por exemplo, as primeiras edificações dos egípcios e dos gregos, que sem os saberes sofisticados da Álgebra e de outros campos estruturantes do saber matemático e criam obras que resistiram ao tempo e são utilizadas até nos tempos atuais (D'AMBROSIO, 2013).

Seguindo tal pensamento D'Ambrosio (2013) acrescenta que, as culturas e os tempos formulam conhecimento pela necessidade de responder problemas e distintas situações, estando subordinado a um contexto natural, social e cultural.

> Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo **matema**] como resposta a necessidade de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo **etnos**]. (D'AMBRÓSIO, 2013, p. 60)

Em tempos de multiculturalismo, em que a Globalização eliminou fronteiras espaciais e geográficas entre sociedades, culturas e os homens, assim também, as novas tecnologias criam meios rápidos e eficientes de informação e comunicação *on-line*, é essencial refletir o papel das culturas e do conhecimento sobre os outros, seu modo de ser, pensar e agir, sempre em favor da convivência pacífica entre as civilizações. Mais do que nunca, é fundamental respeitar o saber – fazer dos diversos grupos, e a Etnomatemática tem um caminho que surge do diálogo entre esses gru-

pos, seus saberes lógico-matemáticos e formas de sobrevivência (D'AMBRÓSIO, 2013).

> Analisando o estado da civilização atual, é inegável e inevitável a globalização. Sobretudo os meios de transporte e de comunicação e os sistemas de produção tornam irreversíveis o processo de globalização, prenúncio da civilização planetária. No entanto, estamos experimentando, na civilização dominada pelo mercado de capitais, uma forma de globalização perversa, que se manifesta na geopolítica, na economia, na produção e trabalho, nas crises ambientais e sociais. Vários setores da sociedade de articulam, internacionalmente, com objetivo maior de se chegar a uma globalização sadia, ancorada numa ética de respeito, solidariedade e cooperação, e logrando a paz nas suas várias dimensões [militar, ambiental, social, interior]. (D'AMBRÓSIO, 2013, p. 72)

Sendo assim, cada vez mais o Programa Etnomatemática ganha espaços, sobretudo quando a violência traz para outros territórios, incluindo o nosso, os grupos refugiados que fogem das guerras, catástrofes e da fome em seus países de origem. Sendo a hora de aprender a lógica que impele esses povos a deixarem tudo para traz e buscar novas oportunidades de vida em outros países.

4. Os pontos que aproximam a Sociolinguística e a Etnomatemática pela intersecção diaólogica entre ciências humanas e ciências exatas

Este estudo propõe um diálogo entre duas áreas do conhecimento, aparentemente opostas, a Sociolinguística e a Etnomatemática, neste momento pontos em comum surgem nas interações dialógicas entre ambas as áreas, sendo o primeiro ponto comum entre elas, o sujeito, que em sua humanidade desenvolve o pensamento segundo uma lógica e busca a verbalização de ideias, sentimentos, criações, costumes, hábitos e valores. Desta forma, D'Ambrosio (2013) afirma que,

> [...] não pode haver um presente congelado, como não há uma ação estática, como não há um comportamento sem uma retroalimentação instantânea (avaliação) a partir de seus efeitos. Assim, o comportamento é o elo entre a realidade, que informa, a ação, que a modifica. (D'AMBRÓSIO, 2013, p. 56)

Assim também ocorre com a Sociolinguística,

> [...] a comunicação social estabelece uma relação regular entre o uso da língua e a estrutura social. Antes de podermos avaliar a informação social de um enunciado ou a intenção do falante, temos que saber algo sobre as normas sociais que determinam a adequação ou não de variantes lingüísti-

> cas para tipos individuais dos falantes. Estas normas variam com as relações econômicas e ideológicas entre grupos e o ambiente social. (HEYE, 1979, p. 204)

Analisar o diálogo entre Sociolinguística e Etnomatemática consiste em investigar e determinar em qual espaço – tempo esse sujeito está inserido e em qual determinado grupo social ele tece sua história e cria sua cultura. Uma aproximação está na base desses dois campos do conhecimento, na medida em que a Etnomatemática estuda os saberes e fazeres matemáticos espontâneos, surgidos da lógica do pensar a realidade matematicamente, ao passo que a Sociolinguística tem por objetivo as variações da linguagem dos falantes impregnadas da cultura local, do tempo histórico em que vivem e de outras questões associadas ao "ser cultural", sob o ponto de vista antropológico: raça, etnia, gênero, religião, classe social e outros.

A Sociolinguística aborda que,

> O fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desde poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir. A linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona como o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. (PETTER, 2002, p. 11)

A Etnomantemática acrescenta a necessidade de uma reflexão sobre a diversidade cultural, questionando atitudes e comportamentos relacionados à Educação,

> [...] entender na sociedade as várias atitudes culturais e a diversidade de comportamento, isto é, entender como diferentes grupos de indivíduos se comportam em função de formas semelhantes de modos de pensar, de jargões, de códigos, de interesses, de motivação e de mitos, todos agrupados dentro de uma estrutura cultural. Eles formam o que chamamos grupos sociais, os quais definem claramente raízes culturais, modos de produção e propriedade, estrutura de classe e conflitos, sentido de segurança e de direitos individuais. Tudo isso é parte da formação social das crianças. Diversos estudos foram feitos sobre comportamento social das crianças, o que permite identificar aquilo que podemos chamar de "organização social das crianças". Estamos também preocupados, na educação científica, com esse nível de sociedade que é o campo onde trabalhamos, assim como com sociedades no sentido geral. Esses níveis sociais hierarquizados verticalmente, por faixa etária, têm, como resultado da interação de seus indivíduos, práticas desenvolvidas, conhecimento e, em particular, jargões – o modo como falam – e códigos, que claramente traduzem a maneira

> como eles encaram a natureza, ou seja, o modo como contam, medem, classificam, como fazem inferências ou explicam os fenômenos e mesmo o modo como se relacionam. Isso é feito de maneira diferente por distintos grupos culturais e constitui a etnociência dessas crianças. (D'AMBROSIO, 1998, p. 65)

A Etnomatemática e a Sociolinguística também se aproximam quando se reconhecem para validar suas pesquisas cientificamente, a Sociolinguística apela para os saberes de um campo específico da Matemática, a Estatística, que analisa padrões culturais na forma de variáveis. Freitag (2014) apresenta tal relação quando afirma que,

> A modelagem matemática do tipo utilizado por Varbul é uma abordagem mais poderosa e sofisticada na estatística, vai muito além do mero objetivo de dizer sim ou não sobre se uma variável influencia outra, para tentar articular vários resultados numa visão geral - e testável - de como funciona um sistema inteiro. (FREITAG, 2014, p. 107)

Assim, esses dois campos do conhecimento que se cruzam no movimento de analisar a espécie humana na sua vida em sociedade, relacionando e interagindo nos grupos de suas comunidades, pensando com lógica e matematicamente, verbalizando e se comunicando como falante, produzindo cultura e sendo influenciado pela cultura já existente. Dissociar pensamento, cognição e linguagem é desumanizar a pesquisa científica e deixar de lado o contexto social e cultural de seus participantes.

5. Considerações finais

Este trabalho que pesquisou pontos convergentes entre as áreas do conhecimento Sociolinguística e Etnomatemática apontam para uma realidade que, é a presença das categorias "cultural" e "social" nas pesquisas, tanto nas Ciências Humanas quanto nas Ciências Exatas. Nessa perspectiva de análise, o homem, como ser social e criador de cultura teceu e, tece sua história de pensando, fazendo e experimentando tudo que apreendeu ao longo da história do pensamento e do conhecimento, bem como nas relações com a contemporaneidade e com o mundo ao qual está socialmente e culturalmente inserido, com o qual se relaciona.

Assim, o homem falante, que na sua linguagem diz de onde veio, seu lugar de pertencimento e o seu tempo pelas variações linguísticas que utiliza em seu cotidiano, é o mesmo sujeito que pensa logicamente e matematicamente, sendo capaz de buscar alternativas para matematizar a vida cotidiana e tornar sua sobrevivência mais fácil e condizente com o contexto ao qual está inserido.

A utilização de métodos quantitativos pela pesquisa Sociolinguística, bem como as análises culturais das relações que incluem a língua, nas pesquisas da Etnomatemática revelam que no diálogo entre esses campos, outro ponto que surge é a complexidade do "humano", que ao se revelar culturalmente e nas interações sociais demostra a capacidade de "ir além" do que a própria ciência assenta como verdade, em suas pesquisas.

É importante ressaltar também que todas as pesquisas e leituras realizadas nesta pesquisa contribuíram para a formação acadêmica da pesquisadora, possibilitando que esta aprofundasse seus estudos sobre Sociolinguística e Etnomatemática. Também possibilitou a investigação da relação dialógica dos conteúdos propostos.

Como complementação à pesquisa, sugere-se a utilização de uma possível experimentação da Sociolinguística atrelada ao contexto social da Etnomantemática, assim como a utilização de "comunidades linguísticas", "variedade da fala", "língua padrão" e "repertório verbal".

Com a pesquisa realizada foi possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem precisa avançar para aproveitar as vantagens de se relacionar campos distintos do conhecimento. Assim, é importante que a escola acompanhe, de forma crítica e consciente, a inserção de trabalhos interdisciplinares no cotidiano escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Ed.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALTMAN, Cristina. Sobre mitos e histórias: a visão retrospectiva de Saussure nos três Cursos de linguística geral. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure*: a invenção da Linguística. São Paulo: Contexto, 2013. p. 21-44

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. In: ____ (Org.). *Na vida dez, na escola zero*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

D'AMBROSIO, Ubiratam. *Etnomatemática*: Arte ou técnica de explicar e conhecer. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratam. *Etnomatemática*: Elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

em Linguística, V. 14, n. 2, p. 156-64, 2014.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Por que ainda ler Saussure? In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure*: a invenção da Linguística. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-20

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Banco de dados falares sergipanos*. Working Papers Linguística, 13(2), p. 156-64, Florianópolis, abr./jul, 2013.

HEYE, J. Sociolinguística. In: PAIS, C, T e RECTOR, M. *Manual de linguística*. Petropólis, Vozes, 1979; 2. ed. Global, 1986.

LABOV, William. *Principles of linguistic change*: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Plinio Cavalcante; DAVID, Maria Manuela M. S. *A formação matemática do professor*: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOURA, Sérgio Arruda de; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Breve panorama da linguística: primeiros passos. In: LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. *Linguística em perspectiva*: Cognição e ensino de língua e literatura. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 20-57.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras, V. 2. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24

SAUSSURE, E. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

TECNOLOGIAS MÓVEIS COMO SUPORTE PARA ENSINO–APRENDIZAGEM DE LINGUAGENS

Natanael Laurindo da Costa (UFT)
natanaellaurindo.costa@gmail.com
Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)
milianevieira@uft.edu.br

RESUMO

O estudo investiga o uso das tecnologias móveis, no ensino–aprendizagem de língua inglesa como língua adicional (LILA) em um estudo de caso. Caracteriza-se como um trabalho de pesquisa dedutiva, sobre a importância da inserção da tecnologia, como meio de auxílio ao ensino–aprendizagem, tendo vista que a tecnologia possa contribuir para a qualidade do ensino (BEZERRA, 2014; SODRÉ, 2016; FINARDI, 2017; VIEIRA, 2017). A pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo como sujeito, alunos do ensino fundamental, de uma escola participante do Programa Residência Pedagógica (PRP). Utiliza-se de recursos para geração de dados, questionários fechados e entrevistas com alguns alunos, além de reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, e as inserções de tecnologia nas aulas de LILA. Os resultados contribuem para uma reflexão do uso das tecnologias digitais móveis nas aulas de LILA.

Palavras-chave:
Ensino–aprendizagem. Língua inglesa. Tecnologias móveis.

ABSTRACT

The study investigates the use of mobile technologies in teaching and learning English as an additional language in a case study. It is characterized as a work of deductive research; on the importance of the insertion of technology, as a means of assisting teaching-learning, considering that technology can contribute to the quality of teaching (BEZERRA, 2014; SODRÉ, 2016; FINARDI, 2017; VIEIRA, 2017). The research has a qualitative approach, having as a subject, elementary school students, from a school participating in the Pedagogical Residency Program (PRP). Resources used to generate data are closed questionnaires and interviews with some students, as well as reflections on pedagogical practices in the classroom with the insertion of technology in classes. The results contribute to a reflection on the use of mobile digital technologies in English teaching classes.

Keywords:
Teaching-learning. English language. Mobile technologies.

1. Introdução

Com o crescente avanço do uso da tecnologia na sociedade moderna, observamos que as inovações tecnológicas, podem ser úteis no

que diz respeito ao ensino–aprendizagem. Assim, percebemos os benefícios que os usos tecnológicos, como as tecnologias móveis, podem trazer para o ensino–aprendizagem da língua inglesa como língua adicional (LILA). O pensar sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) em sala de aula, parte da observância e regência no período de Residência Pedagógica em uma escola de rede pública do Ensino Fundamental em Araguaína, Tocantins. Identificamos que a maioria das vezes não se desenvolve uma pedagogia com usos de tecnologias móveis na escola.

Assim, o objetivo deste trabalho é ponderar que aplicativos de tecnologias móveis, poderiam ser úteis para complementar as aulas de LILA, pois compreendemos que a aprendizagem de LILA, pode decorrer de vários meios de informação e comunicação, por viés do uso de aplicativos de tecnologias móveis, nos celulares/*smartphones*, *tablets*, *notebook*, lousa digital, *datashow*, entre outras. Temos como problemática saber se o acesso dos alunos as tecnologias móveis, utilizado fora da escola, são condizentes com as práticas de uso das tecnologias no ensino–aprendizagem de LILA, que busca utilizar as tecnologias móveis como suporte para qualidade da escolarização.

A pesquisa é inserida na área da Linguística Aplicada (LA), identificando as práticas de uso de NTICs das aulas de inglês, em contribuição de pareceres para qualidade do ensino de LILA. A natureza da pesquisa é de cunho quanti-qualitativo. Os participantes são os alunos do Ensino Fundamental de uma unidade escolar de Araguaína-TO integrante do Programa Residência Pedagógica (PRP). Como geração dos dados utilizamos de questionários fechados e entrevistas com alguns alunos do 9º ano. O acesso a este é realizado por via de tecnologias móveis, celulares/*Smartphones*, *notebooks*, *desktops*, *tablets*, entre outros aparelhos desse porte, seja, em uma aula no laboratório de informática da escola, ou no uso dos celulares, desde que esses aparelhos estejam conectados à *internet*. A coleta de dados é feita pela ferramenta, *Google Forms*, sistema de coleta de dados do Google para fins acadêmicos, pesquisa, informativo, entre outras utilidades.

Quanto ao embasamento teórico, seguiremos a visão proposta por pesquisadores como: Sodré (2016), Silva (2017), Finardi e Vieira (2017), entre outros. Tais autores priorizam o acesso às tecnologias no uso pedagógico para a qualidade do ensino–aprendizagem. Não enfatizando apenas o acesso físico, mas o uso pedagógico das tecnologias nas escolas, sendo planejado o uso dessas tecnologias móveis, a fim de promover

conteúdos mais atrativos para educação. O uso das NTICs no ensino–aprendizagem de LILA, demanda do entendimento de letramento digital, que possibilita compreender os benefícios que a tecnologia proporciona para aprendizagem do aluno. Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, apresentada ao programa de pós-graduação PROFLETRAS/UFT ressalva que, letramento digital é o convívio com tecnologias de prática de escrita e leitura interligada nas plataformas da internet ou conectada a elas, proporcionando o letramento digital. É fazer uso de uma plataforma na web, tendo entendimento do uso, executando uma ação, seja no pagamento de uma fatura via web, leitura de jornal e, das interações em redes sociais. Assim, o ensino de LILA pode estar inserido às novas tecnologias que surgem na sociedade moderna, em que, deparam-se, com aprendizes cada vez mais relacionados ao uso digital.

Finardi e Vieira (2017) argumentam que o uso da tecnologia no ensino, contribui para qualidade da educação, pois a inserção da tecnologia na educação é primordial para melhoria do ensino–aprendizagem e do desenvolvimento de metodologias para as aulas. Sodré (2016), em sua dissertação de mestrado, apresentada ao departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrinas (UEL), sugere a interação de tecnologia-móvel (aplicativo *WhatsApp*) nas práticas educacionais. Problematizando o uso desta ferramenta como meio de promover ambientes de ensino–aprendizagem de LILA. Baladeli (2013), no 5º simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, respalda a importância dessa aproximação, do uso digital nas escolas, pois em virtude destas ações, contribuem para o surgimento de outras habilidades e competências, partindo do contexto social destes aprendizes e educadores, fazendo-os comunicar com a modernidade.

Com a diversidade das tecnologias digitais móveis, celulares/*smartphones*, *notebooks*, entre outras, proporcionada pelo advento da tecnologia no cotidiano da sociedade contemporânea, Finardi e Vieira (2017), em "Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação Linguística, Mobilidade e Práticas Translíngues", apontam, "que as novas tecnologias ainda são usadas apenas de forma periférica no ensino–aprendizagem de L2, mesmo o governo contribuindo para inserção geral da tecnologia nos âmbitos da educação, por meio de programas "como o ProInfo[347] e

[347] ProInfo: Programa Nacional de Tecnologia Educacional é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de Ensino Fun-

PROUCA[348]" (FINARDI; VIEIRA, 2017, p. 14).

Do ponto de vista do Ministério da Educação (MEC), os programas ProInfo e PROUCA têm a finalidade em contribuir como meio de suporte para o ensino–aprendizagem de qualidade para a educação. Em perspectiva teórica das pesquisadoras Finardi e Vieira (2017), estes programas de inclusão tecnológica na escola, atendem apenas no acesso à tecnologia, sem a compreensão, do que fazer com uso das tecnologias móveis, ou seja, do uso reflexivo destes programas nas aulas. A reflexão, da utilização dos programas com acesso as NTICs, em uma perspectiva para com a qualidade da educação, precisam percorrer os parâmetros de planejamento e do posicionamento crítico do uso das NTICs nas aulas.

Em comprometimento da busca de uma educação de qualidade fornecida por suporte tecnológico, Finardi e Vieira (2017) propõem que a formação do professor deva estar em constantes reformulações de ensino–aprendizagem, quanto ao uso dos programas com acessibilidade a tecnologias digitais móveis. Sendo a priori do planejamento das atividades, da reflexão, de como processar tais aplicações de conteúdo, uma vez que, o aluno e o professor, adquiram o conhecimento de como utilizar as tecnologias digitais para seu próprio desenvolvimento de ensino–aprendizagem.

Os pesquisadores mencionados nos parágrafos anteriores a este falam da intervenção do uso tecnológico nas escolas, referente ao comprometimento com a qualidade da educação, avistando uma tecnologia que sirva de suporte às questões que permeiam as necessidades no ensino–aprendizagem nas escolas. É importante frisar que, a compreensão de NTICs como suporte tecnológico para o ensino–aprendizagem, precisa antes, ser apresentado aos usuários, alunos e professores, uma vez que, os

damental e médio. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). O que é ProInfo. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2019.

[348] PROUCA: O Prouca foi um registro de preços (RPN) do FNDE para que os estados e municípios pudessem comprar com recursos próprios ou com financiamento do BNDES. Instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, o Prouca tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais. O equipamento adquirido contém sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso e garantem a segurança dos estudantes e foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa um computador por aluno. Brasília, 2013. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/ >. Acesso em: 09 out. 2019.

mesmos fazem uso das tecnologias digitais para outras finalidades que não é a escolarização.

Acreditamos que a utilidade da tecnologia digital móvel possa contribuir para o ensino–aprendizagem, quando refletido sobre a identificação dos usuários, uma vez que, podemos encontrar nos âmbitos escolar, imigrantes e integrantes digitais, com diversos tipos de dificuldades de ensino–aprendizagem.

Este trabalho está organizado em três seções principais, além desta Introdução, Considerações finais e Referência. Em Letramento e ferramentas digitais no ensino de LILA, descrevemos a pluralidade de letramento, e suas diferenças, em relação à alfabetização. Apresentamos uma releitura, especificamente de letramento digital, e seu afinco com o ensino de LILA em sala de aula. Esta seção está dividida em três subseções: – Letramentos, indo além da escrita, – Letramento digital e o ensino de LILA, e – Ferramentas digitais móveis no auxílio do ensino–aprendizagem. Em seguida, apresentamos o campo de pesquisa, enfatizando sobre o uso de aplicativos digitais, na agenda do dia, por imigrantes e integrantes as NTICs. Na análise dos resultados, apresentamos através de gráficos as respostas dos questionários, e a reflexão dos resultados obtidos na pesquisa.

2. Letramento e Ferramentas Digitais no Ensino de LILA

A priori, nesta seção abordaremos sobre o uso digital, numa perspectiva de ensino–aprendizagem com ênfase em letramento digital no ensino de LILA. Buscamos, ainda, pontuar o uso de ferramentas digitais, como auxílio para as atividades no ensino–aprendizagem, a partir da Revolução Insdustrial na Europa no século XVIII.

2.1. Letramentos, indo além da escrita

Primeiro, falar de letramento necessariamente está no viver em convívio social. A diversidade de letramento é usual no mundo, tentamos aqui com algumas palavras poder somar para compreensão de 'letramentos'. Vamos por assim, referir-nos a letramento, com acréscimo do grafema 's' para intensificar a pluralidade deste termo. Letramentos, por assim dizer, é o conhecimento que paira ao indivíduo, seja na diversidade de letramentos simples, ou na complexidade de letramentos.

Somos movidos por letramentos que nos conceitua na prática social. Os letramentos enfatizam a ideia das habilidades inseridas ao indivíduo por desenvolver ações que vão além das práticas da execução da ação, pois, o indivíduo que executa a ação, tem consciência da proporção da ação realizada. Assim, há uma variedade de letramentos inseridos ao indivíduo, neste trabalho enfatizaremos sobre letramnto digital.

Soares (2002, p. 144), umas das pioneiras no Brasil sobre estudos de letramentos, diz que há uma "diversidade de ênfase na caracterização do fenômeno letramento", devido a sua abrangência no convívio social, ou seja, sempre estamos lidando com uma diversidade de 'letramentos' e conceitos. A complexidade de teorização de letramentos está para além do que podemos conceituar, pois a construção da teorização de letramentos é cada vez mais acrescentada no surgimento de uma nova ação/execução, que nos exige habilidade de conscientização e reflexão para sua realização. Para a autora, Kleiman (1995 *apud* SOARES, 2002), letramento é o uso da leitura e escrita inseridas em práticas de um grupo social. As práticas de leitura e escrita são de alguma forma letramentos, mas precisamos nos atentar que letramento não está relacionado ao ato de alfabetização, e sim ao desenvolvimento da alfabetização, ou seja, do desenvolvimento desta escrita e leitura de forma mais rebuscada e reflexiva, habilidade essa condizente ao termo de letramento, do expressar o que está escrito, ou o que foi lido, manifestando o entendimento.

Em Tfouni (1988 *apud* SOARES, 2002), a autora confronta alfabetização e letramento, por acontecerem em tempos distintos. Muitos pesquisadores atribuem letramento como processo de alfabetização, mas 'letramento' é mais que o uso da tecnologia de escrita, é o ato de "compreensão/expressão de significados do escrito" (SOARES, 2002, p. 16). Significando ir mais além, letramento aqui, não está apenas no saber usar a tecnologia da escrita em prática de descodificar a mensagem, pois, é mais que essa habilidade. Está relacionado em ser compreensível com os resultados da descodificação, sendo mais que técnico. Soares (2002, p. 144), intensifica que letramento é "para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização".

A inserção da tecnologia digital na pós-modernidade, tem proporcionado o surgimento de diversos letramentos. Partindo da perspectiva de que letramentos proporciona acessibilidade do sujeito homem em seu espaço, entendemos que letramentos possibilita o domínio da interpretação e da utilização de ferramentas, que possam ser utilizadas a favor dos indivíduos na sociedade. O letramento, é linguagem/saber/poder (SIGNO-

RINI, 2012 *apud* SILVA; REIS, 2017) que proporciona o fazer consciente e determina a atividade com aplicação reflexiva.

2.2. Letramento digital e o ensino de LILA

O uso das NTICs, na prática de ensino–aprendizagem de LILA, está relacionado com entendimento de letramento digital, que possibilita compreender os benefícios que a tecnologia pode proporcionar para aprendizagem do aluno. O termo letramento digital, surge a partir do avanço das tecnologias que o mundo pós-moderno vivência. Parafraseando Silva (2017), compreendemos que letramento digital é o convívio com tecnologias em prática de escrita e leitura, conectadas as plataformas da internet, sendo assim, uma das definições de letramento digital.

O ensino de LILA nas escolas, hoje em dia, pode ser associado ao convívio às novas tecnologias digitais, que surgem na sociedade pós-moderna, no qual, encontramos aprendizes conectados a práticas de uso digital no seu dia a dia. É junto a avanço da tecnologia digital, assim como foram o de escrever e ler, que se faz necessário a compreensão de letramento digital nos cursos de licenciatura. Silva e Reis (2017), em um artigo publicado na revista *Interfaces da Educação*, enfatizam o letramento digital como conhecimento essencial para o entendimento das necessidades do ensino–aprendizagem de LILA da pós-modernidade. Assim, sugerem que o uso das tecnologias precisa ocorrer de forma mais compreensiva, não apenas do uso prático, mas de tomadas de ações reflexivas das práticas de ensino–aprendizagem.

Na contemporaneidade, o letramento digital está inserido no que chamamos de múltiplos letramentos, pois a diversidade de atividades desenvolvidas pelo avanço da tecnologia digital contribui à prática de múltiplos letramentos. Múltiplos letramentos são a contextualização das práticas de escrita que vão além do texto lido, ou seja, "não aprender a ler apenas o que está escrito, mas a imagem e o espaço físico" (BEZERRA, 2014, p. 162). A interpretação do texto, não está apenas no que está escrito, depende de toda contextualização do texto reproduzido, de qual imagem pode se relacionar/apresentar, em qual espaço é inserido, e de quem se envolve. É problematizar toda a interpretação de forma reflexiva, habilidade de compreensão das ações realizadas.

Os múltiplos letramentos estão vinculados "aos modos de áudio, visual e espacial de significar" (BEZERRA, 2014, p. 163). Com o acesso

as plataformas via tecnologias digitais, nos deparamos a cada instante com situações que nos impulsionam à prática de múltiplos letramentos, significando compreender não apenas o que está escrito, mas associar ações, que nos faz entender outros significados além do texto produzido. Agindo de forma problematizadora a textos multimídias surgidos nos *status* de plataformas digitais como, *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, entre outras modalidades de redes sociais. Campo este de muita praticidade de múltiplos letramentos, em que surgem uma diversidade de significados.

Autores, já defendiam a ideologia de que, letramento digital é dominar ideias e não apenas saber 'teclar'. O uso das tecnologias, móveis e digitais, em utilidades e rapidez, na mudança de plataformas na *web*, proporciona efetuar pagamento de faturas, sem ser preciso esperar horas e mais horas na fila do banco, tirar dúvidas com o professor da *web*, enviar um documento, compartilhar nas redes sociais informações. Estes são auxílios que essas tecnologias digitais nos promovem, desde que sejam usadas conscientemente e não simplesmente fazendo práticas de "teclar". Letramento digital "gerencia", organiza ações que são executadas de forma "consciente" e "analisa", na "sintetização" das atividades ao indivíduo que lhe foram pertinentes, por meio do entendimento de letramento digital (BEZERRA, 2014).

Entende-se, que letramento digital dever ser muito mais do que habilidade de utilizar recursos digitais, mas também de uma forma especial de pensar e resolver situações por intervenções de problematização com o entendimento de letramento digital. Vivenciamos muitos usuários que são movidos por *fake News*, impostas por esses mecanismos emissores de informações e comunicações, que necessariamente, precisam ser filtradas, ou seja, pontuar o que Sodré (2016) nos apresenta, fazer uso das tecnologias de forma consciente, na propagação ou recebimento de uma informação. Sodré (2016) nos mostra que a leitura em ambientes digitais, precisa ser compreendida no buscar das informações, e no filtrar das interpretações que são úteis para o leitor na contemporaneidade. Centralizar-se no dominar das ideias que são pertinentes aos hipertextos[349], conectados a uma variedade de assuntos que se conectam com outros textos. O fazer sentido de letramento digital, é ser propício a vivenciar com

[349] Hipertexto é um termo usado para descrever textos que estão conectados a sons, imagens que estão inseridos em um mesmo texto tendo hiperligações entre os textos de acesso no meio digital.

'outras' habilidades, compreensão, capacidade de selecionar e compartilhar informações úteis.

Sodré (2016) pontua que a identidade de letramento digital, é sair do mecanismo de leitura tradicional, e aderir outros modos de leitura. É simplesmente sair do automático, ou da prática técnica e seguir mais além, da codificação da escrita, aderindo a outras formas de letramentos que cative alunos a interpretações mais precisas da aprendizagem de LILA, sendo este possuidor de suas próprias escolhas e determinações. Queremos assim, enfatizar que, a utilidade de ferramentas digitais no ensino–aprendizagem, precisa ser antes de tudo, provida do entendimento de letramento digital.

2.3. Ferramentas digitais móveis no auxílio do ensino–aprendizagem

A revolução Industrial no século XVIII, ocorrida na Europa, foi o marco na iniciativa da utilização tecnológica e automotiva, para o processo produtivo do trabalho industrializado. As atividades de mão de obra passaram a ser realizadas com o suporte de ferramentas, que auxiliavam na execução do trabalho, que antes se fazia braçal/manual. Neste clima de inovações, do pensar filosófico, a respeito do homem na sociedade de perspectiva política, econômica, do avanço da ciência e da tecnologia, contribuíram para a produtividade das atividades no período industrial.

Assim como os avanços do século XVIII, foram primordiais para o desenvolvimento de uma perspectiva de trabalho produtivo, junto a reflexão, que somava a partir da percepção de mudanças que pairava no século das influências europeias, são primordiais para os dias de hoje. A educação, na época contemporânea, tenta de forma reflexiva problematizar as transformações que contribuem para o ensino–aprendizagem. Esta percepção de entendimento e compreensão dos aprendizes do presente século colabora para produtividade do ensino–aprendizagem em sala de aula. Podemos perceber que tecnologias digitais móveis estão inseridas no convívio social dos aprendizes do século XXI, pois a demanda do uso destas tecnologias móveis é cada vez mais crescente, como enfatizado por pesquisadores da contemporaneidade.

A prática do uso dessas ferramentas pode auxiliar no ensino–aprendizagem das aulas de LILA. Assim como foi para o homem do século XVIII desenvolver ferramentas para auxílio de produção de suas a-

tividades, a educação também pode fazer uso de novas ferramentas da contemporaneidade, tecnologias digitais móveis: celulares/*smartphones*, *notebooks*, *tablets*, entre outras, para lhe auxiliar no ensino–aprendizagem. Desta forma, desenvolvendo novas habilidades e competências na sociedade pós-moderna que vive de constantes revoluções sociais, inclusive no ensino–aprendizagem.

Diante disto, em pesquisa desenvolvida por Braga e Silva (2017), no qual o uso do *Whatsapp* como alternativa de suporte tecnológico para o ensino–aprendizagem de LILA é estudado, os autores apontam uma problematização quanto ao uso do aplicativo. Os autores destacam "a popularização desses dispositivos que necessariamente não indicam que essas tecnologias estejam integradas às práticas de ensino–aprendizagem de LILA ou na formação de professores" (p. 163). Por se tratar de um aplicativo, que foi projetado para uso da "rede social", nos atribui a reflexões da proporcionalidade do fazer uso no ensino–aprendizagem de LILA. Salientando, "se o *Whatsapp*, aplicativo largamente utilizado em interação de familiares, colegas de trabalho e amigos, pode servir de espaço social para interações educacionais" (p. 163).

A reflexão de tal questionamento é que, há algumas possibilidades de práticas de uso do aplicativo *Whatsapp* para o ensino–aprendizagem, visto que é uma ferramenta de conexão com o outro. No entanto, precisamos identificar nos alunos, se eles encontraram dificuldades de concentração para os interesses emergentes da aula. Uma vez que, há interações de outros grupos de pessoas em um só ambiente, como família, colegas de trabalho e amigos. Ainda em pesquisa de Braga e Silva (2017, p. 164), identificamos que a "[...] inserção de tecnologias móveis em cursos de formação de professores de línguas estrangeiras é algo relativamente novo". Por mais que as tecnologias da contemporaneidade estejam presentes no cotidiano desses professores, os mesmos não estão familiarizados com o uso das tecnologias digitais móveis como suporte no ensino–aprendizagem de LILA.

Os alunos da contemporaneidade são situados a partir da Era da informação[350], também conhecida como era digital ou era tecnológica. Hoje, os discentes fazem uso de tecnologias provenientes dos avanços

[350] "Nome dado ao período que vem após a era industrial que corresponde a todas às transformações instrumentais ocorridas após a Terceira Revolução Industrial" (SODRÉ, 2016, p. 17).

tecnológicos, a partir, da "Terceira Revolução Industrial", os quais suas atividades estão relacionadas com o uso da tecnologia na agenda do dia. Segundo Sodré (2016), nas escolas, assim como na sociedade em geral, há dois tipos de grupo díspares. Há um grupo de pessoas em processo de imigração à era digital[351] e outro grupo de integrantes da era digital[352]. Os resultados da pesquisa de Sodré (2016) apontam que a maioria dos docentes, faz parte dos imigrantes digitais, enquanto os discentes, a maioria faz parte dos integrantes digitais. Podemos perceber que ambos os grupos na pesquisa de Sodré (2016), estão conectados ao uso constante das ferramentas tecnológicas, quais são adaptadas no passar das gerações com utilização auxiliadora para o homem na sociedade, como meio facilitador, na execução de uma atividade, especificamente no ensino–aprendizagem nas escolas.

3. Tecnologias móveis utilizadas por imigrantes e integrantes digitais no campo de pesquisa

A natureza da pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa, partimos para análise dos dados obtida em questionário, importando-se em como utilizar as NTICs em sala de aula, problematizando a prática de uso das tecnologias digitais móveis, de como são inseridas no ensino–aprendizagem de LILA, ou de como podem ser inserida a partir da utilização das tecnologias do dia a dia dos alunos. Utilizaremos nesta pesquisa a tipologia de estudo de caso, por ser analisado um caso particular de uma unidade escolar.

A escolha de apenas uma escola do Programa Residência Pedagógica, resultando na tipologia de estudo de caso, foi devido ao período de residência ter sido na unidade escolar na qual passamos um bom tempo, inseridos no âmbito da unidade escolar da qual faríamos a pesquisa. Assim, pudemos assimilar os seguintes aspectos de estudo de caso apresentado por Mazzotti (2016, p. 642) "a) a natureza do caso; b) o histórico do caso; c) o contexto físico, econômico, político, legal, estético etc.[...]".

[351] Imigrante Digital é o termo usado para definir usuários de tecnologias digitais, que vêm de uma era que não faziam uso de tecnologias digitais.

[352] Integrante Digital, é o termo usado para definir usuários de tecnologias digitais, que nasceram na era digital, e também podem ser chamados de "geração polegar" (PHEIGOLD, 2002), "geração Z" (MCCRIDLE, 2011) e "nativos digitais" (PRENSKY, 2001), entre outros nomes e interpretações de pesquisadores (SODRÉ, 2016).

Esta particularidade do estudo de caso permite poder falar sobre o campo de pesquisa.

A geração dos dados procede do acesso a aparelhos celulares/*smartphones*, *notebooks*, *desktop* e *tablet*, desde que estejam conectados à *internet*. O acesso é via *link*, acessando o questionário elaborado pela ferramenta, *Google Forms*, sistema desenvolvido pela empresa *Google*, disponível para pesquisa, com sistema de coleta de dados para fins de trabalhos acadêmicos, pesquisa, entre outras funcionalidades de pesquisa, ou seja, para fins de busca de informações na realização da pesquisa. Nas seções que seguem, demonstraremos o campo de pesquisa, descrevendo algumas dificuldades encontradas referentes ao uso das NTICs no âmbito escolar, apontando para as habilidades exigidas da BNCC e do Regimento Escolar do Tocantins. Por fim, apresentaremos o instrumento de pesquisa e dos processos de levantamento dos dados.

3.1. Situando o campo e os instrumentos de pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos da Escola Estadual Vila Nova (EEVN), integrante e parceira do Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A EEVN atende a todos que buscam uma formação de ensino educacional, independente de classe social ou idade. Com isto a escola atua na liberdade de que todos devem ter acesso à educação.

A escola é possuidora de um laboratório de informática, em precárias condições de uso, para atender aos alunos, pois sua estrutura é pequena e não há prática de manutenção dos computadores. Alguns professores fazem uso do laboratório de informática, mas são desmotivados devido à condição de uso que se encontra o laboratório. Professores de Geografia, Ciências (Biologia, Química, Física), quais não têm laboratório próprio, muita das vezes ficam apenas com as gravuras do livro, sem a ilustração de outras imagens, que o laboratório de informática poderia proporcionar na ausência de um próprio.

Algumas barreiras do uso de tecnologias móveis, a exemplo do uso celular, são encontradas nas paredes das salas sinalizadoras com mensagens de proibição de uso. Percebemos que nos informativos de proibição do uso das tecnologias na unidade escolar são frisadas apenas parte do Art. 41 do Regimento Escolar/TO (TOCANTINS, 2009 p. 32), pontuando que "É vedado ao aluno, nas dependências da UE: III – utili-

zar aparelho celular, *smartphones*, *tablets*, câmeras fotográficas, fones de ouvido e qualquer outro aparelho sonoro, nas salas de aulas", não se atento à continuidade do Art. que enfatiza, "exceto quando contemplado no planejamento escolar". Este período "exceto quando contemplado no planejamento escolar", possibilita a utilização das tecnologias móveis digitais nos âmbitos escolares, uma vez que, os alunos têm uma aproximação com a utilização dessas tecnologias digitais na maioria de suas atividades. Cabe o planejamento pedagógico contemplar o uso dessas novas ferramentas tecnológicas no ensino–aprendizagem nas aulas.

Muitos dos alunos fazem uso do celular mesmo com os sinalizadores de proibição nas salas e, quando identificados, os alunos são chamados para a coordenação e, são penalizados com o recolhimento de seus aparelhos celulares. Outra dificuldade de uso das tecnologias móveis é do acesso fechado à rede *Wi-fi*, pois a utilização da rede é apenas por professores e, muitos não conseguem conectar a rede por encontrar dificuldades de informar a senha em seus aparelhos celulares e *notebooks*, devido à senha conter muitos caracteres. O uso da rede *Wi-fi* fechado é questionado por alguns professores que priorizam a liberação da rede para os alunos, mas outro grupo de professores prioriza o uso fechado da rede, enfatizando, que os alunos podem desconectar da sala de aula e não aprenderem o conteúdo ministrado.

Partindo do pressuposto da reflexão de letramentos digitais, promoveria nos professores e alunos, o desenvolvimento das habilidades proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 249-263), atribuídas ao ensino de língua inglesa do ensino fundamental:

- (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
- (EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
- (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
- (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
- (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
- (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
- (EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

Em recorte de algumas habilidades exigidas pela BNCC (2017) para o Ensino Fundamental, notamos a presença das NTICs como suporte para o desenvolvimento das habilidades proposta. No entanto, as condições de algumas escolas públicas, como no caso da escola em pesquisa, não têm condições de desenvolver todas as habilidades com os alunos, uma vez que o acesso às tecnologias digitais, ainda é um problema para escola. Mas não se isenta do cumprimento de algumas habilidades, que podem ser cumpridas, visto que, alguns dispositivos tecnológicos são acessíveis por alunos e professores.

Para obter as informações dos participantes sobre o uso de tecnologias móveis como suporte para ensino–aprendizagem de LILA, fizemos uso dos instrumentos de pesquisa: questionário fechado e entrevistas com alguns alunos. Severino (2018), ressalva que o questionário seja objetivo e coeso quanto à formulação das perguntas, para que seja compreendido pelos participantes da pesquisa. Buscamos fazer o questionário com uma abordagem simples, apresentando as tecnologias que os mesmos fazem uso. O questionário é aplicado para 30 alunos da escola. A geração dos dados foi acontecendo com a ida dos alunos em grupo de três alunos para o laboratório de informática, haja vista, que o laboratório de informática da escola não estava em boas acomodações para os alunos. Mesmo tendo sido agendado junto a coordenação da escola para realização da pesquisa.

Os alunos do 9º ano foram escolhidos para responder ao questionário, devido ao fato de terem sido acompanhamos no 8º ano e agora alunos do 9º ano. No questionário buscamos identificar o uso das tecnologias móveis nas aulas de LILA e também no cotidiano dos alunos, ou seja, ambiente fora do contexto escolar. Os dados obtidos foram analisados procurando investigar o acesso às NTICs, partindo da reflexão do uso das novas tecnologias digitais na prática cotidiana, em percepção da utilização como suporte para o ensino–aprendizagem de LILA.

O questionário é formado por quatro questões fechadas, no entanto, a resposta de uma questão complementa a questão seguinte. Na primeira parte do questionário buscamos identificar do entrevistado o nível de acessibilidade no uso das tecnologias digitais móveis *Com que frequência faz uso dos dispositivos móveis, com alternativas, sempre, quase sempre, raramente e nunca*.

Na segunda parte do questionário, os entrevistados, informam quais dispositivos móveis foram utilizados nas aulas de inglês, nos fa-

zendo compreender a proximidade do uso das NTICs fora da escola com o uso nas aulas de LILA. E, da utilização de site/aplicativos para aprender inglês, buscando dos participantes, se os mesmos, fazem uso das NTICs em prol da aprendizagem, partindo do pressuposto da diferença de acesso, e do fazer uso da acessibilidade na prática de ensino–aprendizagem para fins educativos.

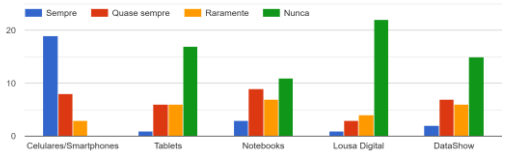
Além do questionário, em complemento às questões anteriores, buscamos de alguns respondentes a seguinte pergunta, feita em forma de entrevista: A tecnologia de dispositivos móveis, celulares/*smartphones*, *tablets*, *datashow*, TV, entre outros, pode contribuir para o ensino–aprendizagem de língua inglesa? Justifique sua resposta. A escolha dos alunos para serem entrevistados foi realizada de forma aleatória, ao todo foram entrevistados apenas quatro alunos, que são identificados de A, B, C e D.

4. Reflexões e análises dos resultados da pesquisa

4.1. Primeira parte do questionário – Do uso de tecnologias no cotidiano

A primeira pergunta do questionário fechado foi com que frequência os alunos fazem uso dos dispositivos móveis. Podemos perceber no Gráfico 1, que o uso de celulares/*smartphones* tem uma colocação mais alta de uso de frequência *Sempre*. No entanto, os demais dispositivos móveis aparecem com uma situação contrária do uso de frequência de celulares/*smartphones*. Sua posição superior está em uso de frequência *Nunca* sobressaindo aos demais.

Gráfico 1 - Com que frequência faz uso dos dispositivos móveis?

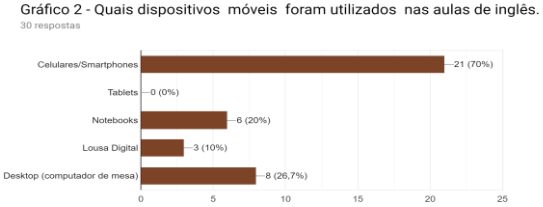


Por mais que a escola seja composta por alunos de classe baixa, a maioria dos alunos participantes da pesquisa tem acesso as NTICs, pois essas tecnologias fazem parte do dia a dia dos participantes da pesquisa.

Assim, podemos intensificar o aproveitamento das tecnologias no ensino–aprendizagem. Em colocação de Finardi e Vieira (2014), as tecnologias podem contribuir para qualidade do ensino–aprendizagem quando inserida aos ambientes da educação. Com a inserção dessas tecnologias no ensino–aprendizagem, contribui para aproximação das práticas de uso dos alunos do seu dia a dia. Aproveitando as tecnologias que são usadas para outros fins, enfatizando que essas tecnologias possam servir para aprendizagem e, não apenas para as atividades dispersas.

No Gráfico 1, observamos que os celulares/*smartphones* têm maior uso de frequência. E isso, possibilita o surgimento de ambientes, em que, a educação poderia ser incluída, fazendo surgir novos ambientes de aprendizagem. Não incentivando a proibição em sala de aula, desde que, esteja relacionado como um suporte para o ensino–aprendizagem de forma complementar (TOCANTINS, 2009), pois a exclusão do uso desses dispositivos tecnológicos nas aulas de LILA não cria aproximação com as atividades dos alunos realizadas fora da escola. Desde que incluídas, planejadas e refletidas as maneiras de aplicação, que podem mudar o quadro de interesse dos alunos nas aulas de LILA. As tecnologias são provenientes de recursos, que contribuem na elaboração de aulas mais atrativas e conectadas aos alunos.

4.2. Segunda parte do questionário - Utilização dos dispositivos móveis nas aulas de LILA



No Gráfico 2 identificamos, que 70% dos respondentes fazem uso de dispositivos móveis de celulares/*smartphones* nas aulas de inglês, seguido por 26% do uso de desktop (computadores de mesa); 20% do uso de notebooks e; 10% do uso de Lousa Digital. Assim, em leitura do Gráfico 1 – *Com que frequência faz uso dos dispositivos móveis*, relacionando com os dados obtidos no Gráfico 2 – *Quais dispositivos móveis foram*

utilizados nas aulas de inglês, comprovam que, as práticas de uso das NTICs nas aulas de LILA, estão conectadas às práticas de uso dos alunos nos ambientes fora da escola.

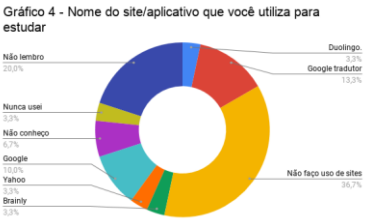
No entanto, enquanto utilidade dessas NTICs, como suporte de aprendizagem de LILA no Gráfico 3. Temos em dados que 66,7% dos respondentes não fazem uso de sites/aplicativos para aprender inglês e, apenas 33,3% dos respondentes fazem uso de sites/aplicativos para estudar a língua. Concordando com Finardi e Vieira (2017), no qual afirmam que as novas tecnologias ainda não estão inseridas totalmente no ensino de LILA. Uma menor parcela de respondentes tem acesso as NTICs como suporte no ensino–aprendizagem de LILA, mas a maioria dos usuários que faz uso das NTICs não o faz para uso como meio de suporte para o ensino–aprendizagem de LILA.

O acesso às NTICs se faz de forma dispare. A diferença está no acesso reflexível do aluno, enquanto uma parcela de usuários está apenas conectada as utilidades práticas de uso tecnológico, outra parcela de estudantes, por mais que minoria são cientes dos benefícios que essas práticas de acesso as NTICs possibilitam para o seu desenvolvimento de aprendizagem de LILA. Ou seja, alguns estão no automatismo de suas atividades, enquanto outros, a cada acesso possibilitam novos modos de aprender numa diversidade de utilidades com as NTICs.

O Gráfico 3 demonstra que o ensino–aprendizagem de LILA, dos 66,7 % têm acesso às tecnologias apenas na reprodução do uso dessas ferramentas, sem um propósito definido para desenvolvimento do ensino–aprendizagem. Esses fatores podem contribuir apenas para o armazenamento de informações, sem a produção do conhecimento e do surgimento de novas habilidades de ensino–aprendizagem. A utilização dessas ferramentas digitais, apenas como via de acessibilidade, não causa desenvolvimento para a qualidade da educação, uma vez que, esses aprendizes estão reféns apenas do uso automático das NTICs. Sendo que

a escola poderia fazer uso dessas tecnologias como suporte de ensino–aprendizagem, dentro e fora da escola, pois o uso dessas tecnologias, como proposto por Sodré (2016), é essencial para o surgimento de novos ambientes para o ensino–aprendizagem.

A pergunta quatro, busca dos respondentes, informações sobres site/aplicativos que os mesmos fazem uso para estudo. Nos resultados obtidos no Gráfico 4 – *Nome do site/aplicativos que utiliza para estudar*, 36,7% dos entrevistados não fazem uso de site/aplicativo, 20% não lembram, 6,7% não conhecem e 3,3% nunca fez uso de site/aplicativos. Relacionando com os dados obtidos no Gráfico 3 – *Você utiliza sites/aplicativos para aprender inglês*, compreendemos que a prática da utilização de sites/aplicativos, não tem sido frequente em sala.



Ainda no Gráfico 4, encontramos que o uso do Google Tradutor, disponível para tradução de palavras para outros idiomas é de 13,3%, o acesso é feito pelo navegador de busca Google com 10% de uso, enquanto Yahoo segue com 3,3%. Compreendemos que a escolha do aplicativo Google como navegador mais acessado é devido à plataforma do Google ser mais acessível. O aplicativo Duolingo aparece com 3,33% com a mesma porcentagem de acesso do site Brainly com 3,33%. Significando que não fazem uso sequencialmente das tecnologias digitais nas atividades executadas.

4.3. Terceira parte da geração dos dados – Entrevista com alguns alunos

Para enfatizar a importância das NTICs nas aulas de LILA, buscamos na entrevista a resposta da seguinte pergunta: A tecnologia de dispositivos móveis, celulares/*smartphones*, *tablets*, *datashow*, TV, entre outros, pode contribuir para o ensino–aprendizagem de língua inglesa? Por quê? Assim, buscamos dos alunos entrevistados o parecer sobre a

utilização das tecnologias em sala de aula.

Encontramos na resposta do aluno A – "*sim são os melhores meios de comunicação e ajuda muito no desenvolvimento escolar*." Este aluno, acredita no suporte das NTICs, para melhoria da educação, priorizando a ação da comunicação, enfatizando que as NTICs, podem possibilitar uma diversidade de comunicações. O mesmo pode ser observado no aluno B, que em sua fala, pontua a facilidade em aprender o conteúdo pelo uso das NTICs – "*sim, de uma certa forma a tecnologia melhora a forma do aprendizado, vamos dizer que fica mais fácil de aprender o conteúdo*". Identificamos aqui, que o aluno B busca compreender os conteúdos adquiridos em sala, em outros ambientes de ensino–aprendizagem, pois quando inserido as NTICs, no ensino–aprendizagem, há essa possibilidade de busca de informação. E enfatiza ser mais fácil de compreender o conteúdo.

Identificamos no entrevistado C, que o aluno tem mais interesse nas aulas que se relacionam com o uso dessas tecnologias:

> *Sim, pois a maioria dos jovens se interessa pela tecnologia de hoje em dia, outro motivo é que fica mais fácil e interessante para aprendermos a matéria em inglês... e usamos também o tradutor para sabermos palavras que consideramos difíceis de aprender.* (Aluno C)

A resposta reforça a aproximação dessas tecnologias à educação, visto que, os alunos da atualidade, fazem uso das tecnologias no seu dia a dia. E aproximação do ensino de LILA com as NTICs, poderia fazer a aula ser mais atrativa, como pontua o aluno.

Na fala do aluno D "*sim, porque seria melhor para os alunos aprenderem mais rápido e seria mais eficiente sim, porque serve para ajudar em algumas dúvidas que temos, para isso tem vídeos e sites de estudos*". Isto demonstra que o aluno D, em situações de dúvidas, busca o auxílio de *sites*, vídeos na *web*, que explanem o conteúdo. E, este interesse está na forma de como os vídeos são apresentados, pois os vídeos são atuais, produzidos com melhores câmeras e disponíveis a todas as plataformas.

Finalizamos esta análise podendo perceber que, os entrevistados compreendem os benefícios do uso das NTICs como suporte para educação. No entanto, concluímos através dos resultados dos gráficos que, apenas acessibilidade das NTICs, para com os usuários não proporciona a qualidade para educação, caso não seja refletido os modos de aplicação das mesmas nas aulas. Assim, reforçamos que a inserção das tecnologias

móveis digitais nas aulas de LILA precisa antes ser refletida e elaborada de forma a alcançar o ensino–aprendizagem, pois apenas proporcionar o acesso as NTICs, e não problematizar o seu uso, pode desenvolver sérios problemas de concentração de aprendizagem.

5. Considerações finais

Compreende-se da utilização de tecnologias digitais móveis dos resultados obtidos no questionário "com que frequência você faz uso de dispositivos móveis", que os integrantes da pesquisa acessam o uso tecnológico digital. Em relação dos dados obtidos de "quais dispositivos móveis foram utilizados nas aulas de inglês", encontramos práticas de acesso tecnológico no ensino–aprendizagem de LILA, condizentes com as práticas de acessibilidade fora da escola.

Os resultados de se os integrantes da pesquisa fazem uso de tecnologias digitais móveis para aprendizagem de LILA, foram condizentes aos argumentos de Finardi e Vieira (2017). Os autores apontam para o uso periférico das tecnologias nos âmbitos de ensino–aprendizagem nas escolas, pois, os integrantes da pesquisa, ainda são apenas provenientes da acessibilidade às tecnologias móveis, sem entender como fazer uso das mesmas na escolarização. O fazer uso das tecnologias digitais móveis como suporte para o ensino–aprendizagem acontece de modo diferente da prática de acesso, pois apenas ter acesso às tecnologias digitais, não promove a qualidade da escolarização.

O acesso às tecnologias digitais móveis na educação é um avanço significativo para os integrantes da pesquisa, mas os alunos e os professores podem ir além desta acessibilidade, quando executam este acesso de forma reflexiva, crítica e compreensível nos âmbitos de ensino–aprendizagem. Decorrente de uma formação continuada para os professores, imigrantes as tecnologias digitais, como também aos integrantes, pois muitos dos professores não receberam formação para uso das tecnologias móveis em sala de aula. Assim, compreendemos que o entendimento de letramentos digitais por professores e alunos, poderia proporcionar o uso das NTICs na escola de forma mais acessível aos dois grupos de usuários, visto que, ambos os grupos, em uma percepção de imigrantes e nativos digitais, fazem uso das NTICs em suas atividades diárias.

Quando se tem uma ferramenta tecnológica que atende as necessidades educacionais dos professores e dos alunos e os mesmos compre-

endem as finalidades do uso das tecnologias, podemos percorrer para uma educação com qualidade. Acreditamos que a utilidade da tecnologia digital móvel possa contribuir para o ensino–aprendizagem, quando refletido sobre a identificação dos usuários, uma vez que, podemos encontrar nos âmbitos escolar, imigrantes e integrantes digitais, com diversos tipos de dificuldades de ensino–aprendizagem.

A leitura dos trabalhos de pesquisa apresentados neste artigo como base teórica, e do retorno das respostas das pergunta do questionário e da entrevista, que buscou o parecer sobre uso de tecnologias móveis na escola dos integrantes da pesquisa, nos leva a defender a utilização das tecnologias móveis como suporte para a qualidade da escolarização do ensino de LILA. Parte do art. 41 do Regimento Escolar (TOCANTINS, 2009), destaca a proibição do acesso às tecnologias digitais nos âmbitos da escola, mas acompanhado de um exceto que prioriza o uso das tecnologias móveis se as mesmas forem inseridas no planejamento das aulas, encontrando respaldos para uso tecnológico nas aulas de LILA.

Podemos encontrar em Silva (2017), que as atividades comuns estão conectadas ao uso das tecnologias digitais. Sodré (2016) demonstra o fazer uso das tecnologias, mas sempre salientar para o planejamento da aplicação em sala de aula, haja vista que as NTICs não estão restritas apenas ao grupo do âmbito escolar. Em nossa problemática, quanto a acessibilidade da tecnologia móvel, se o acesso dos alunos as tecnologias móveis utilizado fora da escola são condizentes com as práticas de uso das tecnologias no ensino–aprendizagem de LILA, buscando utilizar as tecnologias móveis como suporte para qualidade da escolarização. Identificamos que as mesmas tecnologias utilizadas fora da escola são também acessíveis nas aulas de LILA, mas que apenas a acessibilidade dessas tecnologias, não é suficiente para o desenvolvimento da qualidade da escolarização dos alunos.

Finalizamos este trabalho, que buscou contribuir para a acessibilidade e reflexão do uso das tecnologias digitais móveis nos âmbitos da educação, para desenvolvimento da qualidade do ensino–aprendizagem de LILA. Em trabalhos futuros, sugerimos uma análise aprofundada do uso de dispositivos digitais tecnológicos, que proporcionam o desenvolvimento das habilidades de ensino–aprendizagem de LILA, além de aulas com o uso das NTICS, uma formação de professores voltada para discussões do uso das tecnologias móveis no ambiente escolar, e fazer um estudo contrastivo de autores que fazem contraponto ao uso de NTICS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALADELI, A. P. D. *Desafios na Formação Continuada de professores de Inglês para o uso Pedagógico da Internet*. Jundiai-SP: Paco, 2013.

BEZERRA, I. C. R. M. Desafios na formação do professor de inglês: discurso, contexto sócio-histórico, prática e reflexão. In: *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, Jan./jul 2014. p.158-84

BRAGA, J. D. C. F.; SILVA, M. A. *Aprendizagem móvel e formação de professores de língua inglesa*: presenças social, cognitiva e instrucional em interações via whatsapp. Campinas-SP: Pontes, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2017.

FINARDI, R. K; VIEIRA, V. G. *Ensíno de línguas adicionais*: tecnologias digitais para uma educação linguística híbrida, inclusiva e móvel. Campinas-SP: Pontes, 2017. p. 113-10

MAZZOTTI, A. A. J. Uso e abusos dos estudos de caso. In: *Cadernos de Pesquisa*. Rio Janeiro, 2006.

SILVA, J. D. S. Tecnologia Móvel na aprendizagem colaborativa em uma comunidade de prática: para uma escola de seu tempo. In: *Araguaína*, n. 78, Novembro, 2017.

SILVA, R.; REIS, V. D. Construção de práticas de letramento digital na formação inicial, In: *Paranaíba*, 8, n. 24, Dezembro 2017. p. 97-118.

SOARES, M. B. *Novas práticas de leitura e escrita*: Letramento na cibercultura. Campinas-SP, 23, n. 81, Dezembro 2002. 143-60.

SODRÉ, C. C. C. *O uso de dispositivos móveis e a rede social facebook na escola*: engajamento, letramento digital e aprenizagem de língua inglesa, Lodrina, 2016. p. 44.

TOCANTINS. *Regimento escolar da rede estadual de ensino do Tocantins*. Palmas: Secretaria da Educação Juventude e Esporte, 2009.

TECNOLÓGICA: UM OLHAR ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO INCLUSO

Ana Carolina Alves de Lima Oliveira (UFT)
acalofashion@gmail.com
Jocirley de Oliveira (UFT)
oliveiraaraguaina2013@gmail.com

RESUMO

Constata-se no Brasil, uma dinâmica relevante de fortalecimento de escolas inclusivas que utilizam novas tecnologias com alunos especiais. Na sociedade moderna e consequentemente nas escolas, existem um processo reflexivo contínuo sobre a prática docente de incentivo ao leitor com foco na interação, pois, o meio social e cultural está cercado por diversas ações tecnológicas, das mais variadas formas. O objetivo deste artigo é apresentar discussões sobre o papel da tecnologia na prática pedagógica docente com foco na formação do leitor literário incluso. A teoria adotada foi de base interdisciplinar, considerando as linhas de pensamento do saber inclusivo, a saber dos estudos literários e tecnológicos. Para tanto, foram empreendidas pesquisas bibliográficas, partindo do pressuposto de que na análise da teoria, fundamenta-se os pontos apresentados no transcorrer do texto. Os resultados do estudo nos levaram a concluir que, o uso das tecnologias nas aulas de leitura com alunos especiais ésignificativo e precisa de uma atenção especial e de qualificação dos professores. Portanto, considerar o ensino de leitura com o uso das TIC's no processo educativo do aluno com NEE, assegura o progresso cognitivo, social e cultural, bem como atende as novas demandas da sociedade vigente.

Palavras-chave:
Ensino. Tecnológica. Leitor literário incluso

ABSTRACT

In Brazil, there is a relevant dynamic for strengthening inclusive schools that use new technologies with special students. In modern society and consequently in schools there is a continuous reflective process on the teaching practice of encouraging the reader to focus on interaction, because the social and cultural environment is surrounded by various technological actions, in many different ways. The aim of this article is to present discussions about the role of technology in teaching pedagogical practice and in the formation of the literary reader included. The theory adopted was interdisciplinary, considering the lines of thought of inclusive knowledge, namely literary and technological studies. To this end, bibliographical research was undertaken, based on the assumption that the analysis of the theory is based on the points presented throughout the text. The results of the study led us to conclude that the use of technology in reading classes with special students is significant and needs special attention and qualification from teachers. Therefore, considering reading teaching with the use of ICTs in the educational process of students with SEN, ensures cognitive, social and cultural progress, as well as meets the new demands of the current

society.

Keywords:
Teaching. Technology. Literary reader included.

1. Introdução

Tendo como objetivo refletir sobre os usos das tecnologiasno processo de leitura dentro do escopo da Educação Inclusiva, este estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, principalmente da contribuição de autores dos campos da comunicação, psicologia e educação. Portanto, pretende-se discutir como a utilização das tecnologias podem auxiliar na aprendizagem de alunos com deficiência já inclusos nas classes comuns, pois, na perspectiva de uma educação que contribua na formação atual do aluno, as tecnologias contemplam o conceito de acessibilidade, que significa a eliminação ou diminuição das barreiras, sejam de acesso, comunicação ou até mesmo de informação.

Isso significa que quando nos referimos às novas tecnologias (TIC's), reconhecemos também a importância das mesmas no desenvolvimento da autonomia e aprendizagem das pessoas com deficiência. Essas ferramentas que também são pedagógicas podem ser compreendidas como qualquer recurso que facilite o acesso da pessoa inclusa às oportunidades de aprendizagem, principalmente no que se refere ao contexto da sala de aula.

As transformações que vem acontecendo na sociedade atual, em especial as que resultam das descobertas e inovações tecnológicas passam a exigir mudanças no tocante às atividades escolares, exigindo um ensino de qualidade e um educador pronto para enfrentar os obstáculos, superar as dificuldades e ser capaz de alcançar resultados.

Dessa forma, a pesquisa realizadaobjetiva apresentar discussões pertinentes sobre a aplicabilidade da tecnologia na formação do leitor literário e do uso da literatura no processo educativo com aluno incluso, problematizando a construção de ações que podem ser implementadas por meio da literatura tecnológica, tendo em vista um ensino especializado na ótica da Educação Inclusiva.

As frequentesquestões sobre a validação do uso da tecnologia em sala de aula com alunos que apresentam transtornos ou deficiências, nos levaram a pensar na atualidade do contexto escolar, bem como de sua importânciaquanto a concepção dessa realidade, visto que ainda há uma

precariedade tanto no que diz respeito à literatura utilizada quanto à pouca inovação que vem sendo aplicada em sala de aula.

Desse modo, constata-se que existem insatisfações, e que as mesmas têm provocado preocupações advindas dos parâmetros que prevalecem na Educação Inclusiva. Autores evidenciam que, mesmo diante de todos os esforços, o aluno que necessita de atendimento educacional especializado ainda permanece excluído, ora pelas escolas comuns que não os recebem de maneira adequada, ora pelo direito fundamental de ter acesso ao conhecimento sistematizado que ainda é negado.

No contexto do ensino de literatura que prioriza o leitor de textos literários em ambiente digital e que utiliza a tecnologia como recursos pedagógicos, são percebidos como significativos pela educação, especialmente quando são utilizados com alunos deficientes, uma vez que há um vínculo entre a escola, literatura e inovação. Essa prática, democratiza a instituição, lapida o aluno e transforma os instrumentos midiáticos em recursos pedagógicos para desenvolver com qualidade um ensino de literatura na escola.

É relevante destacar que o pensamento aqui defendido trabalha na intenção de que portas e janelas sejam abertas no âmbito das escolas, possibilitando que os agentes educacionais e a sociedade, apliquem métodos com o apoio efetivo da tecnologia que possam ser usados e que contribuam na evolução cognitiva dos estudantes com deficiência, salvaguardando a formação do professor e as especificidades de cada aluno.

O estudo pôde ser alcançado mediante pesquisas bibliográficas, que percorreu análises da teoria da literatura e da inclusão na perspectiva do uso das tecnologias. O artigo apresenta em seu corpo, discussões acerca da formação do leitor literário na educação inclusiva e do uso da tecnologia na formação do leitor como resposta ao ensino de literatura na educação inclusiva. Por último, nas considerações finais, apresenta-se os resultados e as considerações pertinentes.

2. A formação do leitor literário na educação inclusiva

O primeiro passo para fazer alguém gostar de ler é ter acesso ao livro, seja impresso ou digital. A instituição de ensino e o professor precisam ser leitores de verdade para mediar uma formação de leitor. Nesse caso, o professor é o modelo de leitura para o aluno, sendo que através da mediação especializada, o aprendizado se expande de forma efêmera.

BORTONI(2010, p. 34), corrobora ao afirmar que "o gosto pela leitura só poderá existir se o ato de ler for ao encontro das verdadeiras motivações dos leitores".

Segundo o Portal de Ajudas Técnicas do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2002), algumas competências que o docente precisa desenvolver com o objetivo de lecionar para alunos com deficiência são: 1) perceber as necessidades especiais de seus alunos; 2) flexibilizar a ação pedagógica de forma a contemplar as diferentes áreas do conhecimento; 3) avaliar continuamente a sua prática pedagógica; 4) trabalhar em parceria com professores da Educação Especial. Nesse sentido, a construção e/ou aquisição de tecnologias pela escola será de forma consciente, atendendo as especificidades de cada educando.

De acordo com o documento da Secretaria de Educação Especial, a tecnologia compreende:

> Uma área do conhecimento, com características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2010, p. 27)

Já a proposta da Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o acesso e permanência do sujeito com deficiência a todos os níveis de ensino. Isso significa que esse indivíduo tem o direito de estudar em uma escola que lhe oportunize condições de formação literária, bem como suportes de atendimento especializado, que são oferecidos pelo serviço da Educação Especial.

Por isso, e de acordo com Glat e Blanco,

> A política de Educação Inclusiva remete a uma ressignificação da escola, no qual elimina os mecanismos de seleção e discriminação e os substitui pela identificação de suas capacidades e habilidades, minimizando as dificuldades de aprendizagem leitora do aluno incluso. (GLAT E BLANCO, 2007, p. 66)

Nessa perspectiva, percebe-se que para a construção de uma escola realmente inclusiva, que favoreça a formação literária do aluno incluso, é necessário a capacitação, formação e/ ou atualização dos professores para atuarem com metodologias que valorizem a diversidade, respeitando necessariamente o ritmo de aprendizagem de cada aluno incluso.

Porém, ainda pautada numa perspectiva educacional que superva-

loriza os livros didáticos no processo de ensino–aprendizagem Barbosa, chama atenção para o "empobrecimento das práticas pedagógicas atuais baseadas nesses recursos". Diz ainda que:

> Apresentam uma estrutura curricular rígida que insiste em basicamente privilegiar a utilização dos livros e outros materiais escolares, deixando de lado possibilidades inovadoras que facilitaria a formaçãodo leitor literário na educação inclusiva. (BARBOSA, 2011, p. 44)

Ramal, também vai nessa mesma direção e levanta uma crítica à escola e aos recursos que utiliza, afirmando que:

> Sua organização se faz sobre o conhecimento, objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto. (RAMAL, 2010, p. 92)

Essa cultura de valorização de um currículo rígido e inflexível diverge da atual Política Nacional de Educação Inclusiva e atendimento especializado para aluno incluso, na qual preconiza uma educação de qualidade para todos, incluindo os alunos com deficiência nas classes comuns.

Sendo assim, precisa-se romper com as práticas pedagógicas que impossibilitam a construção do conhecimento literário, com atividades prontas que não respeitam o ritmo de aprendizado de cada sujeito. Por isso, é fundamental que os professores flexibilizem suas aulas, desenvolvendopráticas inclusivas a partir do uso das tecnologias inovadoras que fortaleça a formação do leitor literário.

Diante disso, não se trata de buscar metodologias prescritivas do que a instituição deva ou não fazer para ampliar a formação do leitor literário incluso, mas compreender o seu papel num período onde meios midiáticos vêm transformando a forma com a qual crianças e jovens se relacionam com o conhecimento.

Abreu contribui com esse pensamento dizendo que:

> É a partir das imagens técnicas que são produzidas por máquinas como os desktops, laptops, tablets, Ipods, celulares que se fortalece atualmente esse relacionamento. (ABREU, 2006, p. 193-203)

Nesse víeis, acredita-se também que é possível o aluno especial aprender em outros ambientes como o ciberespaço que, por ser bastante utilizado pelas crianças e jovens, poderá se constituir como mais uma possibilidade na promoção de práticas educativas mediadas pela tecnologia.

E com a emergência deste ambiente, entendido por Lévy (2010, p. 17) como "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores", que o sujeito com deficiência, agora interage com outros usuários, tornando-se parte das redes sociais que estão permanentemente se reconfigurando e, conforme aponta Santaella (2008, p. 44-56), "isso vem provocando transformações na experiência social das pessoas incluídas no sistema de ensino regular".

Se para Pretto (2009, p. 46): "a família e a escola juntas precisam se abrir para o diálogo sobre o que se passa na imaginação criativa nos momentos de entretenimento dos adolescentes e crianças especiais", o ciberespaço pode ser um dos espaços indicados para isso.

Todavia, a própria mudança de postura metodológica na realização das atividades escolares voltadas para o trabalho literário com o aluno especial, mediadas por estes suportes ainda é um desafio, na medida em que a relação das crianças e jovens com as tecnologias podem causar certo estranhamento para as gerações mais velhas, para eles, o contato já não é tão estranho, porém, o uso delas durante as aulas ainda não detém total confiança, justamente pela ausência de uma metodologia contextualizada.

Por isso, Cafiero (2005, p. 33) afirma que "precisaríamos romper com as barreiras que engendram as práticas pedagógicas". Assim, é viável pensar na possibilidade de articular as tecnologias que são utilizadas no cotidiano com as metodologias a serem desenvolvidas nas salas de aula.

Para Fernandes,

> Muitos destes alunos, especialmente os especiais incluídos e inseridos em atividades centradas na literatura, por sua vez, não acreditam nas potencialidades das vídeo-aulas, das atividades a serem desenvolvidas em blogs, e dos ambientes virtuais de aprendizagem como parte do processo de ensino-aprendizagem, como se as atividades escolares mediadas pelos artefatos tecnológicos se constituíssem como aulas de mentira. (FERNANDES, 2007, p. 65)

Então, para romper com esse pragmatismo, é necessário repensar os usos dos meios midiáticos para uma real Educação Inclusiva, na tentativa de ensejar uma mudança de postura pela escola ao considerar as práticas de leitura literária dos estudantes com esses meios.

Dessa forma, o uso dos meios midiáticos como a tecnologia para a formação do leitor literário converge com o atendimento educacional es-

pecializado, no caso das salas de recursos multifuncionais, que possuem equipamentos para que o professor especialista, em sua prática de ensino auxilie seu educando no processo de aprendizagem.

Sendo assim, Castanheira, discute esse assunto e contribui dizendo que:

> É imperioso que esse docente repensasse sua prática, visando contextualizar e utilizar esses recursos de forma com que seus alunos alcancem o objetivo desse atendimento: o de complementar e/ou suplementar o ensino básico, ou seja, construir estratégias metodológicas para que os sujeitos aprendam juntos com os demais nas classes comuns. (CASTANHEIRA, 2010, p. 113)

O professor da classe comum também poderia se apropriar desse conhecimento, com o objetivo de desenvolver aulas de leitura a partir desses meios, de forma com que interaja com todos os alunos.

Para Candal (1997), essa é a linguagem mais recente utilizada pela nova geração; "aonde cada vez mais usuários vêm se comunicando usando os recursos da Web, das redes sociais da internet, etc". Para isso, não há como negar que o docente precisa estar inteirado com os diversos saberes que se encontram difundidos pelas tecnologias com ferramentas para facilitar o desenvolvimento leitor do aluno incluído.

Em pesquisas realizadas por Abreu; Nicolaci Costa (2006, p. 198), sobre as mudanças ocasionadas pelo o uso da internet na perspectiva da formação do leitor literário, "é notório que tudo está relacionado a uma questão pedagógica: a de trabalhar a literatura com os alunos e transformar tudo em conhecimento".

Nesse mesmo viés, verifica-se hoje o quanto é marcante a presença de um número considerável de pessoas que fazem uso da Internet na escola, não só para se comunicar através de e-mails, ou para informar-se em sites de busca como o Google, mas também para trabalhar assuntos planejados pelos professores e disponível na rede de computadores da escola – trabalhar projetos interdisciplinares, projetos de literatura, bem como encontrar-se nas redes sociais, através de: (*msn*, *messenger*, *youtube*, *skype*, *facebook*, *myspace*, *twitter*, *instagram*, telegrama, *whatsAapp* e outras), que vêm se constituindo contemporaneamente como espaço de práticas sociais que ocorrem por meio de fluxos. (SANTAELLA, 2008, p. 44-56.).

Essa realidade, segundo Conclini:

> Vem colocando inquestionáveis desafios para o trabalho pedagógico,

> inclusive com o que se refere à Educação Inclusiva, tendo em vista que a relação crescente de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais com as tecnologias digitais altera o modo como esses sujeitos interagem com os diversos saberes; saberes esses que também migraram para as finíssimas telas dos computadores em diferentes linguagens, ressignificando inclusive os processos de leitura desenvolvidos nas escolas. (CONCLINI, 2005, p. 822).

Dessa forma, percebe-se ainda que mesmo diante da modernidade, as açõesempregadas por meio do letramento igualitáriosão relevantes para a formação de leitores, a prática é conhecida como a mais desenvolvida em meio das tecnologias consideradas eficientes.

Porém, segundo Cosson,

> Além dos educadores ainda não dominarem todos estes recursos de leitura em sala de aula, os indivíduos ainda não estão prontos para relacionar-se socialmente em suas comunidades. (COSSON, 2018, p. 90)

Desta forma, para que o aluno com deficiência tenha progresso nas práticas de leitura, é necessário que haja transformações importantes no sistema e funcionamento da instituição de ensino e na formação do educador, bem como no desenvolvimento de práticas de convivência entre escola e famílias, estabelecendo critérios exequíveis no sentido de valorizar a aquisição das habilidades de leitura.

Segundo Cosson:

> Inicialmente, a instituição necessita implementar um método para se trabalhar a literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos. (COSSON, 2018, p. 13)

Nesse sentido, tem-se que é na escola que o procedimento educativo pensado acontece.Deve firmar-se no respeito às diferenças educacionais, determinando um modo particular de educação, dando origem dessa forma ao desenvolvimento de atividades conscientes e inclusivas, estimulando também a ruptura de preceitos e formalizando a igualdade para todos (REILY, 2004).

Hoje, é um hábito notar que as crianças começam sua visão de mundo, por meio da leitura que é adequada, segundo as oportunidades disponibilizadas pela família, sociedade civil e especialmente pelas escolas através dos professores.

De tal maneira, Ferreira, diz que:

> É fundamental estabelecer uma discussão continua entre pais e pro-

> fessores sobre o que vem a ser a leitura na vida dos alunos especiais incluídos, a relevância da tecnologia no processo de formação do leitor, assim como o ensino de literatura para manter o progresso do leitor crítico. (FERREIRA, 2008, p. 89)

Portanto, a partir do momento da compreensão do processo de leitura na educação inclusiva com o apoio de tecnologias, fundamenta-se o pensamento de alcançar o conhecimento, ampliar o raciocínio, propagar a perspectiva a respeito da vida, além da prática, ganhar forteenvolvimento com a comunidade.

Por derradeiro e finalizando esta parte, tem-se que a modernidade desperta nos educadores o pensamento reflexivo a respeito da educação como processo, de sua prática no ensino, da metodologia a ser desenvolvida e dos recursos como subsídios variados que existem para atender a todos. Isso nos leva a compreensão da necessidade de se repensar uma formação docente adequada para do usodas tecnologias modernas em sala de aula e naturalmente para formação do leitor literário especial.

3. A tecnologia na formação do leitor: uma resposta ao ensino de literatura na educação inclusiva

3.1. Literatura inclusiva: da formação docente a prática digital

Com o avanço das novas tecnologias de comunicação em todo planeta, com maior intensidade em alguns lugares, tem-se que essa modernidade tem interferido diretamente no comportamento e nos modos de vida dos sujeitos, numa velocidade alarmante. Pode-se afirmar que a revolução tecnológica nos coloca um desafio fundamental, qual seja, de compreender que se estar diante do surgimento de outra cultura, que exige de cada sujeito uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender.

A partir da expansão das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de se fazer educação.

Conforme Santos,

> Isso significa dizer que as mudanças que vêm ocorrendo nos modos de produção de bens materiais no mundo globalizado refletem em todos os setores da cultura e da subjetividade. (SANTOS, 2009, p. 362)

Nesse contexto, vê-se a relação dessa velocidade com o processo de massificação do conhecimento, da transformação social e do quanto a escola ainda está distante dessas ferramentas.

Hoje, a informação é um jogo de linguagem que se assemelha à velocidade com que as coisas no mundo moderno são rapidamente substituídas, transformando-se em mercadoria, até mesmo as palavras que circulam entre as pessoas.

Segundo Mota:

> Isso se torna mais forte nas escolas, pois, se constituem como um espaço automático de troca de experiências acadêmicas, mas, principalmente as construídas na casa dos alunos, nas ruas. Os alunos, conseguem traduzir mais rapidamente essas traduções. (MOTA, 2014, p. 41)

Os educadores buscam o aperfeiçoamento especializado de forma acelerada, inclusive na área que envolve a literatura e a tecnologia, complementando ainda mais seus fundamentos e suas ações pedagógicas para poder, assim, ter subsídios em suas aulas e trabalharem com alunos com deficiência de forma mais efetiva.

Todavia, Mota, questiona e diz que:

> A maioria desses profissionais ainda não sabem precisar como selecionar e utilizar os instrumentos tecnológicos que servirão de complementaridade durante as aulas de literatura. (MOTA, 2014, p. 41)

Essa dificuldade é notadamente percebida quando o trabalho é realizado com alunos deficientes. A literatura inclusiva associada à tecnologia aplicada, abrange a ideia de acessibilidade, levando consigo a destruição ou redução das adversidades, independente de qual seja. Cabendo aos professores, portanto, buscar uma qualificação párea com a realidade. Nessa estruturação de acessibilidade e redução das adversidades, Prado, contribui afirmando que:

> O reconhecimento dessa junção literatura tecnológica é visto como aspecto importante, uma vez que o ato de formar leitores, ainda que sejam especiais, é pensar no desenvolvimento da autonomia e do conhecimento que esses alunos podem alcançar.Nesse âmbito, essas ferramentas contribuem para o processo de inclusão e de oportunidades de aprendizagem. (PRADO, 2002, p. 152)

Desse modo, é fato dizer que as mudanças provocadas pela incorporação das novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem já fazem parte da maioria dos discursos didáticos.

O uso delas, segundo Jobim e Souza,

> Não é apenas mais um meio de apoio didático ao professor, mas sim uma nova prática pedagógica, por meio da qual o professor deve assumir uma postura para além de transmissor do saber instituído. (JOBIM E SOUZA (2002, p. 79)

Nesse mesmo pensamento, Santos (2009), diz que vivemos em plena transformação e isso passa pela escola, pelos sujeitos que nela vivem, todos os sujeitos. O mundo atual caracteriza-se pela pluralidade de formas de compreensão da realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção do conhecimento.

> Este fato sugere a necessidade de se reavaliar as condições atuais de produção do saber e os efeitos da diversidade de experiências sociopolítico-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura. (SANTOS, 2009, p. 42)

Dessa forma, percebe-se que é relevante ao educador repensar sua prática docente, objetivando alcançar uma contextualização, além de fazer uso desses recursos tecnológicos, de modo que seja alcançado o propósito durante as aulas de leitura.

Por isso, da importância de se falar da formação de professores, considerando que as habilidades e competências adquiridas para o ensino comum e especial se tornam eficazes na sala de aula quando o docente tem participação em todas as etapas de formação.

Yunes, corrobora com essa discussão comentado que:

> Essa assimilação das novas tecnologias no ambiente de ensino deve possibilitar uma interação entre a escola e o ambiente social em que os alunos atuam fora da escola. A era digital envolve novas possibilidades para os indivíduos realizarem suas ações em contextos distintos e com mídias diferenciadas. (YUNES, 2004, p. 99)

Nesse viés de possibilidades, as tecnologias de informação e comunicação podem favorecer a constituição de uma teia entre a escola e o cotidiano no qual o indivíduo atua, dando origem a novos caminhos para ele interagir e desenvolver suas constantes compreensões sobre o mundo e sobre a sua cultura.

Assim, é imprescindível que a instituição de ensino se reestruture, na ótica da inclusão para adquirir um novo paradigma que resulte em métodos de formação docente que seja capaz de traduzir os interesses da sociedade vigente, das especificidades dos alunos especiais e da necessidade de desenvolver a partir do uso dessas tecnologias emergentes um ensino literário que represente toda gama de produção do aluno incluso.

Nessa perspectiva, Glat (2007, p. 33), diz que "a tecnologia, estimula o estudante a criatividade e ser autor de seu projeto, de sua atividade". Nesse sentido, vê-se que o professor se torna o sujeito que administrará o que o estudante incluso está fazendo com a ferramenta tecnológica em sala de aula.

Assim, as transformações pedagógicas necessárias à escola atual referem-se à passagem de uma educação baseada na transmissão da informação para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o estudante realiza atividades e construa o seu conhecimento.

Nessa linha de pensamento, acredita-se que a tecnologia deve estar incorporada no dia a dia do estudante e em todas as suas atividades, inclusive na literatura. E para que haja qualidade nas interações, é preciso que o aluno tenha um apoio orientador no uso das ferramentas, considerando a abordagem curricular desenvolvida pelo professor.

Dessa forma, Fernandes, contribui com a discussão e diz que:

> O papel do professor na interação do sujeito com o computador ou com qualquer outra tecnologia que facilite o leitor literário em sua aprendizagem é crucial, pois o educador poderá criar situações relevantes que favoreçam a vivência do estudante, em sua realidade social e cultural. (FERNANDES, 2007, p. 59)

Levando em conta tais considerações, as novas tecnologias passam de ameaça a ferramentas auxiliares no processo de ensino/aprendizagem de literatura, desde que utilizadas de forma consciente, crítica e que considere as especificidades e potencialidades de cada aluno.

Portanto, o professor precisa estar preparado para o uso das tecnologias, reconhecendo suas restrições, potencialidades e suas implicações no processo de formação do leitor literário especial. Conhecer e saber usar os recursos tecnológicos é condição especial ao professor para resignificar sua praxe numa visão que integre a informática com os aparatos existentes, maximizando o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade.

3.2. A tecnologia como resposta ao ensino de literatura na educação inclusiva

O ensino de literatura na educação inclusiva é fundamental para manter ativaa percepção de mundo do aluno com deficiência. Com a utilização da tecnologia, sua contribuição será ainda maior e voltada para o

aprendizado, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências de cada discente.

Segundo Zafolan:

> Isso faz com que este possa envolver-se dinamicamente ao manusear, visualizar ou interagir com as tecnologias, resultando em algo mais acessível diante das práticas executadas, além de conseguir estabelecer caminhos mais curtos para internalização do conhecimento.(ZAFOLAN, 2018, p. 14)

Partindo dessa premissa, a educação inclusivaligada ao ensino de literatura passa a ser um dos princípios indispensáveis na formação do leitor literário. Essa prática associada aos direitos de cidadão e aos recursos tecnológicos somados à acessibilidade, oportuniza ao aluno condições reais de aprendizagem. Com o uso das tecnologias na formação do leitor literário, espaços e recursos pedagógicos, além da comunicação e interlocução no âmbito da escola também passam por transformações.

Nesse sentido, é relevante dizer que o educador deve sempre levar em consideração os recursos tecnológicos, utilizando-os como forma de ampliar a comunicação e aprendizado do aluno, estabelecendo objetivos sobre a aprendizagem, visando o conhecimento de mundo e o acadêmico.

Dessa forma, é possível mensurar o tamanho dainfluência positiva quando do uso da tecnologia nos processos de leitura literária com os alunos especiais, bem como no desenvolvimento intelectual e social do mesmo.

Nessa mesma conjuntura, Souza (2010, p. 146), diz que "também é possível especificar as etapas da leitura e as ferramentas necessárias, instrutiva e vantajosa para a formação leitora".

Assim, tem-se que o aluno seja capaz de refletir sobre a realidade, uma vez que o uso da ferramenta tecnológica em seu processo de aprendizagem expande o conhecimento, aprimora o vocabulário e desenvolve a imaginação. Portanto, a prática de ler estabelece ao leitor diversas formas de comunicação, e uma delas é o modo de obter repostas para o mundo, bem como para o que está ao seu redor.

Partindo dessa premissa e encerrando essa parte, percebe-se que a leitura literária possibilita novas descobertas, tendo em vista as diversas maneiras atrativas de manter o ensino–aprendizagem, que poderão provocar um olhar prazeroso no tocante à ação de ler. A leitura com o apoio da tecnologia possibilita o aperfeiçoamento do conhecimento intelectual,

além de proporcionar o aparecimento de novas ideias como um despertar para a curiosidade do aluno deficiente já incluído.

4. Considerações finais

Considerando o que foi apresentado sobre o uso da tecnologia na formação do leitor literário especial e no trabalho do professor, cabe salientar que a utilização de recursos de Tecnologia na formação do leitor literário é bastante significativa, mas, requer atenção e cuidados. No âmbito escolar, verifica-se que não basta os professores disponibilizem tecnologias ou recursos inovadores durante as aulas de leitura se tais ferramentas não satisfazem as necessidades básicas do aluno e/ou se o seu uso não possui uma intencionalidade pedagógica, comprometida com o conhecimento e com a inclusão dos estudantes com deficiência.

A utilização dos recursos tecnológicos na formação do leitor literário requer, portanto, que o profissional que irá operá-los se aproprie da tecnologia e de métodos específicos para planejar as atividades a serem desenvolvidas, de maneira a atender as necessidades de aprendizagem e de comunicação de um público tão peculiar, como o estudante especial.

No contexto deste trabalho, as dificuldades reveladas nas práxis pedagógicas dos professores podem ser facilmente compreendidas quando se reconhece que seus saberes, bem como o de outros profissionais do ensino, histórica e hegemonicamente não têm considerado as diferenças e singularidades nos modos de ensinar e avaliar literatura aos estudantes especiais, o que se revelou, por exemplo, no desconhecimento dos mesmos sobre o uso e significados das algumas tecnologias como ferramentas importantes na formação cognitiva, cultural e social do aluno especial.

Portanto, esse estudo mostrou que formas diferentes de ensinar literatura e de contribuir na formação do leitor literário especial podem e devem ser facilitadas com o uso de sistemas e recursos tecnológicos em sala de aula, e que a formação de professores (tanto a formação inicial como a formação continuada) para o uso de tecnologias no seu trabalho pedagógico – incluindo-se o conhecimento e uso dos sistemas de comunicação – é mais que necessária para dar respostas às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Mudanças geradas pela internet no cotidiano escolar: as reações dos professores. In: *Paidéia*, Ribeirão Preto, V. 16, n. 34, p. 193-203, maio/ago. 2006.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. In: *Educ. foco*, Juiz de Fora, V. 16, n. 1, mar./ago. 2011.

BORTONI-RICARDO. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo, contexto. 2010.

BRASIL. *Ministério de Educação e Cultura*. Secretaria de Educação Especial. Portal de Ajudas Técnicas Para Educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília, 2002. Fasc. 1.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/MEC, 2005.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANDAL, Vera. M. *Formação continuada de professores*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed., 7ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

FERNANDES, E.M.; ANTUNES, K.C.V.; GLAT, R. Acessibilidade ao Currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2007. p. 53-61.

FERREIRA, H. M. C. Percepção e Sensibilidades de Jovens na Relação com a Tecnologia. In: *ENDIPE*, 14, 2008, Porto Alegre. Anais Eletrônicos... Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M.V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva*: cul-

tura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35

JOBIM E SOUZA, Solange. O olho e a câmera: desafios para a educação na época da interatividade virtual. In: *Revista Advir*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 75-81, set. 2002.

LÉVY, P. *O futuro da Internet*: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David Merman. *Educando para a inovação e aprendizagem independente*. São Paulo: Campus, 2014.

PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas*: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, 2002. p. 147-64

PRETTO, N. L.; RICCIO, N.C.R.; PEREIRA, S. A. C. P. Reflexões teórico-metodológicas sobre ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Debates em Educação*, Maceió, V. 1, n. 1, jan. /jun. 2009.

RAMAL, A. *Ler e escrever na cultura digital*. [Rio de Janeiro: s.n., 2001]. Disponível em: Acesso em: 9 mar. 2010.

REILY, L. *Escola inclusiva*: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

SANTAELLA, L. A Crítica das Mídias na Entrada do Século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas*: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, 2008. p. 44-56.

SANTOS, G. L. A *Internet* na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 29, n. 2, jul. /dez. 2003. Disponível em: Acesso em: 29 maio 2009.

SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Ler e compreender estratégias de leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor*: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

ZAFALON, Míriam; CARVALHO, Aécio Flávio de. *Refletindo sobre a leitura e o ensino da literatura*. Disponível em: <http://www.gestaoes colar.diaadia.pr.gov.br 2018.

TEXTOS LITERÁRIOS *ON-LINE*: O *GOOGLE FORMS* COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA, NO EJA – ENSINO MÉDIO, NUMA ESCOLA ESTADUAL EM AUTAZES-AM

Francian da Silva Guedes (SEDUC)
francianguedes@gmail.com
Joelma Monteiro de Carvalho (UEA)
jcarvalho@uea.edu.br
Waldemir Lima de Carvalho (UEA)
wlcarvalho@uea.edu.br

RESUMO

Neste artigo, discorreremos o processo criativo e inovador que alia o texto literário e a tecnologia por meio da plataforma do *Google Forms* em sala de aula, que tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e Literatura como estratégia de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, descritiva e exploratório, a partir de textos literários. O trabalho foi realizado em uma turma de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, II fase, nível médio, na faixa etária de 18 a 40 anos de idade, numa escola estadual, no município de Autazes Amazonas, distante a 112 km da capital amazonense. Após a escolha do texto, o mesmo foi analisado criticamente, na plataforma *Google Forms*, por meio de questões *on-line*, de forma crítica com a finalidade de incentivar o gosto pela leitura. Como resultado o estudo serviu de parâmetro metodológico que alia à tecnologia ao ensino da língua portuguesa e literatura, de forma híbrida a romper com as limitações impostas aos estudantes e ao mesmo tempo o estímulo ao hábito de leituras críticas.

Palavras-chave:
Filologia. Ensino Contemporâneo. Google Forms.

ABSTRACT

In this article we will discuss the creative and innovative process that combines literary text and technology through the Google Forms platform in the classroom, which aims to present a pedagogical proposal in the teaching of Portuguese Language and Literature as a teaching and learning strategy. It is a study of qualitative, descriptive and exploratory approach, based on literary texts. The work was carried out in a group of students of Youth and Adult Education, phase II, high school, in the age group of 18 to 40 years old, in a state school, in the city of Autazes Amazonas, 112 km from the capital of Amazonas. After choosing the text, it was critically analyzed on the Google Forms platform, through online questions, critically in order to encourage the taste for reading. As a result the study served as a methodological parameter that combines technology with the teaching of Portuguese language and literature, in a hybrid way to break with the limitations imposed on students and at the same time stimulating the habit of critical reading.

Keywods:

1. Introdução

A temática deste estudo foi desenvolvida em uma Escola Estadual do município de Autazes, trazendo não só uma relevância social, mas também, educacional e profissional, pois levanta hipóteses de que o ensino mediado com o uso da tecnologia pode estimular a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, EJA – Ensino Médio, turno noturno.

Este estudo foca-se em uma ferramenta utilizada na pesquisa o *Google Forms*, que visa contribuir com a área da Filologia que tem como foco a análise e interpretação de textos escritos, para obtenção dos dados objetivou-se pela metodologia de intervenção aplicada em uma turma de EJA – Ensino Médio, Fase 2, turno noturno, com faixa etária entre 18 e 40 anos de idade que apresentam dificuldades em interpretar textos literários. Salientando, que são uma clientela especial, porque são jovens, pais e mães que trabalham durante o dia e só tem esse horário para estudar.

O perfil dos estudantes da Educação de jovens e adultos é que são pessoas que chegam à escola na maioria das vezes, cansados e somente a leitura dos livros ou até mesmo aula em slide, não são tão atrativas para eles. Essa realidade ao adentrar em sala de aula e perceber que eles se espantam e escondem o celular como se estivessem fazendo algo errado ou proibido porque existem essas limitações que foram inseridas nas escolas por intermédio da Lei n° 3.198/2007 – AM, que proíbe o uso do celular em sala de aula. Sobre esse assunto Allan cita que:

> Ao invés de coibir o uso do celular, as escolas deveriam incorporá-lo como um recurso que já tem uma forte ligação com a rotina dos estudantes. Se bem aplicados e com um planejamento bem elaborado, eles podem contribuir fortemente para envolver os alunos em um processo de aprendizagem baseado em projetos, envolvendo atividades desafiadoras e que são conectadas ao cotidiano do aluno. As escolas devem estimular a criação de conteúdos e o desenvolvimento de projetos educacionais e pedagógicos que o transformem em uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem. (ALLAN, 2013, p. 1)

Pensando na possibilidade de inovar nas aulas de língua portuguesa, introduziu-se as ferramentas midiáticas a partir de uma proposta de intervenção na turma da EJA. Para as atividades iniciou-se com a interpretação do Conto "A cartomante", de Machado de Assis, escritor Realista, utilizando a plataforma *Google Forms*. Intencionou-se, por meio

deste trabalho, utilizar estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem o aprimoramento da compreensão de textos, a partir dos fatores da textualidade (COSTA VAL, 1991), como alternativa de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura.

2. Fundamentação teórica e/ou trabalhos relacionados

2.1. Ensino contemporâneo

O ensino contemporâneo requer a inserção da tecnologia em sala de aula como, mas para isso é necessário que o professor esteja preparado para mudar sua metodologia de ensino que não está sendo mais atrativa para os estudantes. Sobre a história da inserção da tecnologia em sala e aula, Santos acredita que:

> A inclusão digital na escola favorece o desenvolvimento de novas formas de aprender e ensinar, integrando professores/as e alunos/as para uma educação mais flexível e colaborativa, em que o primeira passa a desenvolver um papel de mediador e o segundo se torna mais autônomo, com objetivo de potencializar o aprendizado". (SANTOS, 2016, p.10)

Moran (2008) consolida que educar com as novas tecnologias disponíveis é algo desafiador, e que ainda não foi encontrada uma forma de encarar esse desafio, pois não há profundidade nas mudanças. Há somente adaptações em nossas salas de aula, o que não é o suficiente. Dialogando com Moran (2008), que o ensino por meio das estratégias tecnológicas merece de escolas adaptadas, com equipamentos, *internet* e professores capacitados ao manuseio e conhecedor das ferramentas.

Tori (2010), admite que é importante haver debate sobre as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia na educação, para discutir novas metodologias de ensino, às novas gerações de estudantes que estão chegando às escolas, visto que essa clientela está preparada quanto ao uso das TICs em atividades do dia a dia. Segundo ele, não vai ser fácil para esses jovens se adaptarem ao ensino em escolas que não disponibilizam do ensino por meio das tecnologias.

Deste modo a prática pedagógica deve ser moldada para atender esses alunos que não apresentam dificuldade em utilizar as novas tecnologias, diferentemente dos professores que insistem em permanecer com uma metodologia retrógrada.

Sobre os recursos tecnológicos, a BNCC enfatiza que:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61)

Dessa forma, o professor precisa continuamente, focar em nova qualificação, para lidar com as tecnologias, que se modificam a cada momento. A forma de ensinar, ainda precisa se adequar ao mercado educacional tecnológico, não basta somente o pincel e a boa vontade de ensinar, mas sim inovar nas práxis pedagógicas e aproveitar os recursos midiáticos. “Esses avanços tecnológicos vêm com o propósito de moldar a forma de ensinar e aprender em busca de uma sociedade de redes e de movimentos” (MOURA, 2010. p. 82)

É necessário que os professores busquem transformar suas práticas, atualizando os conhecimentos e aliando as tecnologias que mais agradam os estudantes e aplicar para ensinar os conteúdos de acordo com a disciplina que atuam.

> Nas escolas, essas novidades tendem a confrontar com os paradigmas pedagógicos tradicionais e transpõem as barreiras limitadoras dos/as protagonistas que compõem o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo-os para uma “nova geração de dispositivos móveis que dará forma ao ensino e aprendizagem do século XXI”. (MOURA; CARVALHO, 2009b, p. 22)

As salas de aulas estão lotadas de alunos insatisfeitos, desmotivados com a forma de ensinar dos professores que não entendem por que as mudanças só acontecem fora do espaço escolar e na escola permanece do mesmo jeito. A forma de ensinar precisa ser ajustada ao ensino mediante as TICs. Sobre essas mudanças os autores dizem que:

> A escola deve adequar-se à realidade e tomar a seu favor todos os benefícios que as mídias podem proporcionar ao educando, pois o seu uso aumenta o interesse em aprender cada vez mais, além de propiciar maior identificação e aproximação intelectual entre professor e aluno, fator imprescindível ao processo de ensino/aprendizagem. (RIOS, SANTOS, 2011, p. 8-11)

O surgimento de novos cenários educacionais, alunos com novos perfis e modos de aprendizado, se torna importante inserir as tecnologias digitais disponíveis como forma de contribuição nas novas formas de aprender e ensinar. Sobre essas novas formas de aprender e ensinar Moran e Bacich chama de Ensino Híbrido.

> Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos", com sabores muito diferentes. (MORAN E BACICH 2015, p. 22)

2.2. Concepção de leitura e interpretação de texto

A cada dia, os professores de linguagem são desafiados a incentivar os estudantes, da contemporaneidade, a uma boa leitura e às devidas interpretações. Visto que, interpretar textos vai além do ato de decodificar símbolos, interpretação de texto requer dos estudantes principalmente, analisar e refletir o texto lido, sempre procurando ter uma visão geral do assunto. Cada texto traz uma carga semântica carregado de intencionalidade (COSTA VAL, 1991).

Logo, com atenção e cuidado o leitor precisa se apropriar dos enunciados que estão nas entrelinhas, para melhor entender e compreender o sentido da leitura, a fim de entender as relações de dependência entre os textos.

Não se pode deixar de perder a visão de que o texto tem suas funções, priorizando os fatores que são responsáveis na produção e análise do texto. E ainda, dependendo da situação os textos podem adquirir diferentes sentidos. Assim, o emprego do *google forms* nas aulas de leitura, interpretação e análise dos textos é uma forma de atrair os novos leitores do século XXI.

2.3. O Google Formulários

O *Google* Formulários é um aplicativo do *Google Drive* com a finalidade de criar formulários e questionários de múltipla escolha, listas suspenses ou respostas subjetivas, realizar pesquisas quantitativas, coleta de dados e ainda possibilita os resultados de forma organizada, com informações e gráficos em tempo real. O *Forms* também permite a inclusão de fotos e vídeos. Todas essas facilidades tornam estimulador o trabalho do professor quanto do aluno.

Sobre a escola favorecer novas formas de ensinar, Santos aponta

que:

> A inclusão digital na escola favorece o desenvolvimento de novas formas de aprender e ensinar, integrando professores/as e alunos/as para uma educação mais flexível e colaborativa, em que o primeiro passa a desenvolver um papel de mediador e o segundo se torna mais autônomo, com objetivo de potencializar o aprendizado. (SANTOS, 2016, p. 10)

Sakai e Mathias (2013), também concordam que a ferramenta *Google Forms* polpa tempo e substitui o gasto com papéis por um meio *on-line*, além de proporcionar melhores condições de se fazer uma análise. Para eles, essa parceria com o ensino, poderá contribuir com a educação no que diz respeito ao uso de novas tecnologias.

Sobre esse assunto, é relevante que os educadores criem possibilidades de ensino e aprendizagem por meio da utilização do celular, visto ser uma ferramenta que a maioria dos estudantes tem mais contato direto, além de se tornar uma ferramenta atrativa é possível realizar avaliações, testes, pesquisas, vídeo aulas, *quizzes*, entre outros.

3. Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, a partir da leitura de textos literários e aplicação de interpretação *on-line* no *Google Forms*. O trabalho foi realizado com uma turma de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, II fase, nível médio, na faixa etária de 18 a 40 anos de idade, numa escola estadual, no município de Autazes. Para comprovar o que desmotivava os alunos no momento da leitura e interpretação.

O método da intervenção se deu mediante a investigação referente seus gostos referentes à leitura e interpretação de textos literários e não literários, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para obtenção dos dados realizadas as atividades de leitura e interpretação de texto e em seguida, foram respondidas no *Google Forms*. Os questionários on-line foram enviados aos 36 alunos da turma, para que respondessem as perguntas abertas e fechadas. Os dados coletados foram analisados criticamente. Em seguida, usou-se tabela e gráficos, para ilustrar e melhor compreensão do problema central.

4. Resultados e discussão

Os procedimentos metodológicos utilizados foi uma intervenção na referida turma para sanar a falta de interesse dos estudantes referentes à leitura e interpretação de texto. Os estudantes chegavam cansados da labuta do dia a dia e quando solicitava leitura de textos literários ou não sempre reclamavam, mas percebi que gostavam de utilizar o celular em sala de aula.

Ao refletir sobre a prática pedagógica adotada na turma, novos planejamentos leituras, foram necessários para aplicar os testes *on-lines* na plataforma do *Google Forms*. Primeiramente pedi que fossem a biblioteca e lessem o conto "A cartomante", de Machado de Assis; em seguida assistiram um documentário sobre o escritor do conto e depois realizamos diálogos e discussões sobre o texto fazendo questionamentos sobre as características Realistas da sociedade e a cultura da época como os casos de adultério, crendices e o crescimento desordenado das cidades daquela época.

Na obra, o autor apresenta ao leitor as mazelas da humanidade ao retratar no conto casos de adultério e crendices que já existiam naquela época e que Machado de Assis critica e denuncia da sociedade burguesa aspectos que os românticos cultuavam. Essa temática gerou discussões entre os estudantes, que conseguiram facilmente relacionar com os problemas do século XXI.

4.1. O Google Forms na coleta de respostas

Para realização das atividades de análise e interpretação de texto foi disponibilizado *links* do *Google Forms* para 40 estudantes da turma de EJA Ensino Médio, enviados para seus dispositivos móveis e para seus e-mails, para que respondessem as questões interpretativas referentes o conto lido em sala de aula. O primeiro passo foi fazer um levantamento de quem tinha email, os que não tinham, fomos ao laboratório de informática da escola e um colega ajudou o outro a criarem suas contas; em seguida enviei o *link* com as questões referentes à obra a ser respondida.

O *Google Forms* é um dos aplicativos do *Drive* que pode ser disponibilizado através de um correio eletrônico que, ao ser preenchido pelos estudantes, as respostas aparecem imediatamente na página do G*oogle Forms* que o professor criou. Outra vantagem desse formulário é a possibilidade de avaliar os estudantes sem ter que usar caneta e fazer cor-

reções em papéis, mas, apenas visualizando as respostas e notas organizadas em uma planilha, onde cada coluna corresponde às respostas corretas das questões e abaixo as respostas dos estudantes.

A pesquisa focou com atividades interpretativas de texto literário e não literário na disciplina de Língua Portuguesa como proposta de ensino motivador e facilitador para turmas de EJA, visto ser uma clientela de pessoas adultas, trabalhadores que chegam a escola cansados e sem muita motivação para a leitura de textos. Deste modo, é necessário que os professores que trabalham com essas turmas busquem inserir práticas de ensino aliando as tecnologias para facilitar e incentivar esses estudantes que chegam à escola cansados e não encontram nenhum atrativo. Silva (1991, p. 79-80) confirma que "A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas".

Os dados coletados mediante aplicação de questionários on-line têm como meta apresentar propostas de interpretação na sala de aula integrando as tecnologias disponíveis que subsidiarão o ensino dos alunos de uma turma de EJA Fase II – Ensino Médio em uma escola estadual do município de Autazes-AM.

Das 10 questões fechadas disponibilizadas no formulário referente à compreensão do conto machadiano "A cartomante", 36 dos alunos responderam as questões e 4 alunos não responderam por motivos alheios. Esses dados apontam que dos 40 estudantes 90% dos estudantes acessaram o formulário e responderam.

Tabela 1: Pesquisa qualitativa, análise percentual de acertos.

Questões	Quantidade de acertos	Percentual
1	20	74,1%
2	13	33,3%
3	26	72%
4	36	100%
5	22	58,3%
6	28	80,6%
7	20	83,3%
8	20	50%
9	27	72,2%
10	17	50%

Figura 1: Gráfico.
Fonte: de autoria do pesquisado.

De acordo com o gráfico, 100% dos estudantes acertaram a

questão 4. Pois é uma questão de baixa complexidade de análise. Já as questões com mais frequências de erro foram as questões de números 02 e a 10. Dos 36 alunos que responderam a pergunta 2, 10, erraram essas questões com maior frequência, conforme figura 1.

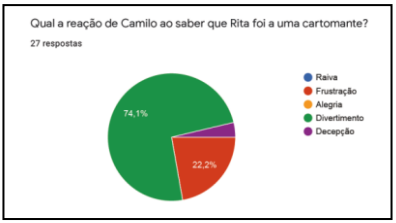


Figura 1: Gráfico.
Fonte: de autoria do pesquisador.

Outra pergunta com erros frequentes foi a questão de número 10 que diz respeito ao grau de dificuldade em interpretar textos e assimilar os significados das palavras "credulidade e incredulidade". Conforme destacado na figura 2.

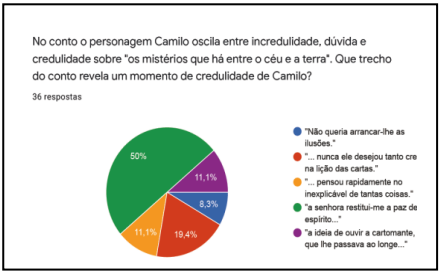


Figura 2: Gráfico.
Fonte: de autoria do pesquisador

No que se refere às outras questões, não apresentaram dificuldades em responder, pois os enunciados apresentavam trechos do conto como opção de respostas. Esses resultados apontados nos gráficos demonstra que os estudantes têm dificuldades de assimilar que juízo de valor é algo baseado num ponto de vista pessoal, uma opinião a respeito de algo que está nas entrelinhas do texto.

A pesquisa propõe aos professores de Língua Portuguesa trabalhar

estratégias de interpretação de texto literário e não literário, de forma integrada com as tecnologias, para que se tornem leitores capazes de compreender o que não está explicito dentro de um texto. A metodologia apresentada não é apenas um fim e sim um meio de proporcionar a esses estudantes um ensino diferenciado, ou seja, uma oportunidade de desenvolver a sua compreensão dentro e fora da escola. Essa proposta de ensino pode atender as mães que se ausentam da escola no período de licença a maternidade, porque é possível o envio de textos em pdf, vídeo aula e questionário *on-line.*

5. Conclusão

O presente artigo apresentou, como proposta, as novas práticas de ensino, de língua portuguesa e literatura, por meio das ferramentas do Google, denominada de *Google Forms*, uma plataforma tecnológica que faz parte do *Google Drive*. Com esta ferramenta, foi possível estudar textos, de forma crítica a partir dos conteúdos do componente curricular em estudo.

As funcionalidades do aplicativo são muitas, no âmbito escolar, dentre elas realizar avaliações *on-lines*, ao mesmo tempo em que fornecem dados e pontuações dos estudantes em uma planilha a parte, facilitando o trabalho do aluno e do professor. É uma ferramenta ágil para o processo de trabalho do professor, que ficava horas e horas corrigindo as avaliações.

Didaticamente, o recurso *Google forms*, é uma ferramenta que somou com as aprendizagens dos alunos do EJA, os quais realizaram as atividades de leitura, de análise textual, bem como as avaliações em um lugar propicio a eles. Outra vantagem foi a economia com papeis e tinta para imprimir as avaliações dos estudantes, além de garantir as alunas, em período de gravidez, a participar das atividades propostas.

O estudo apresentou resultados satisfatórios em que os alunos leram o texto literário e interpretaram de forma diferente, agora *on-line* e não mais somente, de forma escrita, como também com uso do recurso midiático. Na turma em estudo, constatou-se que, foi um sucesso, visto que a maioria deles utilizam *Smartfones*, e os que não tinham, tiveram a oportunidade de responder sua avaliação no laboratório de informática.

Durante a práxis pedagógica, portanto, o professor precisa fazer intervenções didáticas, a fim de analisar criticamente as novas formas de

leitura. Assim, a turma mostrou que é possível aplicar metodologias híbridas no ensino, inserindo as tecnologias para ensinar qualquer um dos componentes curriculares, de forma a contribuir para a aprendizagem dos estudantes e agilidade no ato pedagógico.

Ressalta-se que, portanto, que não dá mais para lidar com proibições e sim buscar soluções para um novo tipo de ensino, que exige investimentos públicos às escolas e aos professores para uma nova forma de atrair a atenção dos leitores por meio de novas estratégias, na garantia do ensino e da aprendizagem

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAN, L. M. *A proibição do celular nas escolas faz sentido?*. Porvir. 2013. Disponível em <http://porvir.org/porpensar/proibicao-celular-nas-escolas-faz-sentido/20130730>. Acesso em: 05/10/2019.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf.Acesso em: 25 mai. 2019.

CALADO, M. J. *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos*. 2008. Disponível em: http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/II.Encontro/cd/A_INCLUSAO_DE_ALUNOS_COM.pdf. Acesso em: 05/10/2019.

CARVALHO, Ana Amélia A. (Org.). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. Brasília: MEC, 2008a. p. 121-46

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. F. B. da. *Projeto de pesquisa*: entenda e faça. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: M. Fontes, 1991.

JACINSKI, Lucas; OLIVEIRA, George Wilber de Bessa. *Desenvolvimento de questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms*. 2017. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8339/1/PG_COADS_2017_2_06.pdf>Acesso em: 05/10/2019.

MATHIAS, S. L.; SAKAI, C. *Utilização da ferramenta Google Forms no processo de avaliação institucional*: estudo de caso nas Faculdades

Magsul, 2013.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. *Aprender e ensinar com foco na educação híbrida*. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/ wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf. Acesso em 06/10/2019.

RIOS, C. A. & SANTOS, D. P. *Mídias na Educação*: formação continuada do professor, privilégio para o aluno. Montes Claros. Editora Unimontes. 2011.

SANCHO, Juana M. *A tecnologia em favor da educação*. Ed. Artmed, Porto Alegre 1998.

SANTOS, Tatiane Siqueira. *Tecnologia e Educação*: o uso de dispositivo móveis em sala de aula. 2016. 69. fs. (Monografia Especialização em Ensino e Tecnologia. Universidade Tecnológia do Paraná. Londrina, 2018.

SILVA, F. M. Aspectos relevantes das novas tecnologias aplicadas à educação e os desafios impostos para a atuação dos docentes. In: *Akrópolis*, Umuarama, V. 11, n. 2, abr./jun., p. 75-81, 2003.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. *O processo de alfabetização no contexto de ensino fundamental de nove anos*. Coleção explorando o ensino. 2010.

MOURA, A.; CARVALHO, A. Peddy-paper literário mediado por telemóvel. In: *Educação, Formação & Tecnologias*, V. 2, n. 2, p. 22-40, nov. 2009b.

TORI, R. *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOPONÍMIA, CULTURA E IDENTIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DOS BAIRROS DA CIDADE DE IMPERATRIZ-MA

Luana Gonçalves da Silva (UEMASUL)
luana.gesc@gmail.com
Raquel de Oliveira Lima (UEMASUL)
rackellima16@gmail.com
Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)
marciasuany@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos no projeto de iniciação científica "MICROTOPONÍMIA: levantamento dos topônimos e produção de fichas lexicográfico-toponímicas no município de Imperatriz-MA" (PIBIC UEMASUL/FAPEMA 2018-2019) que teve como objeto de estudo os diversos fatores motivacionais no ato da nomeação dos bairros da cidade em estudo. O referencial teórico utilizado teve como base a Toponímia, buscando a relação existente entre o homem e o espaço territorial que este ocupa. Autores como Carvalhinhos (2002-2003), Curvelo-Matos (2014), Dick (1992), Pereira (2017) e Siqueira (2011) foram mobilizados na pesquisa bibliográfica, permitindo a elaboração de fichas lexicográfico-toponímicas a partir do levantamento dos bairros em documento público – mapa com perímetro urbano municipal. Os resultados apontaram para prevalência das taxionomias de natureza antropocultural, com destaque para as taxes dos antropotopônimos, e para taxionomias de natureza física, com destaque para os fitotopônimos. Esses dados, portanto, podem colaborar para preservação da memória e cultura locais, bem como oportunizar o reconhecimento identitário dessa sociedade.

Palavras-chave:
Cultura. Identidade. Toponímia.

ABSTRACT

This article aims to present the results obtained in the scientific initiation project "MICROTOPONYMIA: survey of toponyms and production of lexicographic-toponymic records in the municipality of Imperatriz-MA" (PIBIC UEMASUL/FAPEMA 2018-2019) which had as object of study the several motivation alfactors when naming the neighborhoods of the city understudy. The theoretical frame work used was based on Toponymy, seeking the relationship between man and the territorial space that he occupies. Authors such as Carvalhinhos (2002-2003), Curvelo Matos (2014), Dick (1992), Pereira (2017) and Siqueira (2011) were mobilized in the bibliographic research, allowing the elaboration of lexicographic-toponymic forms from the survey of the neighborhoods in public document – map with municipal urban perimeter. The results pointed to the prevalence of anthropocultural taxonomies, with emphasis on anthropotoponymous taxes, and to physical taxonomies, with emphasis on phytotoponyms. These data, therefore, can contribute to the preservation of local memory and culture, as well as provide the opportunity for identity recognition of this society.

Keywords:
Culture. Identity. Toponymy.

1. Introdução

A atividade de nomeação é, desde os primórdios, exercida pelo homem, pois ao nomear os seres (animais, plantas, rios, objetos, lugares), ele buscava dar sentido ao que lhe cercava, assim, trazendo significado a sua realidade. O ser humano, ao designar às coisas, não faz isso de forma aleatória: o nomeador representa aspectos da realidade que deseja simbolizar, conservar, homenagear e eternizar.

Os estudos realizados na área da toponímia tornam-se uma ferramenta de preservação e resgate histórico sobre a identidade de um lugar e, principalmente, de um povo, uma vez que se pode obter informações sobre a cultura, língua, religião e costumes de determinada localidade. Dessa forma, é de fundamental importância obter dados microtoponímicos sobre os nomes dos bairros de Imperatriz-MA, pois dessa maneira é possível resgatar a memória das gerações passadas que foram responsáveis pelo processo de nomeação desses bairros.

O trabalho propõe-se, portanto, em estudar os fatores motivacionais do processo de nomeação dos bairros de Imperatriz-MA, por meio do fichamento dos topônimos imperatrizenses, tendo como principal subsídio o modelo de classificação proposto pela pesquisadora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick.

2. Estudos Toponímicos: resgate e preservação da identidade de um povo

Assim como as pessoas, os lugares possuem sua identidade e história e, na maioria das vezes, esses aspectos estão presentes nos nomes que esses lugares recebem. No Brasil, os estudos onomásticos estão fortemente ligados ao resgate histórico e social existente no nome de uma dada região e possuem o importante papel de preservação da memória local (CARVALHINHOS, 2002-2003, p. 172).

A Toponímia é, portanto, um ramo da Onomástica que se dedica ao estudo dos nomes dos lugares, buscando compreender as motivações dessas denominações. Santos (2018, p. 803) esclarece que “concebe-se como topônimos os nomes destinados a deliberados locais, a exemplo de

países, estados, cidades, bairros, ruas, praças, fluxos de água, arquipélagos, ilhas, dentre demais logradouros ou acidentes geográficos".

São várias as cidades, bairros, ruas e diversas outras localidades que possuem nomes que relembram algum fato histórico, homenageiam alguém que foi importante em determinado período ou algum santo de uma dada religião. De acordo com Curvelo-Matos (2014, p. 19), o nome escolhido para um local ou para um acidente geográfico traz a possibilidade de esclarecer as linhas sociais, políticas ou religiosas dos colonizadores e da época em que ocorreu a nomeação.

O estudo toponímico possibilita a recuperação de fatos de diversas ordens: históricos, culturais, geográfico-descritivos, etnológicos e sociais das regiões pesquisadas, pois ao estudar as origens das denominações dos nomes dos lugares pode-se resgatar a importância do modo de viver de um grupo (BASTIANI, 2016, p.30). Nesse sentido, Dick (1992) afirma:

> Observando os diferentes sistemas culturais, em que topônimos, ou nomes próprios de lugares, se inscrevem como instrumentos hábeis de pesquisa, verifica-se que o sentido desses denominativos é o ponto de partida para investigações que, se, antes, se definiam apenas como linguísticas, hoje se inscrevem, também, nos campos da geografia, da antropologia, da psicologia, enfim, da cultura em geral para, num aprofundamento, procurar compreender a própria mentalidade do denominador não só como elemento isolado, mas como projeção de seu grupo social. (DICK, 1992, p. 6)

Logo, pode-se considerar a Toponímia como uma ciência de caráter interdisciplinar, pois é possível englobar várias possibilidades de estudo, sendo que o que vai determinar o campo de pesquisa é a formação e o interesse do pesquisador. Os signos linguísticos carregam traços de variadas ordens, que podem revelar as motivações dos processos denominativos não só de um individuo em particular, mas também, do grupo ao qual fazia parte.

Dessa forma, fica evidente a relevância que os estudos toponímicos possuem, pois sua função não se limita apenas na compreensão do significado dos nomes de uma dada região, mas inclui o seu resgate histórico, social, cultural e linguístico, proporcionando a preservação da identidade local. Siqueira (2011, p. 194) afirma que "os topônimos podem representar valores, podem revelar traços culturais da memória e da identidade de um povo mediante as particularidades cristalizadas no termo toponímico".

3. *Classificações toponímicas de Dick (1992) e Curvelo-Matos (2014)*

A terminologia taxionômica que é usada no Brasil atualmente foi sugerida por Dick (1992, p. 31-4), que propôs um modelo de classificação conceitual das taxionomias toponímicas, levando em consideração o conteúdo semântico do nome, com o intuito de facilitar o processo de descoberta dos topônimos, sendo composto por 27 taxionomias, 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural. Por meio dessas *taxes*, é possível classificar os topônimos de acordo com sua motivação toponímica.

No modelo taxionômico proposto por Dick, às *taxes* de natureza física tratam dos elementos terrestres, dos animais, dos vegetais e dos rios; já os de natureza antropocultural, os elementos referem-se aos fatos culturais, sociais e históricos, como por exemplo, aos nomes próprios, profissões, figuras sagradas, elementos étnicos e até mesmo números. "Torna-se evidente que uma série de estratos das mais diversas naturezas são fontes motivadoras dos topônimos e, por meio da consideração das *taxes* apresentadas, é possível classificá-los de acordo com essas motivações. " (BASTIANI, 2016, p. 35).

Pereira (2017, p. 232), afirma que embora as 27 *taxes* de Dick sejam amplas, existem topônimos que necessitam de uma taxionomia mais adequada. Assim, além das 27 *taxes* propostas por Dick (1992), Curvelo-Matos (2014) propõe uma nova *taxe*, os Siglatopônimos, que são topônimos que se originaram de siglas de nomes de variadas ordens (empresas, marcas, instituições e afins). Os Siglatopônimos podem ser obtidos por: letra(s) inicial(is); justaposição de sílabas; justaposição arbitrárias de componentes dos nomes, expressões ou frases.

A autora viu a necessidade de uma nova *taxe*, uma vez que em sua pesquisa havia uma incidência significativa de topônimos formados por siglas que não se encaixavam nos modelos taxionômicos já propostos e também eram vistas como "siglas que se esvaziaram semanticamente, isto é, não são reconhecidas nem na ortografia e nem usualmente como tal" (CURVELO-MATOS, 2014, p. 59).

A nova taxionomia proposta por Curvelo-Matos (2014) é de extrema importância, visto que a motivação denominativa dos lugares altera-se constantemente de acordo com o momento vivenciado pelo nomeador. Assim, a ampliação das *taxes* torna-se necessária, pois, anos atrás, quando Dick propôs os modelos taxionômicos, os processos habitacionais eram outros, assim como no futuro, possivelmente, novas taxiono-

mias precisarão ser propostas, uma vez que os processos habitacionais serão outros.

Assim, nesta pesquisa, foi utilizado o modelo taxionômico toponímico proposto por Dick (1992) e a classe dos Siglatopônimos proposto por Curvelo-Matos (2014). Portanto, o modelo que segue contém 28 taxes: 11 físicas e 17 antropoculturais.

QUADRO 1: Taxionomias de natureza física.

CLASSIFICAÇÕES	DEFINIÇÕES
Astrotopônimos	Topônimos referentes aos nomes dos corpos celestes.
Cardinotopônimos	Topônimos referentes às posições geográficas.
Cromotopônimos	Topônimos referentes à escala cromática.
Dirrematopônimos	Topônimos constituídos de frases ou expressões linguísticas.
Dimensiotopônimos	Topônimos referentes às características dimensionais do acidente geográfico, como extensão, comprimento, largura, grossura, altura, profundidade.
Fitotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de vegetais.
Geomorfotopônimos	Topônimos referentes às formas topográficas.
Hidrotopônimos	Topônimos referentes aos acidentes hidrográficos.
Litotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de minerais.
Meteorotopônimos	Topônimos referentes aos fenômenos atmosférico.
Morfotopônimos	Topônimos referentes às formas geométricas em geral.
Zootopônimos	Topônimos referentes aos nomes de animais em geral.

Fonte**:** DICK (1992) e CURVELO-MATOS (2014).

QUADRO 2: Taxionomias de natureza antropocultural.

CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Animatopônimos	Topônimos referentes à vida psíquica, cultura e espiritual.
Antrotopônimos	Topônimos referentes aos nomes próprios individuais.
Axiotopônimos	Topônimos referentes aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar aos nomes individuais.
Corotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de cidades países, regiões ou continentes.
Cronotopônimos	Topônimos referentes às indicações cronológicas.
Ecotopônimos	Topônimos referentes às habitações em geral.
Ergotopônimos	Topônimos referentes aos elementos da cultura.
Etnotopônimos	Topônimos referentes aos elementos étnicos isolados ou não
Dirrematopônimos	Topônimos constituídos de frases ou expressões linguísti-

	cas.
Hagiotopônimos	Topônimos referentes aos nomes sagrados do hagiológio romano.
Hierotopônimos	Topônimos referentes aos nomes sagrados de diferentes crenças.
Histotiotopônimos	Topônimos referentes aos movimentos histórico-sociais, às suas datas e seus membros.
Hodotopônimos	Topônimos referentes às vias de comunicação rural ou urbana.
Mitotopônimos	Topônimos referentes às entidades mitológicas.
Numerotopônimos	Topônimos referentes aos adjetivos numerais.
Poliotopônimos	Topônimos constituídos pelos vocábulos.
Siglatopônimos	Topônimos construídos de siglas de nomes instituições, empresas, casas, comerciais, indústrias, marcas de fábrica, de propaganda e afins.
Sociotopônimos	Topônimos referentes às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos moradores de uma comunidade.
Somatopônimos	Topônimos referentes às relações metafóricas das partes do corpo humano ou animal.

Fonte**:** DICK (1992) e CURVELO-MATOS (2014).

4. Microtoponímia Imperatrizense

Localizada às margens do Rio Tocantins e distante 629,5 km da capital, São Luís, Imperatriz é a segunda maior cidade do Estado do Maranhão e possui aproximadamente 160 bairros. Dentre esses bairros, apenas 87 (oitenta e sete) foram utilizados nesta pesquisa. Os topônimos estudados foram recolhidos e classificados de acordo com sua respectiva taxionomia e registrados em quadros que se estruturam da seguinte maneira: 1. Taxionomias: taxes de natura física ou antropocultural; 2. Topônimos: nome do lugar; 3. Número: quantidade de topônimos que se enquadram nas respectivas taxionomias.

Dentre as taxionomias de natureza física, foram utilizadas as *taxes* dos Astrotopônimos, Cardinotopônimos, Cromotopônimos, Fitotopônimos, Geomorfotopônimos, Hidrotopônimos, Litotopônimos e os Zootopônimos. Enquanto nas taxionomias de natureza antropocultural, foram utilizadas as *taxes* dos Animatopônimos, Antropotopônimos, Axiotopônimos, Corotopônimos, Cronotopônimos, Dirrematopônimos, Etnotopônimos, Hierotopônimos (Hagiotopônimos), Historiotopônimos, Poliotopônimo, Siglatopônimos, Sociotopônimos e Somatopônimos.

QUADRO 3: Taxionomias de Natureza Física.

TAXIONOMIAS	TOPÔNIMOS	Nº
Astrotopônimos	Lot. Estrela da Manhã; Vale do Sol; Res. 5 Estrelas.	3
Cardinotopônimo	Boca da Mata.	1
Cromotopônimos	Mata Verde; Ouro verde.	2
Fitotopônimos	Boca da Mata; Camaçari; Coco Grande; Jd. das Oliveiras; Mata Verde; Laranjeiras; Lot. Lírios do Campo; Pq. das Mangueiras; Pq. das Palmeiras; Pq. do Buriti; Pq. Sumaré.	11
Geomorfotopônimos	Colina Park; Conj. Planalto. Pq. Planalto; Jd. Planalto; Res. Canto da Serra.	5
Hidrotopônimos	Jd. Lagoa; Pq. Lagoa.	2
Litotopônimos	Vila Esmeralda; Jardim Pérola.	2
Zootopônimos	Alto Bonito do Saibá; Jardim Jandaia.	1

Fonte**:** dados obtidos pelas pesquisadoras.

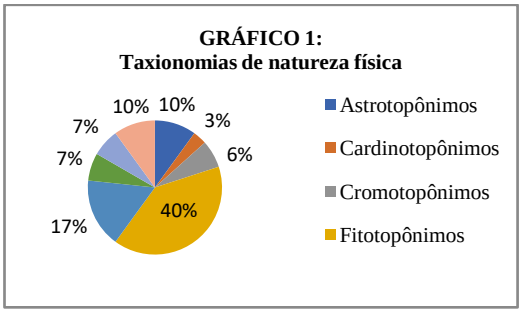
QUADRO 4: Taxionomias de Natureza Antropocultural.

TAXIONOMIAS	TOPÔNIMOS	Nº
Animatopônimos	Alto da Boa Vista; Vila Redenção; Vila Redenção II.	3
Antropotopônimos	Jd. Andreia; Jd. Lopes; Jd. Vitória; Res. Sebastião Régis; Res. Teotônio Vilela; Res. Verona; Res. Verona II; Vila Ayrton Sena; Vila Fiquene; Vila João Castelo; Vila João XXIII; Vila Lamark; Vila Leandra; Vila Macedo; Vila Maria; Vila Mariana Vila Osvaldo Cruz; Vila Vitória; Vila Zenira.	19
Axiotopônimo	Jardim Imperador.	1
Corotopônimos	Califórnia; Camaçari; Fortaleza; Habitar Brasil; Jd. América; Jd. Europa; Jd. São Luís; Res. Califórnia; Pq. Amazonas; Pq. Tocantins; Res. Acapulco; Res. Del Madri.	12
Cronotopônimo	Brasil Novo, Novo Horizonte, Parque Alvorada I e Parque Alvorada II.	4
Dirrematopônimo	Bom Sucesso.	1
Etnotopônimos	Camaçari; Pq. Sanharó; Pq. Sanharol; Pq. Sumaré; Res. Jandaia; Vila Parati.	6
Hierotopônimos (hagiotopônimos)	Jd. São Luís; Jd. São Pedro; João Paulo II; Pq. Santa Lúcia; Pq. Santo Antônio; Pq. São José; Pq. São José II; Pq. São José III; San Serafim; Santa Rita; Santo Amaro; São José do Egito; Vila Santa Luzia.	13
Historiotopônimos	Pq. Independência; Res. Império Romano.	2
Poliotopônimos	Vila Ayrton Sena; Vila Esmeralda; Vila Fiquene; Vila João Castelo; Vila João XXIII; Vila Lamark, Vila Leandra; Vila Macedo; Vila Maria; Vila Mariana; Vila Osvaldo Cruz; Vila Vitória; Vila Zenira; Cidade Nova; Cidade Nova 2.	15
Siglatopônimos	CAEMA.	1

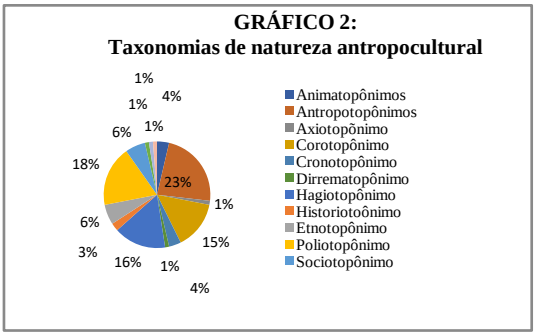
Sociotopônimos	Conj. Planalto; Multirão; Jd. Planalto; Pq. Planalto; Recanto Universitário.	5
Somatopônimos	Asa Norte; Boca da Mata.	1

Fonte**:** dados obtidos pelas pesquisadoras.

De acordo com os quadros apresentados anteriormente e levando em consideração as taxionomias utilizadas para a classificação dos topônimos, foi possível elaborar dois gráficos toponímicos dos bairros imperatrizenses, um de natureza física e outro de natureza antropocultural, que se estabelecem da seguinte forma:



Fonte**:** dados obtidos pelas pesquisadoras.



Fonte**:** dados obtidos pelas pesquisadoras.

Observando os quadros e gráficos apresentados acima, nota-se que algumas taxionomias predominam em relação às demais. Dentreas taxionomias de natureza física (Gráfico 1), os fitotopônimos dispõem de 40% do total das *taxes* utilizadas para neste grupo de classificação, e nas taxionomias de natureza antropocultural (Gráfico 2), os antropotopônimos apresentam um total de 23% de topônimos.

Vale ressaltar que todos os Poliotopônimos e os topônimos Camaçari, Conj. Planalto, Mata Verde, Pq. Planalto, Jd. Planalto, Conj. Planalto, Vila Esmeralda são de natureza mista, ou seja, podem pertencer a duas*taxes* ou mais. No caso desta pesquisa, os Poliotopônimos também podem ser classificados como Antropotopônimos, pois são topônimos formados pelo vocábulo (Vila) + nomes próprios individuais. Já os topônimos Parque. Planalto, Jardim Planalto e Conjunto Planalto pertencem tanto à*taxe* dos Geomorfotopônimos, quanto à *taxe* dos Sociotopônimos.

Após a classificação, alguns bairros foram organizados em fichas lexicográfico-toponímicas. Cada ficha possui os seguintes itens: topônimo – nome do bairro; taxionomia – classificação taxionômica de natureza física ou antropocultural; verbete –conceito do topônimo com base no dicionário ou enciclopédia; nota histórica/informativa – informações históricas e contemporâneas sobre o bairro pesquisado. Assim, seguem os modelos das fichas com alguns dos bairros estudados:

QUADRO 5: Ficha lexicográfico-toponímica.

Topônimo	Vila Lamark
Taxionomia	Antropotopônimo, Poliotopônimo
Verbete	Referência a um ex-político da cidade
Nota histórica/informativa	Referência a José Lamarck de Andrade Lima, ex-vereador e ex-presidente da Câmera Municipal de Imperatriz.

Fonte**:** elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992) e SANCHES (2003).

QUADRO 6: Ficha Lexicográfico-toponímica.

Topônimo	Vila Macedo
Taxionomia	Antropotopônimo, Poliotopônimo
Verbete	Referência a um ex-político da cidade
Nota histórica/informativa	Referência a João Macedo da Silva, ex-vereador e deputado estadual de Imperatriz.

Fonte**:** elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992) e SANCHES (2003).

QUADRO 7: Ficha Lexicográfico-toponímica.

Topônimo	Parque Planalto
Taxionomia	Geomorfotopônimo/Sociotopônimo
Verbete	Superfície elevada e plana
Nota Histórica/Informativa	Bairro localizado na região Norte de Imperatriz. "Planalto" lembra tanto a superfície plana e alta de uma área quanto o palácio onde despacha o presidente da República em Brasília.

Fonte**:** elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992) E SANCHES (2003).

QUADRO 8: Ficha Lexicográfico-toponímica.

Topônimo	Parque Independência
Taxionomia	Historiotopônimo
Verbete	Estado, condição, caráter do que ou de quem goza de autonomia, de liberdade com relação a alguém ou algo.
Nota histórica/Infomativa	Bairro de Imperatriz. "Independência" lembra a separação do Brasil de Portugal, feita por dom Pedro 1º, em 1822.

Fonte**:** elaborada pelas pesquisadoras com base em DICK (1992) E SANCHES (2003).

5. Considerações finais

Por meio dos estudos realizados, foi possível perceber a variedade toponímica que há em Imperatriz, haja vista que diversas classificações foram utilizadas para identificação dos bairros, seja nas *taxes* de natureza física ou nas *taxes* de natureza antropocultural. Entretanto, foram registradas predominâncias consideráveis nas taxionomias de natureza antropocultural, com destaque aos antropotopônimos, que englobam 19 (dezenove) topônimos.

Entende-se que os topônimos são registros históricos de fatos e

ocorrências que podem revelar diferentes momentos da história. Dessa forma, o que essas informações podem revelar sobre a história do povo imperatrizense? Pode-se inferir que os fatores socioculturais, de algum modo, contribuíram na escolha dos topônimos imperatrizenses? De que maneira esses dados contribuem para a reconstrução histórica da cidade? Esses questionamentos, bem como o aperfeiçoamento das fichas lexicográfico-toponímicas, serão objeto de estudo em continuação futura da pesquisa.

Em suma, ainda há muito que se explorar sobre a microtoponímia imperatrizense, pois pesquisas como essa ainda são escassas. Vale ressaltar, também, a relevância que os estudos toponímicos possuem, pois, além de se aprender a etimologia dos nomes, é possível explorar a história, cultura e costumes de um povo. Para Imperatriz, possuir dados dessa natureza, traz notoriedade para a cidade, além de resgatar a memória das gerações responsáveis pelo processo de nomeação desses bairros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIANI, C. *Relações entre nome e lugar*: estudo dos nomes das escolas públicas de porto nacional em uma perspectiva interdisciplinar da geografia e da toponímia. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

CARVALHINHOS, P. de J. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso. 2002-2003. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 56, p. 172-9, dez./fev.

CAVALCANTE, M. S. D.; SANTOS, D. B.; SANTOS, A. M. A. Toponímia em destaque: um olhar para a história, a cultura e a língua de uma comunidade. In: *Cadernos do CNLF*, V. XXII, n. 3, p. 803. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

DICK, M. V. de P. do A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*: Coletânea de estudos. São Paulo: Arquivo do Estado, 1992, p. 31-34.

CURVELO-MATOS, H. R. *Análise toponímica de 81 bairros de São Luís-MA*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

PEREIRA, R. R. Taxionomias toponímicas e relações com a Terminologia. In: *Revista de Estudos da Língua*, Belo Horizonte, V. 25, n. 1, p.

232, 2017.

SIQUEIRA, K. M. de F. Estudo toponímico: âmbitos e perspectivas de análises. In: *Revel*, V. 9, n. 17, p. 194, 2011.

TRADIÇÃO GRAMATICAL NO PENSAMENTO JESUÍTICO

Janaina Fernanda de Oliveira Lopes (UFF)
janainal@id.uff.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discorrer acerca da tradição gramatical no pensamento jesuítico, à luz da Historiografia Linguística. A análise historiográfica será desenvolvida a partir da conjectura de formação da Companhia de Jesus, cujos membros, antes da constituição da Ordem, tiveram sua formação em diversos colégios e universidades europeias, como Lovaina e Paris. Este aspecto permitiu que os missionários jesuítas pudessem ter contato com diversas vertentes de ensino linguístico. Tais fatores contribuíram para que a Companhia desenvolvesse sua própria tradição gramatical. Para alcançar o objetivo proposto, utilizaremos como texto de análise a *Ratio Studiorum* (1599), pois ela se constitui como o documento que norteava toda a educação nos colégios jesuíticos ao redor do mundo.

Palavras-chave:
Gramática. Jesuítas. Historiografia Linguística.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the grammatical tradition in the Jesuit thought in the light of Linguistic Historiography. The historiographical analysis will be conducted from the conjecture of the Society of Jesus creation whose members, before the Order's constitution, had their education in several European schools and universities, such as Leuven and Paris. This aspect allowed the Jesuit missionaries to have contact with various aspects of language teaching. These factors contributed to the Company so that it developed its own grammatical tradition. To achieve the proposed objective, a text the *Ratio Studiorum* (1599) will be used to make the analysis due to the fact that it is the document that guided all the education in Jesuit schools around the world.

Keywords
Grammar. Jesuits. Linguistic Historiography.

1. Considerações iniciais

Com o intuito de discorrer acerca da tradição gramatical jesuítica, este trabalho fará uso dos aportes teórico-metodológicos da Historiografia Linguística[353], por nos permitir, através do *princípio da contextualização*, proposto por Konrad Koerner (2014), remontar o "clima intelectual" da época de fundação da ordem religiosa. O mesmo autor ainda

[353] De agora em diante, usaremos HL.

propõe mais dois princípios para a análise historiográfica, o *princípio da imanência* e o *princípio da adequação teórica*. Antes de nos alongarmos a respeito dos procedimentos, faz-se necessário conceituar a HL, que, segundo Swiggers, é:

> [...] o estudo interdisciplinar do curso evolutivo do conhecimento linguístico; ela engloba a descrição e a explicação, em termos de fatores intradisciplinares e extradisciplinares (cujo impacto pode ser 'positivo', i.e. estimulante, ou 'negativo', i.e. inibidores ou desestimulantes), de como o conhecimento linguístico, ou mais genericamente, o *know-how* linguístico foi obtido e implementado. (SWIGGERS, 2010, p. 2)

Neste sentido, pode-se trazer a HL como um campo de estudo que se propõe a estudar o objeto língua num contexto interdisciplinar. Ou seja, busca-se analisar a língua em concomitância a outros campos do conhecimento, como a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia, caracterizando o estudo do texto em seu contexto. Deste modo, a HL não traz apenas um olhar histórico a respeito de determinado conhecimento linguístico, ela também responde questões acerca de como este conhecimento é instalado.

Aponta, ainda, Batista (2013) que ao se praticar HL é levado em conta "[...] tudo o que foi dito sobre a linguagem e línguas ao longo do tempo (p. 39)." Assim, amplia-se os objetos de análise, que incluem desde teorias científicas reconhecidas a explicações de âmbito religioso.

Ressalta-se, deste modo, que a HL se diferencia da História da Linguística, pois não visa apenas remontar o percurso de como a linguagem se deu ao longo do tempo, numa linearidade, como uma crônica ou relato de fatos da língua a fim de mostrar uma escala progressiva. Pelo contrário, a HL faz uso não somente da história, das datas, dos eventos, mas também dos entornos, dos fatos que motivaram a ver como certo(s) grupo(s) pensa(m) a língua de modo a "entender as razões de determinado trabalho apresentar as características que o definem" (BATISTA, 2013, p. 51).

Assim, através da sua relação com outras áreas do saber, a HL:

> [...] pergunta e tenta responder questões do tipo: como o conhecimento linguístico foi adquirido? como foi formulado? como foi difundido? (em círculos 'participativos'?) como tem sido preservado? por que foi preservado (ou perdido), e de que maneira? quais têm sido as relações (em termos de influência, poder, longevidade curta ou ampla, etc.) entre as "extensões" coexistentes ou subsequentes ao conhecimento linguístico? (SWIGGERS, 2010, p. 2)

Para tanto, utilizaremos os princípios postulados por Koerner, conforme mencionado no início deste trabalho, a saber: *contextualização*, *imanência* e a *adequação teórica*.

A *contextualização*, segundo Batista (2013), busca reconstruir o "clima de opinião" da época, que é o levantamento da conjuntura social e histórica, bem como o pensamento intelectual discutido no período em que o documento analisado se insere.

A *imanência* visa à leitura do documento de acordo com a conjectura que ele foi produzido. Desta forma, é necessário que o historiógrafo faça a análise utilizando até mesmo as terminologias da época.

A *adequação teórica* se ocupa, após o levantamento dos princípios anteriores, com a possibilidade de fazer análises e comparações entre o objeto e a atualidade ou o objeto e momentos anteriores ou posteriores a ele.

2. A Companhia de Jesus

A Companhia de Jesus data de 1534. O fundador da ordem, conforme aponta Serafim Leite (1938), foi Inácio de Loyola. Este religioso decidiu se dedicar à vida religiosa durante o período de recuperação da saúde, após ser ferido na batalha de Pamplona. No período de convalescência, Loyola teve contato com duas obras: *Vita Christi* (Vida de Cristo), de Ludolfo de Saxônia, e *Florilégio de Santos*. Esta leitura fez com que o santo mudasse seus planos de se tornar um militar de carreira para um soldado de Cristo.

Após a decisão, Loyola elaborou uma primeira versão dos *Exercícios Espirituais*[354] e intentou pregar sua obra pelo mundo, estando em Barcelona e Palestina. Ainda segundo Serafim Leite, seu objetivo era chegar a Jerusalém, contudo, não pôde, pois "lhe faltavam letras e teologia" (LEITE, 1938, p. 4). Ele segue então para as universidades de Alcalá e Salamanca.

[354] [...] os *Exercícios Espirituais* são um pequeno livro, donde deriva tôda a espiritualidade própria da Companhia de Jesus. Assenta em dois princípios: um, como *fundamento*, na razão esclarecida pela fé, a criação do homem e o fim para que foi criado; outro fundado na fé, – a Incarnação do filho de Deus, cuja imitação deve ser a maior ambição humana" (LEITE, 1938, p. 15).

Neste período, foi preso pela Inquisição, pois pregava os *Exercícios* sem a formação necessária. Assim, com mais de trinta anos, decidiu frequentar as aulas de latim em Paris, em 1528.

Nesta cidade, frequentou o Colégio de Montaigu, ainda no ano de 1528, e, no seguinte, foi para o Colégio de Santa Bárbara, dirigido por Diogo de Gouveia.

Finalmente, em 1534, obteve o título de Mestre. Seguiu, então, a continuação dos estudos e formou-se em Teologia.

No ano de 1540, a Companhia de Jesus é promulgada, por meio da bula *Regimini Militantis Ecclesiae*. A partir disso, Loyola se ocupa em preparar as *Constituições*, documento que regeria as ações da ordem.

3. *Influências do pensamento jesuítico*

Tão logo se constituiu, a Companhia de Jesus objetivou a abertura de colégios para o ensino daqueles que faziam parte da instituição e com o intuito de preparar novos jesuítas.

Assim, a IV parte das *Constituições* indica o modelo de ensino que deveria ser seguidos nos colégios jesuíticos, o *modus parisiense*.

> O *modus parisiensis* era, assim como os jesuítas o viam, o polo oposto de muito do que encontravam nas escolas italianas e nos mestresescolas. Era baseado num exigente programa de ualás, complementado por uma ordem de exercícios, repetições e disputas – *exercitia* ou *exercitationes* -, na qual o estudante demonstrava domínio das matérias. Os estudantes de todos os níveis eram divididos em classes de acordo com um plano estabelecido de progressão do domínio de uma habilidade para o domínio da próxima. Exames determinavam quem estava pronto para passar à nova classe. Uma "classe" representava uma unidade de trabalho a ser assimilada, não um período de tempo. Portanto, os alunos mais brilhantes poderiam progredir através do currículo mais rapidamente do que outros. Se as classes fossem grandes, os alunos eram divididos em grupos de dez, sob os cuidados de um colega mais adiantado, o *decurio*, que lhes dava exercícios e relatava ao professor sobre seu progresso ou a falta dele. (O'MALEY, 2004, p. 337-8 *apud* COSTA; OLIVEIRA, 2015, p. 3)

Tal aspecto denota a influência do modelo utilizado na cidade de Paris na composição das normas que regeriam os colégios. Deste modo, é o modelo parisiense que será uma das grandes influências no que tange ao ensino jesuítico.

Para este ensino, foram convidados diversos professores de várias

nacionalidades, e que tinham, em sua maioria, se formado em universidades parisienses (FRANCA, 2019).

O currículo nos colégios jesuíticos estava alicerçado no humanismo renascentista. Contudo, tratava-se de um humanismo voltado à questão religiosa, como aponta Miranda ao sinalizar que "[...] quer em Braga, quer em Coimbra, em plena fase de esplendor do Humanismo cristão, o horizonte em vista era o da aliança (não o do divórcio) entre o saber sagrado e o saber profano" (MIRANDA, 2010, p. 247). Desta forma, os jesuítas se afastavam do humanismo italiano, buscando que o desenvolvimento do ser humano contribuiria para o conhecimento de Deus.

Ainda em conformidade a este pensamento, salienta Storck (2016):

> Os jesuítas não seguiram um humanismo doutrinário que se opunha à Teologia, nem promoveram uma perspectiva secularizante do mundo. Eles tomaram o termo humanismo em sua conexão com as letras humanas, o estudo e o gosto pelas línguas e a literatura clássica grega e latina. Compreendiam que nada do que é humano se deve considerar alheio aos estudos. Ou seja, a literatura, as artes e a filosofia que abordam e refletem sobre a natureza e sobre a pessoa humana são boas em si. No pensar dos jesuítas se podia combinar o cultivo da piedade com a erudição, uma não excluindo a outra. (STORCK, 2016, p. 142)

Portanto, o ensino gramatical jesuítico estava inteiramente ligado ao ensino das línguas clássicas, entendendo que a aprendizagem destas possibilitaria não apenas ao falante se expressar, mas, principalmente, que este desenvolvimento permitisse o conhecimento de Deus. Some-se a isso o fato de que tais línguas contribuiriam para a leitura das *Sagradas Escrituras*.

Tal pensamento pode ser visto nas regras do professor de Teologia Escolástica, na *Ratio Studiorum* (1599) em que o documento indica: "1. *Fim* – Persuada-se que é seu dever unir a sutileza bem fundada no argumentar com fé ortodoxa e a piedade, de modo que aquela sirva a estas." (FRANCA, 2019, p. 117).

A influência do ensino das línguas e literaturas clássicas e gregas é patente ao observarmos as orientações para o ensino na classe superior de gramática, como segue:

> [...] Quanto às leituras, poderão explicar-se no primeiro semestre, dos prosadores, as cartas mais importantes de Cícero aos parentes, a Ático, ao irmão Quinto; no segundo, o livro da Amizade, da Velhice, os Paradoxos e outros assim; dos poetas, no primeiro semestre algumas elegias ou Epístolas de Ovídio, escolhidas e expurgadas; no segundo, trechos, também

> escolhidos e expurgados, de Catulo, Tibulo, Propércio e das Éclogas de Virgílio, ou ainda, do mesmo Virgílio, os livros mais fáceis como o 4.º das Geórgicas, o 5º e o 7º da Eneida; dos autores gregos, S. João Crisóstomo, Esopo, Agapetos e outros semelhantes. (FRANCA, 1952, p. 204)

Portanto, a influência do humanismo renascentista era passado desde cedo aos alunos, pois estava no documento que orientava toda a dinâmica dos colégios da Companhia, a *Ratio Studiorum*.

4. Manuel Álvares

Manuel Álvares será o principal autor utilizado nos cursos de gramática dos colégios jesuíticos. A menção a este gramático e à sua obra, *De Institutione Grammatica Libri Tres* (1572), é necessária, visto que neles podemos perceber de que modo a tradição gramatical jesuítica se mostra dentro dos colégios.

Álvares estudou latim, grego e hebraico no Colégio de Coimbra, no ano de 1546. Em 1555, ele foi convidado a lecionar no Colégio das Artes, também em Coimbra, no curso de Humanidades. Esta experiência contribuiu para que ele compusesse uma gramática pedagógica (FERNANDES, 2007).

Assim, a gramática alvaresiana alia o *usus* e o *ratio*:

> [...] a gramática do séc. XVI, ainda e por excelência a <<gramática latina>>, estabelece um compromisso e faz com que a síntese entre o **usus** e a **ratio**, critérios necessários para sustentar cientificamente toda a doutrina gramatical. Estes critérios são a tentativa, julgo que bem conseguida, de estabelecer um equilíbrio entre a teoria especulativa dos modistas e o labor filológico dos gramáticos do séc. XV. [...]. (CARDOSO, 1995, p. 160)

Destarte, a gramática de Álvares faz a adaptação do mundo medieval à nova conjectura do momento, o humanismo. Ao fazer uso da tradição, mas com algumas modificações, o gramático se insere na tradição latina enquanto configura a vertente da tradição jesuítica.

Na *Ratio Studiorum*, podemos ver de que maneira o *usus* e o *ratio* se apresentam no ensino gramatical.

> 6. *Preleção de Cícero*. – A preleção de Cícero, que, por via de regra, não excederá 7 linhas, observe o método seguinte: Em primeiro lugar, leia seguidamente todo o trecho, e indique-lhe resumidamente, em vernáculo, o sentido. Em segundo lugar, traduza o período no idioma pátrio, palavra por palavra. Em terceiro lugar, retomando o trecho desde o princípio, indique-lhe a estrutura, e, analisando o período, mostre as palavras e os ca-

> sos por elas regidos; estenda-se sobre a maior parte dos pontos relativos às regras de gramática já explicadas; faça uma ou outra observação mas muito simples sobre a língua latina; explique as metáforas com exemplos muito acessíveis; por fim escolha uma ou duas frases que ditará juntamente com o argumento. Em quarto lugar, percorra o trecho de autor, mas em vernáculo. (FRANCA, 1952, p. 209-10)

Dessa forma, o teor pedagógico contribuiu para que a gramática tivesse grande aceitação nos colégios jesuíticos, tornando-se a principal obra de ensino de língua latina nestas instituições.

É importante salientar que antes da edição definitiva da *Ratio Studiorum*, em 1599, convivia juntamente com a gramática do madeirense a obra de Despautério, segundo informa Navarro (2000, p. 396), dizendo: "Adotou-se a gramática de Despautério em Portugal, desde o início, nos colégios da Companhia de Jesus, e ainda continuava em uso quando Manuel Álvares publicou sua célebre gramática, isso em 1572".

5. *Considerações finais*

A tradição gramatical jesuítica está relacionada ao humanismo renascentista cristão, com a ideia de que o conhecimento da *literae* proporciona ao homem o conhecimento de Deus.

Os jesuítas não romperam totalmente com a tradição latina medieval, mas fizeram uma adaptação, aliando *usus* e *ratio* com o intuito de significar o conhecimento para o aprendiz. Assim, eles promoveram uma educação linguística pautada num pensamento de ensino pedagógico.

O ensino jesuítico não inaugurou um novo modo de ensino, apenas adaptou o que havia na época, ou seja, a tradição, mais os ares humanistas que surgiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, Manuel. *De Institutione Grammatica libri três*. Lisboa: João Barreira, 1572.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, Simão. A gramática latina no séc. XVI: as <<partes orationis>> na gramática do P^{e} Manuel Álvares (1572) e na Minerva de Sanc-

tius (1587). In: *Revista da Faculdade de Letras línguas e Literaturas*. V. 12, p. 159-72, Porto, 1995.

Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

COSTA, Célio Juvenal; OLIVEIRA, Natália Cristina de O. Sistema de ensino inaciano e o *Ratio Studiorum*. In: *Seminário de Pesquisa do PPE*. p. 1-15, Maringá, 2015.

FERNANDES, Gonçalo. De Institutione Grammatica Libri Tres (1572) de Manuel Álvares (1526–1583). In: *Revista da Academia Brasileira de Filologia*. V. 4, p. 85-99, Rio de Janeiro, 2007.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*: o *Ratio Studiorum*. São Paulo: Kírion, 2019.

KOERNER, E. F. Konrad. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. de Cristina Altman, Sónia Coelho, Susana Fontes, Rolf Kemmler *et al*. Braga: 2014.

MIRANDA, Margarida. O Humanismo no Colégio de São Paulo (séc. XVI) e a tradição humanística europeia. *Humanitas*, n. 62, 2010, Coimbra, p. 243-63.

NAVARRO, Eduardo de A. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. In: *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548–1998)*. V. 1, p. 385-406, Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000.

STORCK, João Batista. Do *modus parisiensis* ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. *Hist. Educ*. V. 20, p. 139-58, 2016.

SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: *Status*, Modelos e Classificações. In: *Eutomia*. V. 2, p. 1-17, 2010.

LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo I. Tipografia Porto Médico, 1938.

TRANSCRIÇÃO E EDIÇÃO DE UMA CARTA OFICIAL MANUSCRITA DO SÉCULO XVIII

Rayane Thaynara Santos (UFMT)
rayanethaynara@hotmail.com
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolakie@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de analisar, a partir do ponto de vista filológico, uma carta oficial de 3 de julho de 1788, escrita por José Pinheiro de Lacerda a Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, a pedido do governador de Moxos, endereçada ao governador da capitania de Mato Grosso. O motivo de tal carta é para informar sobre o envio de um saco de cartas. Por meio da ciência da filologia, que estuda o texto, apresentarei a edição semidiplomática conforme metodologia convencionada do PHPB, para analisar alterações sofridas na grafia de algumas palavras. Este trabalho é desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa FOLIUM – Estudos Interdisciplinares de Linguística, Filologia e História, coordenado pela Profª Drª Carolina A. O. S. Lima, e além de contribuir para com as pesquisas do projeto PHPB-MT – Para a História do Português Brasileiro em Mato Grosso.

Palavras-chave:
Edições. Filologia. Manuscrito. Paleografia.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze, from the philological point of view, an official letter of July 3, 1788, written by José Pinheiro de Lacerda to Luís de Albuquerque de Melo Pereira and Cáceres, at the request of the Governor of Moxos, addressed to the governor of the captaincy of Mato Grosso. The reason for such a letter is to inform about sending a bag of letters. Through the science of philology, which studies the text, I will present the semidiplomatic edition according to the agreed methodology of PHPB, to analyze changes in the spelling of some words. This work is developed with in there search group FOLIUM – Interdisciplinary Studies of Linguistics, Philology and History, coordinated by Prof. Dr. Carolina A. O. S. Lima, and besides contributing to the research of the project PHPB-MT – For the History of Brazilian Portuguese in Mato Grosso.

Keywords:
Editions. Manuscript. Philology. Paleography.

1. Introdução

O presente artigo tem como propósito, a partir do ponto de vista da filologia, analisar a edição fac-similar e semidiplomática e também a

transcrição e análise de uma carta do comandante José Pinheiro de Lacerda informando o envio de um saco de cartas Governador de Moxos para o governador da capitania de Mato Grosso, a respeito de um saco de cartas que estava sendo enviada para a dita capitania, datado de 03 de julho do ano de 1788.

Quando falamos em filologia, estamos tratando da ciência que estuda língua por meio de documentos escritos (MELO,1981). Ou seja, para estudar uma língua por meio dessa ciência é necessário que se tenha registros escritos,sendo que tal área de estudo se vale de ciências complementares como história, paleografia e arqueologia.

Conforme Melo (1981), o pesquisador precisa compreender diversos aspectos presentes nos manuscritos tais como, as abreviaturas, que devem ser desfeitas, identificar as possíveis intervenções sofridas no texto (pequenas inserções de palavras ou marcas, bem como carimbos), além dos aspectos históricos culturais e políticos que interferem nas escrita desde a forma de escrever, as escolhas de palavras e as referências apresentadas.

Moraes (1994) apresenta a filologia, como ciência que

> [...] tem como objeto principal o conhecimento completo e perfeito da civilização de um povo, numa determinada época de sua vida civil, através das suas obras de razão, de sentimento e de fantasia. (MORAES, 1994)

Já Coutinho (1976, p. 17) apresenta outra definição para a filologia e que nos mostra as diferenças entre o seu estudo e a ciência da linguística. Segundo o autor, filologia é "a ciência que estuda a literatura de um povo ou de uma época e a língua que lhe serviu de instrumento".

Para este artigo, objetivou-se o uso da filologia para analisar alterações sofridas na grafia de algumas palavras. E justifica-se pela importância que os manuscritos têm para a história de Mato Grosso.

2. Abordagem teórico-metodológica

Spina (1994) nos apresenta quatro possibilidades para reproduzir um texto, são elas: mecânica ou fac-similar; diplomática; semidiplomática ou diplomático-interpretativa e texto crítico.

Nós estudaremos o manuscrito em edição fac-similar que é a fo-

tografia do texto, em que se reproduz as características do original e possui um grau baixo, próximo a zero, de intervenção do editor no texto. E segundo Santiago-Almeida (2009) esse tipo de documento permite estudos de diversas áreas como histórico e linguístico.

Em se tratando da edição semidiplomática, Cambraia (2005) diz que esse método é a reprodução tipográfica do texto, com o desdobramento das abreviaturas sem, no entanto, alterar os demais aspectos do texto (como a grafia já não utilizada mais) e, portanto, método mais adequado para análises linguísticas.

O manuscrito aqui estudado possui um fólio, *recto*(r), que é do comandante José Pinheiro de Lacerda informando o envio de um saco de cartas do governador da província de Moxos ao Governador da Capitania de Mato Grosso, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, datado de 03 de julho de 1788.

Foi realizada a leitura do documento previamente para depois realizarmos a edição semidiplomática de acordo com as suas normas como, contexto em que foi escrito, datação, autoria e critérios de edição.

Para a edição semidiplomática adotamos também os critérios de transcrição definidos pelo PHPB (projeto nacional ‘”Para a História do Português Brasileiro”). Os critérios de edição semidiplomática apresentados nessa transcrição seguiram os seguintes itens:

1. As linhas serão enumeradas de cinco em cinco;

2. A pontuação original será mantida;

3. A acentuação original será mantida;

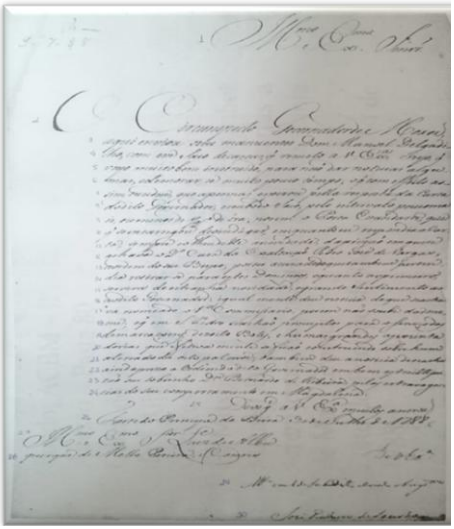
4. As abreviaturas serão desdobradas, indicando-se em itálico as partes nelas suprimidas;

5. As maiúsculas e minúsculas serão mantidas como no original;

6. A ortografia será mantida como no original, não se efetuando nenhuma correção;

7. As assinaturas serão indicadas por diples<>.

3. Edição Fac-similar



4. Edição semidiplomática

	FICHA CODICOLÓGICA
Identificação	ACBM-IPDAC caixa 22- pasta 80 – nº1900
Assunto	Comunicar o envio de um saco de cartas do governador de Moxos para o Governador da capitania de Mato Grosso
Local e data	3 DE JULHO DE 1788

Ill*ustríssi*mo e Ex*cellentíssi*mo S*enho*r
O Circunspecto Governadorde Moxos,
Aqui enviou o seu manuenses Dom Manoel Delgadi-
lho, com esse saco de cartas, q*ue* remeto a V*ossa* Ex*celênci*a creyo, q*ue*
veyo muito bem instruido, para não dar noticiasalgu-
mas, a demorar-se muito pouco tempo; oq*ue* com effeito as-
sim sucedeu, que apennas esperou pella resposta da carta
do dito Governador, e recibodo saco, pelo intervalo pouco ma
is, ou menos de [ilegível] de óra; porem o Porta Estandarte, que
q*ue* se incarregou de sindágar, em quanto eu respondia a car-
ta, sempre colheu deste a novidade, da prizão em que se
achava o dito cura da Exaltação Pedro Ioze de Vargaz,
a ordem do seu Bispo; por ser acuzado de que tambemperten-
dia retirar-se para estes domínios, e quanto ao primeiro,
servira de estranha novidade, e grande sentimento ao

ao dito Governador: igual mente deu noticia deque se achava nomeado o Vosso Commissario, porem não soube dar nome; e q*ue* em S*enhor* Pedro se achaopromptos para o serviço da demarcação em,dezoitoBoty, e humasgrandy aposenta
20 dórias que fetivamente se [ilegível] construindo sobre huma aterra do de oito palmos; também deu a noticia de [ilegível] ainda pensa o [ilegível] dito Governador em bem [ilegível] zao seu sobrinho D*outo*r Bernardo de Ribeira, pelas estravagan cias do seu comportamento em Magdalena.
25 Deos g*uarde* a Vossa Excelência muitos annos
Forte do Principe da Beira data
Ill*ustrissi*moEx*celentissi*mo Se*nh*or Luiz de Albu-
Querque de Mello Pereira e Caceres
De v*os*sa E*xcelentissim*a
30 M*ui*to omilde súbdito, ecriado obrig*an*domo
<Ioze Pinheiro de Lacerda>

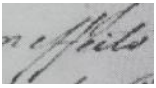
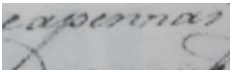
5. Filologia

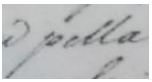
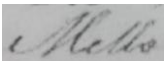
Somente em 1911 entrou em vigor o acordo ortográfico para uniformizar a grafia. Naquele longo período histórico, a ortografia era uma prática ao gosto de cada um. Conforme Silva (2016, p. 9), "o cidadão escolhia o autor de sua simpatia ou conveniência, sem qualquer obrigação de seguir à risca as normas indicadas pelo escolhido".

Podemos perceber pela grafia deste documento que se trata do período pseudoetimológico, que se inicia no século XVI e se estende até 1904, momento em que temos a publicação da *Ortografia nacional* de Gonçalves Viana.

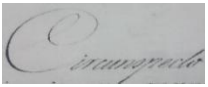
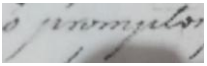
Isso se torna relevante para compreendermos os aspectos extralinguísticos, que interferiam na escrita dos escribas nesta época, e que poderemos observar se apresentam bem neste documento que analisamos.

A primeira característica de destaque é a presença de consoantes dobradas, conforme descrição abaixo.

 <effeito> (linha 6)	 <apennas> (linha 7)

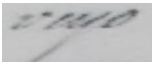
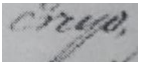
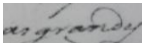
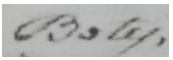
 <pella>(linha 7)	 <Mello> (linha 28)

O segundo ponto de destaque são os encontros consonantaisct, pt apresentados no quadro a seguir.

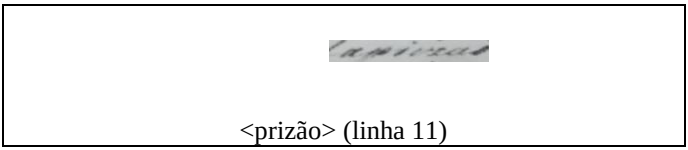
 <circunspecto> (linha 2)	 <promptos> (linha 18)

Observa-se nos ditongos e tritongos a semivogal (iode) y. Segundo Gonçalves (2003), é denominado sistema misto, que

> [...] se constitui na convergência de vários princípios "como a etimologia e a pronúncia, podendo verificar-se versões mais ou menos fortes de etimologia, de grafias históricas, de adopção de grafias fonéticas, ou de sujeição ao uso, em que a semivogal do ditongo está representada por y'. (GONÇALVES, 2003, p. 40)

 <veyo> (linha 5)	 <creyo> (linha 4)
 <grandy> (linha 19)	 <boty> (linha 19)

Percebemos,ainda, neste documento o uso de pontuações como a vírgula, ponto e vírgula, ponto final e hífen. E podemos ver aqui o uso do til (~) para marcar a nasalidade.



<prizão> (linha 11)

6. Contexto histórico: A Capitania de Mato Grosso e sua relação com a província de Moxos

A Capitania de Mato grosso foi criada pelo Conselho Ultramarino que deliberou, por sua criação por meio de um Alvará, em 9 de maio de 1748 (ANZAI, 2008).

Nesse período, o grupo étnico prioritário da região era os indígenas, seguido de negros que vieram devido às lavras de ouro que tinham sido descobertas na região (ANZAI, 2008).

Por se tratar de uma capitania pertencente a Portugal, e estar situado em uma região de fronteira, o primeiro capitão dessa capitania foi Antônio Rolim de Moura que fundou a capital Vila Bela de Santíssima Trindade, que ficou determinada como capital da capitania, em março de 1752 (ANZAI, 2017).

Como dito, a capitania de Mato Grosso se encontrava em uma área de fronteira, com as províncias de Moxos e Chiquitos que faziam parte de uma ocupação castelhana. Essa ocupação foi uma estratégia do governo espanhol para proteger o território e nela se instalaram missões religiosas.

No entanto, criou-se uma relação pouco adequada entre os territórios de Moxos e a capitania de Mato Grosso. Em estudos recentes realizados por Jesus (2017) e outros pesquisadores, em análises de documentos encontraram-se informes referentes a contrabandos realizados entre os dois territórios.

Conforme a autora, dentre as mercadorias comercializadas destaca-se o de cabeças de gado vacum e cavalos, importantes por se tratar de uma região de fronteira onde a escassez de produtos predominava e o

pouco que se tinha alto custo (JESUS,2017).

7. Considerações finais

Neste texto mostramos a relevância do estudo de manuscritos por meio da filologia para compreender o documento em sua totalidade. Podendo assim,fazermos as análises linguísticas desejadas.

Ao realizarmos este estudo, contribuímos então para a divulgação e entendimento do surgimento e relações que nosso estado, uma região de fronteira e portanto, de contato com outros povos no que tange a cultura e língua, bem como permitir que outros pesquisadores tenham acesso a esses documentos e possam realizar estudos mais amplos sobre os temas aqui abordados.

Por fim, pensando em nossa língua, em sua modalidade escrita, o presente artigo permite que nós possamos entender mais as alterações sofridas ao longo do tempo e o que pode ter motivado tais mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZAI, Leny Caselli. Missões de Chiquitos e Moxos e a capitania de Mato Grosso. In: *Revista lusófona de ciência das religiões* – ano VII, 2008 / n. 13/14, p. 253-62.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

FLEXOR, M. H. O. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. São Paulo: Secretaria da cultura: Coordenadoria de Atividades Culturais, Departamento de Artes e Ciências Humanas – Divisão de Arquivo do Estado (DAE), 1979

GONÇALVES, Maria Filomena. *As ideias ortográficas em Portugal e pronunciar com acerto a Língua Portuguesa – de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734–1911)*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, MCES, 2003.

JESUS, Nauk Maria de. O contrabando na fronteira oeste da América portuguesa no século XVIII. In: *Hist. R.*, Goiânia, V. 22, n. 3, p. 70-86,

set./dez. 2017.

MELO, Gladstone Chaves de. *Iniciação à filologia e à linguística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. Filologia e língua portuguesa: histórico. In: *Estudos Avançados 8(22)*, 1994. p. 415-21

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Os manuscritos e impressos antigos: a via filologia. In: Beatriz Daruj Gil; Elis de Almeida Cardoso; Váleria Gil Condé. (Org.). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1.

SILVA, José Pereira da. *Ortografia do português do século XVI a 2016*. Rio de Janeiro: edição do autor, 2016.

SPINA, S. *Introdução à Edótica.* 1, 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977, 1994.

UM DIÁLOGO ENTRE AUTISMO E A SOCIOLINGUÍSTICA

Fabrízia Miranda de Alvarenga Dias (UENF)
fabriziadias@hotmail.com
Poliana Campos Côrtes Luna (UENF)
polianaccortes@hotmail.com
Cristiana Barcelos da Silva (UENF)
cristianabarcelos@gmail.com
Jaqueline Maria de Almeida (UENF)
jaquelinemalmeida@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende fazer uma análise do Transtorno do Espectro Autista – TEA, à luz da teoria sociolinguística, no contexto escolar. No espaço físico escolar, alguns aspectos das variações linguísticas, por vezes, são desconsiderados, especialmente ao comparar-se a forma de linguagem do indivíduo neurotípico com aquele como autista. Para tanto, dialogaremos, por meio de revisão bibliográfica, com autores como Labov (1966), Benveniste (1976) e Cunha (2016; 2017), com o propósito de argumentar um contexto educacional mais inclusivo para os indivíduos com TEA. A sociolinguística pode contribuir para um melhor entendimento do professor sobre as peculiaridades das variações linguísticas inerentes ao indivíduo com TEA, para à inovação de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave:
Autismo. Linguagem. Sociolinguística.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the Autistic Spectrum Disorder – ASD in the light of sociolinguistic theory, in the school context. In the school physical space, some aspects of linguistic variations are sometimes disregarded, especially when comparing the language form of the individual called neurotypical or normal with that known as autistic. To this end, we will dialogue, through a literature review, with authors such as Labov (1966), Benveniste (1976), and Cunha (2016; 2017), in order to argue a more inclusive educational context for individuals with ASD. Thus, it is concluded that sociolinguistics may contribute to a better understanding of the teacher about the peculiarities of linguistic variations inherent to the individual with ASD, for the innovation of their pedagogical practices.

Keywords:
Autism. Language. Sociolinguistics.

1. Considerações iniciais

O homem é dotado da capacidade de se expressar por meio de diferentes formas de linguagem, mas, principalmente, por meio da fala. Desse modo, a compreensão da humanidade está diretamente ligada ao entendimento da linguagem, que nos distingue e nos torna seres humanos. Ao nos expressarmos por meio da fala, obedecemos às regras de estrutura e normas gramaticais que compõem essa fala, de acordo com a língua a qual ela pertence. No entanto, essa comunicação estará limitada àquele grupo de pessoas que a utiliza em seu cotidiano, que dominam os sons e sinais dessa língua, dando-lhes significados.

Nessa perspectiva, sendo a Sociolinguística uma parte da linguística que tem como objeto de estudo a língua falada, buscamos compreender de que forma a sociolinguística pode contribuir no processo inclusivo de alunos autistas no espaço escolar levando em consideração alguns aspectos que devem ser acionados para a compreensão do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar.

A linguagem pode dificultar a inclusão de indivíduos com o TEA, pois as habilidades sociais e pragmáticas, mais especificamente, a linguagem figurada, são déficits presentes no TEA e estão diretamente ligados à fala do sujeito com esse transtorno, causando prejuízos na emissão, recepção de mensagens e, possivelmente, em seu rendimento sócio acadêmico (DSM-V, 2014).

2. Transtorno do Espectro Autista e a Linguagem

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o TEA é um transtorno de ordem neurológica, que afeta uma em cada 160 crianças no mundo. O *National Survey of Children's Health* – NSCH/USA (Instituto Nacional de Pesquisa de Saúde de Crianças – EUA), instituição de pesquisa no campo da educação nos Estados Unidos, destacou que a cada 45 crianças nascidas no país, 1 era autista (*Autism Speaks Organization* – ASO, 2018). O transtorno tem causas ainda desconhecidas, porém está relacionado a múltiplos fatores, envolvendo especialmente causas genéticas e ambientais (ONU News, 2017).

O conceito de TEA é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, como um transtorno do neurodesenvolvimento que emerge no decorrer da primeira infância, provocando uma variedade de dificuldades em função de um possível atraso no de-

senvolvimento da linguagem, relacionados à iniciativa e permanência em uma conversa, a repetição antecipada ou tardia de respostas (ecolalia), e, além disso, a apresentação de sensibilidades sensoriais incomuns (CUNHA, 2017).

Os aspectos gerais sobre o TEA são definidos pelo DSM-V, no intuito de nortear profissionais da saúde, a nível mundial, sobre o diagnóstico do transtorno. O documento apresenta um quadro com as especificações das características do paciente:

> [...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p. 32)

No entanto, o transtorno apresenta variações e distinções conforme o nível de gravidade, no que tange à interação e à comunicação. Atualmente, um indivíduo com TEA pode apresentar características que se subdividem em 3 níveis de gravidade: 1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial (DSM-V, p. 36). Cunha (2017), discorre sobre os comprometimentos relacionados à linguagem:

> […] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2017, p. 27)

Sendo assim, a linguagem torna-se fator importante para permitir que esse sujeito esteja socialmente incluído. Entretanto, esse indivíduo apresenta significativos comprometimentos no entendimento da linguagem pragmática. Dessa forma, a linguagem é uma faculdade universal e a língua é parte da linguagem, sendo o seu uso sistematizado em padrões de uma certa realidade (CAMACHO, 2006).

Mousinho (2010, p. 386) ressalta que "as dificuldades nas habilidades sociais e pragmáticas estão no cerne das dificuldades no autismo", uma vez que a "palavra" é entendida e utilizada pelos indivíduos com TEA de forma literal. O seu uso, na vida diária por esse grupo de pessoas, torna-se um empecilho à sua interação social. Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 99), afirma que "a palavra é o material mais usual da

comunicação cotidiana". O autor ressalta ainda que "a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado consciente" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213).

Dessa forma, embora o indivíduo com TEA se aproprie de um vocabulário concreto, não quer dizer que não tenha consciência sobre o que diz. O sujeito com TEA elabora a sua fala por meio de processos cognitivos inerentes à sua condição e permeados por suas vivências. Aos que se debruçam em trabalhar com o fenômeno linguístico, cabe a análise do contexto social em que vivem os indivíduos com TEA, justamente pelo fato de ser a linguagem um fenômeno de natureza social.

Neiva (2013), ressalta as ideias de Chomsky sobre linguagem:

> A linguagem é um sistema formal caracterizado por transformações internas, cujas regras compõem a sintática e a gramática. O uso contextual da linguagem é uma dimensão completamente ignorada pela teoria chomskiana. No modelo de Chomsky, a linguagem não é a atualização mecânica de um sistema de regras, mas um processo criativo que permite produção e a interpretação de um número infinito de sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente pelos falantes. […] Recentemente, Chomsky defendeu a ideia de que a linguagem deve ser descrita em termos de um conjunto finito de princípios (regras gramaticais) e parâmetros (marcadores) que são ligados ou desligados pelos usuários da língua. Os dois mecanismos formais complementam-se na mente dos falantes. (NEIVA, 2013, p. 98)

Marcondes (2014), suscita a definição de Bakhtin no que se refere à linguagem:

> […] uma criação coletiva que se dá no diálogo entre o "eu" e o "outro". A interação entre interlocutores é, portanto, o princípio fundador da linguagem. A subjetividade dos interlocutores certamente é decisiva para a existência dos atos de fala. No entanto, Bakhtin diz que até mesmo essa subjetividade é construída em um processo social e histórico. Nenhuma subjetividade escapa completamente a seu espaço social e a seu tempo histórico. (MARCONDES, 2014, p. 297)

Nesse sentido Bakhtin (1929) menciona a respeito da comunicação social, apontando que é na interação verbal que se funda a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, ainda com a ideia de comunicação como papel central, Jakobson (1960), menciona o processo comunicativo de forma ampla, ultrapassando as barreiras de análise de forma estrutural. Tal teórico ressalta os aspectos funcionais da linguagem, ao privilegiar o processo comunicativo, mencionando o remetente, a mensagem, o destinatário, o

contexto, o canal e o código como fatores que constituem o ato de comunicação verbal.

Para Benveniste (1976), o indivíduo e a sociedade ganham existência pela língua. Desse modo, utilizando a língua, exercendo a linguagem, é que o homem constrói suas relações tanto com a natureza quanto com outros homens. Para ele, não há concepção de língua e sociedade sem uma apoiar a outra.

Nesse contexto, não se pode deixar de conceituar "linguística", tendo em vista à sua ligação intrínseca com a linguagem:

> […] área de conhecimento recente que começa a se estabelecer no início do século XX, com o propósito de conferir caráter científico aos estudos da linguagem verbal. […] a linguística toma como condições primeiras de cientificidade o estabelecimento de um objeto de estudo específico e autônomo e a adoção de métodos próprios, consonantes com esse objeto. Dessa forma, a linguística se legitimaria como um campo de investigação independente, cujas fronteiras com outros campos de conhecimento seriam precisas. (MARCONDES, 2014, p. 299)

Em seus estudos Marcondes (2014), aponta que a linguística determina que a linguagem não é transparente. E o autor ressalta que:

> Se o ato de fala é produzido em um contexto histórico, as características desse contexto estão presentes na linguagem, ainda que de forma discreta". A literalidade é uma ilusão acionada pelos sujeitos para circunscrever as possibilidades de significação. A ideia de que o sentido reside no discurso, e bastaria acessar o discurso para depreender seus sentidos literais, é o que chamamos de "ilusão de literalidade". (MARCONDES, 2014, p. 297)

Diante desse panorama, a linguagem pragmática estuda a interrelação entre falante e ouvinte, baseando-se nos princípios de cooperação da linguística, favorecendo a interpretação do ouvinte em relação ao seu interlocutor, considerando os elementos da situação, a intenção que o locutor teve ao proferi-lo e o significado literal da mensagem. (NEIVA, 2013, p. 445)

Segundo Mousinho (2010, p. 386), ao se referir aos déficits de linguagem do TEA: "as dificuldades pragmáticas em geral e as dificuldades na compreensão da linguagem figurada, mais especificamente, têm sido pesquisadas com mais frequência na última década, tanto no Brasil quanto no exterior". Nesse aspecto, essa complexa relação entre linguagem e sociedade, não se tem um consenso entre os diferentes teóricos, apesar de ser possível identificar que dentro da Linguística, há uma área que trata especificamente de ambos aspectos: a Sociolinguística.

3. Sociolinguística, TEA e Escola: aspectos que devem ser acionados para a compreensão do indivíduo com transtorno no espaço escolar

O termo Sociolinguística originou-se em 1964, em um congresso, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Organizado por Bright (1974), após o congresso, em 1966, o teórico compila os trabalhos apresentados e lança o texto "As dimensões da Sociolinguística", na obra "Sociolinguística", definindo e caracterizando tal área. Para Bright (1974), a Sociolinguística deve "relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade". Para o autor, o objeto de estudo é a diversidade linguística (ALKMIM, 2006). Cabe destacar que vários teóricos buscavam conectar a linguagem com aspectos sociais e culturais, tais como Hymes (1962) e Labov (1966).

De acordo com Hymes, em 1962, propõe em um artigo "Etnografia da Fala" (mais tarde conhecida como Etnografia da Comunicação), buscar a interpretação do comportamento linguístico no contexto cultural inserido, observando a fala e as regras sociais de cada comunidade, através das contribuições da Etnologia, Psicologia e Linguística (ALKMIM, 2006).

Nessa direção, Labov (1966) publica uma obra relatando sobre uma comunidade em Massachusetts, apontando a diversidade linguística observada. E, em 1964 o mesmo autor apresenta um trabalho sobre a estratificação social do inglês em New York, fixando o modelo da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação (2006).

Nesse contexto, seria trazer um simplismo muito grande ao afirmar que a Sociolinguística cuida da relação entre língua e sociedade, ressaltando a importância e de abrigar o estudo da linguagem e o seu uso no contexto social de forma restrita. Todavia, ainda assim, são estabelecidas diferentes formas de análise da linguagem no contexto social. Há o enfoque que analisa os sistemas linguísticos como instrumentais em relação às instituições sociais, conhecido como Sociologia da Linguagem e há ainda a Etnografia da Comunicação, que analisa os eventos da fala.

Os estudos ligados à conversação, abrigam-se na Sociolinguística Interacional (autor representante). Já a Sociolinguística Variacionista (autor representante) examina a linguagem no contexto social, visando a resolução de questões específicas da teoria da linguagem. Nesse caso, a relação entre língua e sociedade é essencial (ALKMIM, 2006).

Nesse sentido, tendo a Sociolinguística Variacionista como norteadora, cabe-se analisar como se dá a relação entre a estrutura linguística e a social. Entende-se cada domínio como fenômenos estruturados e regulados. As variações na fala que porventura acontecem, dizem respeito ao uso estruturado e regular da propriedade do sistema linguístico, a saber, a possibilidade de variação (ALKMIM, 2006).

Segundo Alkmim (2006), o objeto da Sociolinguística é:

> [...] o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. (ALKMIM, 2006, p. 31)

As comunidades têm diferentes modos de fala, ou seja, variedades linguísticas, que em conjunto, formam um repertório verbal de uma comunidade. Dessa forma, ao observarmos que dependendo da região que nos encontramos, percebemos repertórios linguísticos que se constituem de variedades linguísticas distintas. A Sociolinguística observa essa diversidade como constituinte do fenômeno linguístico.

Nessa perspectiva, o espaço escolar abriga uma comunidade de fala que, pelas peculiaridades inerentes à sua forma de tratar a linguagem, pode ser colocada à margem do convívio sócio acadêmico. Trata-se dos indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista.

No espaço escolar existem falantes "neurotípicos", chamados "normais", ou que não possuem deficiências ou nenhum tipo de transtorno mental; e os "neuroatípicos", que são os que apresentam características inerentes a um determinado transtorno mental ou um quadro sindrômico.

Dessa forma, emerge o paradigma da neurodiversidade relacionando o TEA a uma diversidade da natureza humana ao tratar-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que acontece de forma atípica, consistindo, assim, em uma questão de identidade que não envolveria formas de tratamento (FADDA; CURY, 2016).

O TEA vem sendo estudado desde 1943, por Leo Kanner, configurando-se um transtorno caracterizado por dificuldades nas habilidades sociais, na comunicação da linguagem verbal e não-verbal, com comportamentos restritos e repetitivos. (FADDA, G. M.; CURY V. E., 2016). De acordo com Mousinho (2010), há uma interligação entre habilidades sociais e a linguagem pragmática, que tem sido conceituada como "o uso

social da língua". A autora ainda afirma que o fato de usar a fala correta gramaticalmente não é suficiente se tornar um indivíduo hábil socialmente e que a linguagem usada em contexto social requer não somente habilidades interacionais como também cognitivas.

Esse ponto de vista é respaldado pelos estudos de Fillmore (1979), quando propôs o termo "falante inocente" com o objetivo de retratar um indivíduo que reconhece estruturas gramaticais, sem, no entanto, estabelecer inferências.

Em suas investigações, Fillmore (1979) traz um contraponto a noção de "falante/ouvinte ideal" em uma comunidade linguística homogênea, trata da ideia de "falante/ouvinte inocente", descrevendo-a como a capacidade para reconhecer estruturas gramaticais e processos que envolvessem morfemas e seus significados, entretanto, o indivíduo não teria a capacidade de fazer inferências entre o que diz e o que o outro ouve. Sendo assim, diria tudo passível de ser dito, mas o seu discurso se apresentaria de forma lenta, pedante e cansativa. Em suas análises Mousinho (2010) discorre sobre as dificuldades do falante inocente:

> […] dentre as suas limitações, apresentaria o discurso baseado na composicionalidade. O falante inocente não seria capaz de atribuir significados à reunião de alguns morfemas, pois tenderia apenas a somar o significado de seus constituintes. Um exemplo, facilmente traduzido para o português, é a diferença entre carcereiro (*jailer*) e prisioneiro (*prisoner*). Cárcere e prisão apresentam significados similares, mas ao se acrescentar o sufixo *-eiro*, e todas as suas possibilidades de uso, deixam de ter o mesmo significado, fato dificilmente assimilado pelo falante/ouvinte inocente. O falante/ouvinte inocente também apresentaria dificuldades com expressões idiomáticas (*lexical idioms*). Se ouvisse, por exemplo, a expressão "*Your goose is cooked*" (Seu ganso está cozinhando), que poderia corresponder em português a "*Sua batata está assando*", ele poderia ficar: preocupado com o ganso (no caso em inglês) se ele tivesse um; feliz, caso tivesse trazido para o jantar um ganso ou uma batata; confuso, caso não tivesse nem um, nem outro. (MOUSINHO, 2010, p. 388)

Nesse contexto, o autor supracitado, apresenta a Quadro 1, em que faz uma análise comparativa entre o "falante ouvinte inocente" e indivíduos com TEA, demonstrando as suas similaridades:

Quadro 1: Falante/ouvinte inocente X indivíduos com TEA.

	FALANTE/OUVINTE INOCENTE	INDIVÍDUO TEA
1	Discurso lento, cansativo e pedante.	Discurso pedante, unilateral, prosódia monótona.
2	Baseia-se na composicionalidade (morfemas e palavras).	Costuma responder pela soma de Partes, sem realizar a mescla.

3	Dificuldades com expressões idiomáticas.	Tende a pensar nelas ainda na forma experenciada.
4	Inadequação de expressões a Situações (apenas opacas).	Usa expressões colocadas, mesmo que não sejam opacas, o que fica inadequado.
5	Inabilidade para construções metafóricas.	Poucos realizam o processo de Mesclagem necessária às metáforas.
6	Não usa mecanismo interpretativos para comunicação indireta.	Dificuldades com funções pragmáticas – projeção nem sempre realizada.
7	Dificuldade para entender a Estrutura de texto.	Nem sempre a moldura comunicativa é clara, incluindo a de textos.

Fonte: Mousinho, 2010.

Segundo Orrico e Fernandes (2017, p. 9), há outros aspectos que podem impactar em dificuldades no espaço escolar: "os sintomas como ecolalia, nos alunos com TEA repercutem na audiência, no momento de leitura ou de resposta a uma questão formulada pelo professor". Os autores ainda afirmam não se tratar de nomear "as "reais" patologias como variantes linguísticas, mas demonstrar ou evidenciar que suas formas e padrões de comunicação são tão válidos como os "padrões" considerados neurotípicos". Nesse sentido, Labov (1966) já identificara esse conflito entre a norma ensinada pela escola e a que identifica a comunidade de fala.

É importante ressaltar que alguns termos são amplamente utilizados no âmbito da saúde como: neurotípicos ou não-autistas e neuroatípicos ou autistas. O "ser" autista é considerado uma diferença humana que precisa ser respeitada como quaisquer outras diferenças (ORTEGA, 2009). Desse modo, Fadda e Cury (2016), destacam que:

> Isso implica transpor do *ter* para o *ser*, isto é, as pessoas não têm autismo, mas são autistas. É o mesmo sentido que está presente implicitamente no uso das expressões: pessoa com autismo e pessoa autista. Ao ser usada a preposição *com* o autismo é visto como algo adquirido pela pessoa em um determinado momento da vida e que pode ser curado. Sem a preposição e seguido de um predicativo, o autismo é visto como um modo diverso de perceber o mundo. (FADDA; CURY, 2016, p. 416)

Em contrapartida, Walker (2014, s/n., tradução livre), afirma que "neurotípico é o oposto do neurodivergente, não o oposto de autista" e que "usar neurotípico para significar não-autista é como usar 'branco' para significar 'não preto'".

Ao estudar sobre o assunto Ortega (2008, p. 487), ao referir-se aos movimentos da neurodiversidade, mais especificamente à comunidade

autista, realça que "constituem exemplos de formas de subjetivação cerebrais, de formação de neuroidentidades e tipos de sociabilidade e comunidade, as neurossociabilidades, tomando o cérebro como referência".

Nesse contexto Zaks (2015, p. 478) discorre sobre a proposta e visão dos adeptos da neurodiversidade, que não veem o indivíduo com TEA como "um erro da natureza, um quebra-cabeça para ser resolvido e eliminado com técnicas como testes pré-natais e abortos seletivos". O autor realça que "a sociedade deve considerá-lo como uma parte valiosa do legado genético da humanidade" (ZAKS, 2015, p. 478, tradução livre). Com isso, Zaks (2015) não nega as dificuldades do sujeito com TEA, entretanto, ressalta a necessidade de um olhar sob uma perspectiva diferenciada. Dessa forma, o autor não contradiz o fato dessas dificuldades fazerem parte de um modelo deficitário, pois foge a forma de funcionamento padrão.

Diante desse panorama, Woods (2017, p. 7-8), afirma que "do ponto de vista da neurodivergência, um modelo social deve ser visto como sendo complementar de outros modelos de deficiência", no entanto, "não é o único modelo de deficiência e o modelo possui numerosas limitações", a considerar que "o modelo social nem sempre explica como a deficiência é experimentada". Dessa forma, o modelo social não é inclusivo ou moldado para indivíduos neurodivergentes. O autor entende que o modelo social pode e deve ser revigorado para os sujeitos autistas, removendo barreiras sociais, promovendo uma linguagem mais positiva sobre o TEA, ajustando as instituições de neurotípicos aos neuroatípicos. Woods (2017, p. 9, tradução livre), afirma que "quando implementado, o modelo social é uma poderosa ferramenta para alcançar a emancipação de todas as pessoas com deficiência".

Ao recorrer essas ideias, o autor supracitado, destaca que o modelo estudado por ele e por outros autores, fundamentou a teoria para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2007), sendo incorporada à legislação brasileira (ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto 6.949/2009), norteando práticas voltadas aos indivíduos que apresentam deficiências, incluindo os autistas.

Nesse contexto, a Lei nº 12.764/12, aprovada em 2013, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressaltando as características para diagnóstico: "Ciência persistente e clinica-

mente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades" (BRASIL, 2012, art. 1º, § 1º). Desse modo, por meio dessa lei, reivindica-se o respeito às diferenças, às posições políticas e aos direitos desses indivíduos.

Nessa perspectiva, é necessário que haja uma mobilização de recursos sociais e de saúde na promoção de ações que propiciem mudanças ambientais necessárias, que garantam à convivência e inclusão dos indivíduos com TEA na sociedade e no espaço escolar.

Nesses meandros Zaks (2015, p. 478) aponta que "uma crescente aliança entre pessoas com autismo, pais e educadores defensores da neurodiversidade possibilitou inovações para um mundo aberto à diversidade autista". Desse modo, já existem escolas inclusivas, como exemplo dessas inovações, com espaços silenciosos voltados para o aluno com TEA, evitando, assim, crises por conta da sobrecarga sensorial (ZAKS, 2015).

A ideia de uma escola inclusiva, em um processo bilateral, remete a um modelo social da deficiência, retirando o foco do indivíduo, buscando estabelecer uma relação em que sujeito e sociedade se tornem partícipes para construir um processo inclusivo mais eficaz, o que pode garantir condições de participação da "comunidade autista", de acordo com as suas potencialidades e níveis de desenvolvimento (CARVALHO; MARQUEZAN, 2003).

A perspectiva de um ensino inclusivo necessita que em sala de aula, a turma compreenda que todos são participantes do processo. Cunha (2016), ressalta que:

> O aluno que tem autismo faz parte de um grupo, pertence ao ambiente escolar. Todos os que estão ali têm coisas parecidas e diferentes; todos são importantes; ninguém é insubstituível, mas todos fazem falta. O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim. (CUNHA, 2016, p. 116)

Nesse sentido, são necessárias ações e recursos que envolvam imagens, histórias sociais e de ensino que proporcionem equidade no acesso ao conhecimento, de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal desses sujeitos (VYGOTSKY, 1998).

Desse modo, as práticas docentes devem trazer atividades de acordo com o foco de interesse do aluno autista, para que de forma gradativa e constante, ainda que seja a pequenos passos, esse indivíduo tenha a

possibilidade de seguir em frente descobrindo novas experiências em seu aprendizado. Para tanto, é preciso um bom material pedagógico leva o aluno autista a demonstrar comportamentos e habilidades que vão variando até alcançar melhores desempenhos (CUNHA, 2016).

No entanto, Cunha (2016, p. 118), alerta que assim como "não há dois alunos iguais; não há dois aprendentes com autismo iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro". O autor acrescenta ainda que "haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão". Numa mesma obra Cunha (2016), afirma ainda que:

> […] o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois, como já falamos, por causa das suas dificuldades comunicativas, o que mais impede o aprendizado das pessoas com autismo na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem. (CUNHA, 2016, p. 120)

As práticas pedagógicas revestem-se, de uma "violência simbólica", decorrente da imposição, de uma cultura e um poder arbitrários, que parecem ter sidos deduzidos de princípios universais. Para os autores essa arbitrariedade são baseadas nas relações de força entre os grupos sociais e que no espaço escolar não se reconhece a "legitimidade da variação linguística" e a transforma em "erro" e patologia, medicalizando, por meio dos profissionais da saúde, o fracasso escolar (CAMACHO, 2006).

No entanto, Cunha (2016) propõe que no espaço escolar o professor poderá abarcar preceitos da aprendizagem que poderão ser usados tanto para alunos com autismo quanto para os demais discentes, tais quais:

> A descoberta de que as pessoas ao redor são importantes; a valorização da amizade; afetividade e amor; que o convívio com todos da escola ajuda-os na construção do conhecimento; que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia; que compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de comunicação e que faz parte dos processos inclusivos. (CUNHA, 2016, p. 119)

Portanto, o homem, enquanto ser humano, se expressa por meio da fala atendendo às condições do comportamento verbal do meio em que vive, procurando se fazer compreender e ser compreendido; e esta é a beleza da língua: a diversidade.

4. Considerações finais

O objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada no âmbito social, partindo de uma comunidade linguística, constituída de pessoas que possuem uma variabilidade de formas para comunicarem-se entre si, por meio de uma linguagem que obedece a um mesmo conjunto de regras. Sendo assim, costuma-se julgar o falante neuroatípico, mas esquece-se que este está inserido em uma estrutura social em que privilegia uma padrão de comunicação. Assim, os "julgamentos" são feitos em função de sua inserção (ou falta dela) na estrutura social, o que pode configurar-se como um preconceito linguístico ou exclusão desse sujeito.

No entanto, a língua é um bem social disponível a todos, assim, sua variabilidade enriquece a cultura, apesar de haver uma massa hegemônica que reconhece e favorece apenas uma de suas variáveis, mais utilizada por um determinado grupo social, ou seja, a norma padrão. Sendo assim, os autistas com as suas dificuldades próprias ao TEA, tornam-se um grupo social ou uma comunidade de fala excluídos por sua forma particular de se comunicar e de compreender o seu interlocutor. Essa característica causa prejuízos de diferentes naturezas, mas em especial no contexto escolar, muitas vezes acarretando prejuízos consideráveis no rendimento acadêmico dos alunos com TEA.

Através da democratização da Sociolinguística, de sua inserção na formação de professores de todos os segmentos e do uso de suas propostas no contexto escolar poderia haver uma maior facilitação no entendimento do docente sobre as variações que podem ocorrer frente às características peculiares inerentes a esse grupo de indivíduos. Socialmente, os indivíduos com TEA encontram-se, muitas vezes, à margem no espaço escolar, por isso é importante que as instituições educacionais busquem adequar suas práticas pedagógicas às necessidades educacionais desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda (Org.). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez. 2006.

AUTISM SPEAKS ORGANIZATION – EUA. Top ten autism studies, 2018. Disponível em: https://www.autismspeaks.org/news/autism-speaks-

-names-top-ten-autism-studies-2018; Acesso em: 14.06.2019.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 1990. p. 123. (título original, 1929)

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral*. São Paulo: Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1976, p. 27

RASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH, CORDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php? option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14.06.2019.

_____. *LEI nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. 2012. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 14.06.2019.

_____. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

_____. *Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRIGHT, W. As Dimensões da Sociolinguística. In: Fonseca, M. S.; Neves, M. F. (Orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIN, Fernanda (Org.). *Introdução à Linguística*: Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez. 2006.

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. In: *Revista Educação*. Santa Maria-RS, V. 28, n. 2, p. 1-5, jul/dez., 2003. Disponível em: <https:// periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4169/2505>. Acesso em: 18.06. 2019.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, E. *Autismo na escola*: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*: DSM-V (American Psychiatric Association – M.I.C. Trad. de Nascimento *et al*., 5. ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FADDA, G. M.; CURY V.E. O enigma do Autismo: contribuições para a etiologia do transtorno. In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, V. 21, n. 3, p. 411-23, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709. Acesso em: 05.06. 2019.

FILLMORE C. *Innocence*: a second idealization for linguistics. Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society. Berkeley: University of Califórnia; 1979.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: Gladwin, T.; Stutervant, W. D. (Orgs). *Anthropology and human behavior*. Washington, D. C., The Anthropological Society of Washington, 1962.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970. p.123. (título original, 1960)

LABOV, W. *The stratification of English in New York city*. Washington, D. C., Center for Applied Linguistics, 1966.

MARCONDES, C. F. *Dicionário da Comunicação*. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2014.

MOUSINHO, R. O falante inocente: Linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. In: *Rev. Psicopedagogia 2010*; 27(84): 385-94. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a08.pdf Acesso em 18.06.2019.

NARO, A; SCHERRE, M. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 20, p. 9-16, 1991.

NEIVA, E. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo, Publifolha, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News de Nova Yorque, 2017. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo. Acesso em: 14.06.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento* – CID-10 (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed, 1993.

ORRICO, H. F.; FERNANDES, E. M. *Preconceito linguístico e exclusão social*: a sociolinguística como ciência inclusivista, 2017. Disponível em: https://www.filologia.org.br/xcnlf/17/12.htm Acesso em 18.06.2019.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, V. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18.06.2019.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. In: *Mana*, V. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18.06.2019.

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, N. *Neurodiversity*: Some Basic Terms & Definitions. 2014. Disponível em: <http://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>. Acesso em: 18.06.2019.

WOODS, R. Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. In: *Disability & Society*, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https:// www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2017.1328157>. Acesso em: 18.06.2019.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. In: *NeuroTribes*: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity. New York: Avery Publishing, p. 286-92, 2015.

UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE IDOSOS DIAGNOSTICADOS COM IST ACERCA DO AUTOCUIDADO: LETRAMENTO EM SAÚDE

João Pedro Arantes da Cunha (UEMS)
jparantesdacunha@gmail.com
Ruberval Franco Maciel (UEMS)
ruberval.maciel@gmail.com

RESUMO

O rápido envelhecimento populacional se caracteriza como um aspecto importante e dinâmico da demografia moderna e, como resultado, sua influência na saúde pública é significativa. Entretanto, a ocorrência de práticas sexuais sem proteção tem feito com que a população idosa se torne mais vulnerável às infecções pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e outras infecções sexualmente transmissíveis – IST's. Já o Letramento em Saúde é a capacidade de tomar decisões de saúde no contexto da vida cotidiana – em casa, na comunidade, no local de trabalho, no sistema de saúde. O objetivo deste trabalho foi analisar a percepção dos idosos em relação ao contágio de IST's por intermédio de uma proposta de letramento em saúde, estabelecendo diálogos entre linguagem, educação e saúde. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e exploratória, por meio de uma abordagem pós-estruturalista da epistemologia da emergência pós-moderna. Nesse contexto, a perspectiva teórica para se investigar a temática voltou-se para os estudos sobre letramento crítico, vertente que foi ressignificada e expandida para o conceito de letramento em saúde. A pesquisa ressignificou perspectivas de letramento crítico a partir de pesquisadores da área da linguística aplicada para a formação de um arcabouço teórico em saúde, estabelecendo-se, assim, o diálogo transdisciplinar da linguística aplicada. Como resultados, destacam-se alguns aspectos que emergiram: letramento em saúde das idosas a respeito das IST's, onde percebeu-se diversas equívocos e informações do senso comum, que influenciam diretamente na qualidade de vida e nos motivos de adoecimento; a percepção dos aspectos socioculturais acerca das práticas sexuais; as relações assimétricas de gênero em relação aos métodos preventivos; a sexualidade na terceira idade, entre outros aspectos. Conclui-se que a presente pesquisa demonstrou a relevância de uma abordagem transdisciplinar envolvendo aspectos de linguagem e saúde para a pesquisa qualitativa. Foi identificado que o letramento em saúde no quesito IST's, na terceira idade, é precário, necessitando-se de uma maior abordagem ao assunto enquanto educação em saúde.

Palavras-chave:
Idoso. Letramento em saúde. Doenças Sexualmente Transmissíveis.

ABSTRACT

The fast population agingis characterized as an important and dynamic aspect of modern demography and, as a result, its influence on publiche alth is significant. However, the occurrence of unprotected sexual practice shave made the elderly population more vulnerable to infections by the Human Immunodeficiency Virus (HIV)

and other sexually transmitted infections – STIs. Health Literacy is the ability to make health decisions in the context of everyday life – at home, in the community, in the workplace, in the health system. The objective of this work was to analyze the perception of the elderly in relation to the contagion of STIs through a health literacy proposal, establishing dialogues between language, education and health. It is a qualitative research of an interpretative and exploratory nature, through a post-structuralist approach to the epistemology of postmodern emergence. In this context, the theoretical perspective for investigating the the meaimed at studies regarding critical literacy, an aspect that was reframed and expanded to the concept of health literacy. The research resignified perspectives of critical literacy from researchers in the field of applied linguistics to the formation of a theoretical framework in health, thus establishing the transdisciplinary dialogue of applied linguistics. As a result, some aspects that emerged are highlighted: health literacy of the elderly regarding STIs, where it was noticed several mistakes and common sense information, which directly influence the quality of life and the reasons for illness; the perception of socio-cultural aspects about sexual practices; asymmetric gender relations in relation to preventive methods; sexuality in old age, among other aspects. It is concluded that the present research demonstrated the relevance of a transdisciplinary approach involving aspects of language and health for qualitative research. It was identified that health literacy in the IST's category, in old age, is precarious, requiring a greater approach to the subject as health education.

Keywords:
Elderly. Health literacy. Sexually Transmitted Diseases.

1. Introdução

> *Quando foi em 90, pouco antes de 90, quando pegou o vírus sabe, que atacou mesmo. Aí me atacou, derrubou. Eu trabalhava de manicure, cheia de gente pra fazer unha. Eu fui secando, da noite pro dia, um dia eu tava gordinha, outro dia (puf) secava tudo de uma vez. Era assim, uma hora você tava gordo, outra hora você emagrece de repente. Tudo que eu comia vomitava e vomitava. Tudo que eu comia fazia mal, o intestino meu soltava, era só água, diarreia assim de passar vergonha. (...) A médica falou que essa Aids que eu peguei tem possibilidade de ser de trabalho de manicure. Engraçado, aí eu peguei e fui embora de Cuiabá pra cá. Minha mãe me trouxe em 1991, eu minha mãe e as crianças. Ela mudou, arrumou outra e eu tava sozinha lá, e doente ainda, aí fiquei de cama e não trabalhava mais, fiquei abandonada lá, quase morta em cima de uma cama, com 25 quilos, "magrinha". Quem cuidava de mim era os vizinhos. Lourdes: Isso era 1999, que o bicho pegou mesmo. Vários amigos meus já morreram assim, trabalhando comigo no salão be beleza. É engraçado, que eu já tive uns marido, e os marido nenhum pegou isso. Por que será, só eu? Nenhum, não passei pra ninguém, graças a Deus! Só meu marido legítimo que morreu (LOURDES – Excerto de uma entrevista).*

Iniciamos este artigo com um relato de uma idosa portadora de HIV. A partir deste excerto, buscamos problematizar a interface entre saúde, IST's e letramento em saúde, por intermédio de uma pesquisa de caráter transdisclipinar.

A partir do depoimento da senhora Lourdes, levantamos uma realidade no país em que há um evidente aumento da incidência de infecções sexualmente transmissíveis (IST's) na terceira idade, o que tem chamado a atenção dos profissionais da área da saúde no que se refere a comportamentos de risco e baixo letramento, bem como a influência desses fatores no contágio das IST's. Essa constatação nos convida a discutir a relação entre o envelhecimento, a sexualidade na terceira idade, com o consequente prolongamento da vida sexual ativa, os comportamentos de risco e a ocorrência de IST's.

O rápido envelhecimento populacional se caracteriza como um aspecto importante e dinâmico da demografia moderna e, como resultado, sua influência na saúde pública é significativa. Nesse contexto, o mundo experimentou um aumento modesto na proporção de pessoas com 60 anos ou mais, nas últimas seis décadas, da ordem de 2% apenas, ampliando de 8% para 10% da população global (ANDRADE *et al*., 2017). Considerando os vários ganhos que essa população vem conquistando nas últimas décadas, o prolongamento da vida sexual é um ponto merecedor de destaque. O aumento da qualidade de vida aliado aos avanços tecnológicos em saúde, como os tratamentos de reposição hormonal e medicações para impotência, principalmente o Sildenafil (Viagra©), têm permitido o redescobrimento de novas experiências, como o sexo, entre os idosos. Entretanto, a ocorrência de práticas sexuais sem proteçãotem feito com que essa população se torne mais vulnerável às infecções pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e outras infecções sexualmente transmissíveis (IST), como a sífilis, clamídia e gonorreia (DORNELAS NETO *et al*., 2015).

Dessa forma, no Brasil, muitos idosos mantêm vida sexual ativa, com desejos e prazeres, e vivenciam a prática sexual, muitas vezes, de forma insegura, o que pode estar associado ao fato de não se perceberem vulneráveis às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e à Aids, percepção que pode ser contestada com dados mundiais da distribuição dessas doenças por faixa etária. (BRITO *et al*., 2016). O prolongamento da vida sexual, somado a práticas inseguras, tem refletido na possibilidade de ocorrência de IST em idosos.

Embora seja evidente o envelhecimento da população e a vulnerabilidade dos idosos às IST, ainda há poucas investigações abordando os fatores associados a essa problemática, especialmente no Brasil. Feitas tais considerações, chamamos atenção ao fato de que há uma necessidade de estudos que se volte o olhar para a preocupação da área de educação em

saúde na temática em questão. Desse modo, esta pesquisa visa estabelecer diálogos entre linguagem, educação e saúde, uma vez que as interações entre usuários e médicos são realizados por meio da linguagem. Nesse contexto, a perspectiva teórica para se investigar a temática volta-se para os estudos sobre letramento crítico. Tal vertente teórica será ressignificada e expandida para o conceito de letramento em saúde.

2. Aspectos Metodológicos

O presente trabalho qualifica-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa e exploratória, com características da epistemologia da emergência pós-moderna (SOMERVILLE, 2008; MACIEL, 2016). Ela ofereceu possibilidade mais aberta tanto para o redesenho de pesquisa - redefinição dos objetivos e perguntas de investigação, quanto para a organização dos dados a serem analisados. A opção pela epistemologia da emergência se justifica pela possibilidade dedeslocamento o olhar dos pesquisadores participantes para investigar aspectos que não foram consideradas previamente, bem como, pretende-se contemplar maneiras não canônicas para o processo de coleta de dados.

A pesquisa foi realizada no Centro de Doenças Infecto-Parasitárias de Campo Grande-MS no primeiro semestre de 2019, com idosas que haviam recebido o diagnóstico de IST em algum momento da vida, devidamente cadastradas na unidade, sendo que as informações quanto ao diagnóstico e idade das pacientes foram conferidos pelo pesquisador a partir dos prontuários físicos. Os dados foram coletados por intermédio de entrevistas individuais, com duração de trinta minutos a uma hora, abordando as idosas no período entre as consultas. Foram entrevistados 10 idosos no total, porém, enfocamos no relato de três idosas neste artigo.

O foco dessa pesquisa foi analisar como se processava a construção de sentidos das idosas a partir dos aspectos de letramento em saúde, relacionando à temática das IST's. Seguem abaixo, o texto e a abordagem utilizados pelo pesquisador como motivação para análise dos sentidos construídos pelas idosas acerca do contato e conhecimento das IST's, do letramento em saúde e dos aspectos que os compõem.

A presente pesquisa possui um caráter interdisciplinar com ênfase nos trabalhos sobre educação em saúde, infecções sexualmente transmissíveis e estudos sobre letramentos. Esses enfoques transdisciplinares têm apresentado fundamentos importantes para discutir letramento crítico na so-

ciedade contemporânea. Embora tenham despertado interesses da área de linguística aplicada, são ainda relativamente pouco explorados no Brasil, no que se refere à ressignificação do conceito e sua abrangência à área da saúde.

3. Letramento em Saúde

Os estudos em torno do letramento em saúde têm crescido nas últimas décadas. Dentre as discussões abordadas, há a distinção entre letramento básico funcional em saúde, letramento em saúde comunicativo/ interativo e letramento crítico em saúde. O Modelo de letramento em saúde de Nutbem (2000), adaptado do original de Freebody e Luke (1990), traz as seguintes diferenciações:

Nível 1: Letramento básico/funcional: habilidades básicas suficientes em leitura e escrita para poder funcionar eficazmente em situações cotidianas, amplamente compatíveis com a definição restrita de "alfabetização em saúde" acima referida.

Nível 2: Letramento interativo: habilidades cognitivas e de letramento mais avançadas que, juntamente com as habilidades sociais, podem ser usadas para participar ativamente das atividades cotidianas, extrair informações e derivar o significado de diferentes formas de comunicação e aplicar novas informações às circunstâncias em mudança.

Nível 3: Letramento crítico – habilidades cognitivas mais avançadas que, juntamente com habilidades sociais, podem ser aplicadas para analisar criticamente a informação e usar essa informação para exercer maior controle sobre eventos e situações da vida. (NUTBEAM, 2000).

Em contraste com a definição de letramento funcional em saúde acima, a OMS define o letramento em saúde de forma mais ampla. Nessa outra ótica, o letramento em saúde representa as habilidades cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade de os indivíduos obterem acesso, entenderem e usarem informações de maneira a promover e manter uma boa saúde. O letramento em saúde significa mais do que poder ler panfletos e fazer consultas com sucesso. Ao melhorar o acesso das pessoas às informações de saúde e sua capacidade de usá-las efetivamente, o letramento em saúde é fundamental para o empoderamento individual/comunitário.

Por outro lado, Nutbeam (2000), traz uma concepção fundamentada nos determinantes sociais de saúde, ao afirmar que os resultados da

promoção da saúde representam os fatores pessoais, sociais e estruturais que podem ser modificados para mudar os determinantes da saúde. Esses resultados também representam o alvo mais imediato das atividades planejadas de promoção da saúde. Dentro desse nível do modelo, o "letramento em saúde" refere-se às habilidades pessoais, cognitivas e sociais que determinam a capacidade dos indivíduos para obter acesso, compreender e usar informações para promover e manter uma boa saúde. Estes incluem resultados como melhor conhecimento e compreensão dos determinantes da saúde e mudanças de atitudes e motivações em relação ao comportamento da saúde, bem como melhor autoeficácia em relação às tarefas definidas. Normalmente, estes são os resultados relacionados às atividades de educação em saúde. Para Sykes (2013), ao melhorar o acesso das pessoas à informação sobre a saúde e sua capacidade de usá-la efetivamente, o letramento em saúde é fundamental para o empoderamento da comunidade.

É bastante comum as pesquisas que investigam o "nível de conhecimento" das pessoas a respeito de IST's, bem como os amplos discursos e ações de educação em saúde voltados à grande parte da população brasileira usuária do Sistema de Saúde, onde o foco é relatar e abordar o lado negativo das doenças e suas formas de prevenção, ou mesmo ensino nas escolas públicas e instituições particulares, com esse mesmo caráter apelativo, para chocar e provocar o medo. Entretanto, não existem estudosque fazem essa correlação com o letramento crítico em saúde e área das linguagens, bem como a discussão do papel dos profissionais da saúde nesse processo. Muitas das vezes, esse tipo de recurso supracitado é insuficiente quando se procura promover um bom letramento em saúde, evitando incidências e recidivas dessas doenças.

Buscamos, inicialmente, ilustrar que existem outras formas de se pensar sobre a situação e as práticas de saúde, sobretudo em relação às práticas sexuais na terceira idade, que não enfoquem meramente na passagem de informações passivas e que esses meios são inadequados e insuficientes, bem como abordar suas angústias no processo de adoecimento, das práticas realizadas pelas mesmas, com base no diálogo empático, reforçando a importância do cuidado, da proteção e de mudanças no comportamento sexual que reduzam a transmissão e o agravo das IST/HIV/AIDS na comunidade. Esta pesquisa possui como objetivo primário analisar a percepção dos idosos em relação ao contágio de IST's por intermédio de uma proposta de letramento crítico em saúde, e como objetivos secundários: Analisar as relações de auteridade entre pesquisa-

dor e pesquisado a partir da perspectiva do letramento crítico; identificar os *habitus* interpretativos dos pesquisados em relação ao que os levam a contrair IST's; verificar se há ruptura de habitus interpretativo na interação entre o idoso e o pesquisador.

4. Letramento em Saúde e Percepção Acerca das IST's

Pautado na epistemologia da emergência pós-moderna, selecionamos temáticas que emergiram nas entrevistas com as idosas acerca de suas preocupações e percepções acerca das IST's, na sessão a seguir. A partir do diálogo com as idosas, foram identificados pontos relevantes pertinentes à temática, para um maior aprofundamento teórico, análise e discussão. Os mesmos serão divididos e abordados conforme emergiram após a interação.

4.1. A percepção à descoberta das IST's e a evolução do pensamento 40 anos depois

Iniciamos esta discussão com o depoimento de uma entrevistada, portadora de Aids, que descreve com sinceridade a sua experiência acerca da vivência com a doença nas últimas décadas, bem como sua percepção/visão sobre determinados assuntos no passado e na atualidade, fruto de um período conturbado onde reinava o preconceito e no qual a transmissão de informações sobre a doença para a sociedade era mínimo, vivendo nas sombras de poucos que a ajudavam e respeitavam.

Com essa narrativa, convido o leitor deste trabalho a iniciar a reflexão a respeito dos estudos sobre as IST's e sua relação com o letramento crítico em saúde:

> *Pesquisador: Quando a senhora descobriu a doença?*
> *Lourdes: Em Cuiabá que descobri. Eu vivia aqui doente, magrinha, e vivia só no médico com hemorragia, sangramento direto. Aí eu ia no médico fazer cauterização. E nunca tinha feito exame de câncer, de aids, nunca tinha feito. Ignorava quem fazia isso ... Vixe ... era uma ignorância. Fiquei sabendo dessa doença desde 1980 por aí. Sou de 1953, tenho 66 anos. Meu guri teve um acidente com 10 anos, aí que eu descobri que tava com a Aids. Já tava já velha já, tinha dez anos da doença. Esse médico, pai do meu sobrinho que também pegou, que me explicou as coisas. O que será que é isso, HIV? Nunca nem vi falar. O que será que é HIV? Mas não sabia que era Aids sabe, nem imaginava, nem liguei pra isso. Aí fui aprofundando. Quando foi em 90, pouco antes de 90, quando pegou o vírus sabe, que atacou mesmo. Aí me atacou, derrubou. Eu trabalhava de manicure, cheia de gente pra fazer unha. Eu fui secando, da noite pro di-*

> *a, um dia eu tava gordinha, outro dia (puf) secava tudo de uma vez. Era assim, uma hora você tava gordo, outra hora você emagrece de repente. Tudo que eu comia vomitava e vomitava. Tudo que eu comia fazia mal, o intestino meu soltava, era só água, diarreia assim de passar vergonha. Teve um dia que eu passei vergonha, eu toda chique andando lá no centro. Eu era nova né, bem arrumadinha, e quando eu vi desceu pelas pernas assim. Falei meu Deus! Aí que eu fui trabalhar no salão de beleza e eu com essa doença. No salão (...). Não sei se ouviu falar, salão famoso, só madame, só da alta. A médica falou que essa Aids que eu peguei tem possibilidade de ser de trabalho de manicure. Engraçado, aí eu peguei e fui embora de Cuiabá pra cá. Minha mãe me trouxe em 1991, eu minha mãe e as crianças. Ela mudou, arrumou outra e eu tava sozinha lá, e doente ainda, aí fiquei de cama e não trabalhava mais, fiquei abandonada lá, quase morta em cima de uma cama, com 25 quilos, "magrinha". Quem cuidava de mim era os vizinhos. Os vizinho ligou praminha mãe e ela foi me buscar. Aí nos mudamos, pegou eu e as criança e trouxe. Aí eu fui trabalhar num restaurante, de lavar verdura. Ás vezes sentia uma fraqueza e já desmoronava, caía, ficava com diarreia, dor de "cabeça", muita dor de cabeça, febre, febre, febre, quando olhava, tava toda roxa. Eu pensava meu deus, será que eu vou morrer, será que tô com câncer, eu pensei. Aí eu fui trabalhar na neta, saí do restaurante, fui pra neta, era mais leve né, mas aí que o bicho pegou. Quando era um fim de ano, era aniversário dela, ela fez uma festa. Aí eu comi pelas coisalá e passei mal, passei mal, passei mal, quase morri, daí ela catou eu e levou no hospital. Chegou lá fizeram exame, e era a Aids. Ela me mandou embora na hora, disse pode pegar suas coisas e vazar, não quero você com Aids no meu salão de jeito nenhum, falou pra mim. Eu disse não, não faz isso não. Ela duvidou, chamou o doutor Antônio Cruz, fez uma revisão, aí era a Aids mesmo. Ela alastrou de ferida no corpo todo, fedia,a roupa grudava, a orelha assim cheia de ferida, o nariz, ficava morrendo de vergonha, não podia sair, não podia sair de casa, as pessoas ficavam olhando assim com nojo. Eu já tomei muito sangue, tentei o suicício. Eu tava nas últimas, eles que me socorreram, a doutora Andreia e os médicos.*
>
> *Lourdes: Isso era 1999, que o bicho pegou mesmo. Vários amigos meus já morreram assim, trabalhando comigo no salão de beleza. É engraçado, que eu já tive uns marido, e os marido nenhum pegou isso. Por que será, só eu? Nenhum, não passei pra ninguém, graças a Deus! Só meu marido legítimo que morreu.*

A partir do relato da passagem acima, é possível identificar e entender o contexto sociocultural em que Lourdes vivenciava décadas atrás, abrindo portas para o entendimento das questões relacionadas à sua saúde e manejo que viriam a ocorrer até os dias atuais. Como pode ser visto nos itens em destaque, ao relatar as dificuldades que sofreu com os sintomas da doença, a falta de apoio e o preconceito sofrido no ambiente de trabalho e no seu meio de convívio.

Retrata-se alguns aspectos referentes ao letramento crítico em saúde, uma vez que o fragmento é um recorte de uma pesquisa voltada para

análise da criticidade a partir das linguagens que influenciam na saúde. Ademais, o letramento crítico em saúde ampliado à perspectiva da linguagem refere-se à quebra do ciclo interpretativo, que também será abordado.

Com base nos excertos acima, observamos que existe um contraponto de dois momentos distintos ao avaliar o nível de letramento em saúde das IST's – o completo desconhecimento das IST's previamente ao contágio e o conhecimento com certas percepções do senso comum, a partir do momento em que a pessoa adquire a IST e passa a buscar compreendê-la, assimilando e concordando com o que foi dito pela Jacinta e Maria: "as pessoas só passam a dar valor nas coisas quando elas passam pela situação".

Sendo assim, como pode ser identificadopor meio do relato das entrevistadas, o letramento acerca das doenças tornou-se notório apenas a partir do primeiro contato com as mesmas, o que nos leva a tecer duas opiniões diferentes: a primeira seria que a questão temporal influenciou diretamente neste letramento, visto que antigamente as informações e abordagem das doenças era bem mais escasso. O segundo se caracteriza pela questão sociocultural, da índole humana, onde pode ser interpretado que as pessoas não se importam com determinado assunto a menos que sofram interferência dele de alguma maneira, tanto positiva como negativa, sendo neste caso o contato direto com as doenças e o medo, que repercutiram de maneira extremamente negativa na saúde e cotidiano dessas mulheres.

Salientamos, novamente, que em todos os casos,os indivíduos só descobriram, pesquisaram e buscaram conhecer sobre as doenças após adquirir a IST. Ou seja, anteriormente ao contágio, o nível de letramento era mínimo ou quase nulo, ainda mais naquela época, tema que será melhor discutido posteriormente neste artigo. A forma de descoberta das doenças se deu a partir do início da apresentação clínica de sintomas, para todas as entrevistadas, em estágios já avançados das doenças, como no caso de Lourdes, que pode ser constatado nos excertos acima (só foi descobrir a doença 10-20 anos após o contato com o HIV). Não houve, portanto, diagnóstico precoce/preventivo, o que é um grave problema quando vamos analisar a efetividade dos serviços de saúde e qualidade de saúde geral das pessoas. Hoje Lourdes tem letramento em saúde da Aids, mas não tem acerca das outras ist.

Levando em consideração esse pensamento, é válido salientar que

arelação entre o diagnóstico precoce e o tratamento adequado e oportuno do HIV, da sífilis e das hepatites virais, entre todas as IST's, é primordial para cessar/retardar a evolução da história natural dessas doenças, visando uma melhor qualidade de vida e saúde dos indivíduos acometidos, devendo ser valorizada em todos os níveis de atenção da saúde, e cujas propostas de educação em saúde devem ficar a par da atenção primária, voltando suas ações à UBSF e outros meios socioculturais (BRASIL, 2019).

Além disso, o atendimento imediato das pessoas com IST e de suas parcerias, além de estabelecer uma finalidade curativa, também visa a interrupção da cadeia de transmissão e a prevenção de outras IST e complicações decorrentes dessas infecções. Não basta tratar as IST's bacterianas que são curáveis, como a sífilis, se o comportamento sexual de risco e de maneira inadequada persistir, bem como deve-se tratar sempre o parceiro para que não ocorra retransmissão. Já as outras IST'S que não possuem cura estabelecida, como o HIV, ou é ineficaz e leva a recorrências durante a vida, principalmente as de origem viral, como a herpes, devem ser discutidas e avaliadas com um cuidado ainda maior (BRASIL, 2019).

O que foi constatado acima vai de encontro com as pesquisas e protocolos mais recentes, pois o alicerce da saúde será sempre a prevenção primária, e se esta já não for mais possível, ou seja, a pessoa já tenha a doença, passa-se aos outros tipos de prevenção: secundária, que seria o diagnóstico precoce e oportuno, e a terciária, que faz alusão ao tratamento eficaz e reabilitação do indivíduo.

A partir dos relatos, destacados no texto de depoimento e a seguir, interpreto queos conhecimentos básicos acerca das doenças sexualmente transmissíveis estão presentes, mas com poucas informações em relação àquelasde menor abordagemnas mídias e ciclos de convívio pessoais, sendo a Aids e sífilis as doenças mais conhecidas, quando questionado sobre as outras. Isso pode ser observado, como por exemplo, a partir das afirmações: "pra não embarrigar ela você já tira de uma vez sabe" e "Aí você não embarriga a moça, não pega nada dela e nem ela de você, melhor do que camisinha", já que ela pensa que a retirada do pênis da vagina no momento da ejaculação previne o contágio de IST's e é superior ao uso da camisinha.

Dessa forma, evidencia-se, portanto, um baixo letramento acerca das doenças. Na análise de Lourdes, em relação às formas de contágio e prevenção (via sexual, utilização de preservativo), o letramento atual-

mente é adequado para as doenças mais comuns em seu meio, como no seu caso, a própria Aids e a sífilis, como pode ser percebido pelos conhecimentos que possui acerca do contágio, do tratamento e da cura.

> *Pesquisador: A senhora sabe qual a melhor forma de prevenir, de pegar essas doenças?*
> *Lourdes: A melhor forma é não ter relação sexual, por camisinha. A camisinha também é* ***perigoso*** *né, porque lá perto de casa tem uma veia que é prostituta, ela* ***pegou gravidez*** *com camisinha, tá grávida lá e não sabe de quem. E a irmã dela tá com Aids, descobriu porque eu desconfiei e falei, que sua irmã tá com Aids, pode levar no médico que ela tá com Aids.*
> *Pesquisador: Mas e a camisinha então, a senhora acha que ela previne bem?*
> *Lourdes: Não, ela* ***estoura****, pode estourar (...)*
> *Lourdes: Minha médica falou pra mim que esse meu ex-marido, ele pode até ter o vírus da aids, só que depende da* ***janelinha*** *né, que não aparece, que não desenvolve e não aparece.*
> *Lourdes: Muitas vezes você vai ter sexo com uma moça, já te falando pra você ficar sabendo, pra não* ***embarrigar*** *ela você já tira de uma vez sabe, você tira de uma vez e joga do lado, daí você não embarriga ela, e não pega nada, inclusive, e nela, porque não foi lá dentro né,aí você tem que tirar pra fora (risos). Aprendi com meus irmão. Aí você não embarriga a moça,* ***não pega nada dela e nem ela de você****, melhor do que camisinha, se camisinha não vale não (...).*
> *Pesquisador: Ah e sobre essas outras doenças que falamos, a senhora sabe como pega e evita cada uma delas?*
> *Lourdes: Essas talvez o* ***sexo*** *mesmo né. E o* ***beijo*** *também não é muito bom não, essa coisa de beijo, sabe por quê? Não sei se você já ouviu falar ou já estudou. Se você beija na boca de uma moça, e ela tá com o dente estragado, aberto né, com bactéria, aí você não tá com doença nenhuma né. Por exemplo, se a menina tá com Aids, você não precisa bejiar naquela boca com dente estragado ou ferida, com afta, e já passa.*
> *Pesquisador: Sabia que na verdade dá pra pegar por qualquer contato de sangue com sangue?*
> *Lourdes: É, isso que ela falou, só de encostar ali já pega. Só que o dedo também, ela falou, se o dedo a gente cortar, na hora ainda pode pegar, mas se passar de um* ***segundo*** *já não vai mais, ele não aguenta, ficar mais de um segundo pra fora do sangue. Eu mesmo já, não, eu não posso me cortar, porque "deusolivre" eu cortar eu, e cortar ela, e o sangue dela que bater em mim, aí já é um perigo né. Ixe, eu ensino aquelasmanicure nova lá, pra sempre por uma luva, evitar o máximo, eu falo guria cuidado com a Aids, esteriliza. Aprendi tudo aqui, fazendo tratamento e aprendendo. Aí a médica falou pra eu parar de fazer unha: você já aposentou, chega! É muito perigoso você pegar uma doença dos outros. Eu tinha uma cliente que era pura afta, toda rica ela, falou pra mim que tinha afta e não fui mais lá fazer a unha dela, fiquei com* ***medo****.*
> *Pesquisador: Quais a senhora se lembra?(indagado em relação às outras IST's)*
> *Lourdes: Esse que você falou aí. Eu peguei* ***hemorroida*** *também, não sei se é por assim, agora eu tô com problema de hemorroida. Mas agora pa-*

rou de atacar, graças a deus, eu pensei que era doença venérea isso, não é então.

A partir do exceto acima, percebemos que muitos conhecimentos atuais são incorretos ou parcialmente fidedignos, do senso comum, em alguns aspectos, como a respeito das formas de contágio e prevenção. Ocorrem, portanto, falsas interpretações e conceitos do senso comum a respeito da Aids, ao relatar, respectivamente, os seguintes conhecimentos: "a melhor forma é não ter relação sexual, por camisinha"; "esse meu ex-marido, ele pode até ter o vírus da aids, só que depende da janelinha né, que não aparece, que não desenvolve e não aparece"; "só que o dedo também, ela falou, se o dedo a gente cortar, na hora ainda pode pegar, mas se passar de um segundo já não vai mais, ele não aguenta, ficar mais de um segundo pra fora do sangue"; "Aí você não embarriga a moça, não pega nada dela e nem ela de você, melhor do que camisinha".

Evidenciamos, nestas constatações, quatro aspectos relacionados ao letramento em saúde no que se refere ao contágio. No primeiro,a percepção é válida, pois a melhor maneira de prevenir é não manter relações sexuais, já que a camisinha pode estourar, ser falha, mesmo quemuito raramente. No segundo, o beijo também é forma de contágio, quando houver fissuras ou feridas que propiciem contato direto de sangue com sangue, sendo, portanto, também um conhecimento válido. Isso pois os modos de transmissão da infecção pelo HIV-1 são por contato sexual e exposição a sangue (transfusão de sangue e hemoderivados, compartilhamento de agulhas). Já o terceiro se refere à percepção de não entender o processo da imunidade e tempo de contato da doença, ao ser contagiado, ao pensar que se o vírus permanecer mais de um segundo para fora do sangue morre, não sendo capaz de transmitir a doença. Isso está incorreto, pois qualquer contato com o sangue é porta de entrada para a infecção e replicação viral, independentemente do tempo. Por último, ao afirmarque coito interrompido é uma boa forma de prevenção e superior à camisinha, percebo uma observação que era muito comum no passado, e que era pensado pela maioria das pessoas. Porém, sabe-se atualmente que mesmo não ejaculando no interior da vagina, o homem libera espermatozoides ao longo de toda a relação sexual no líquido pré-seminal, podendo haver sua adesão ao epitélio vaginal e a consequente transmissão do vírus pela presença espermatozoide na mucosa (BRASIL, 2018).

Outra concepção interessante e correta é a "janelinha" do vírus, que é importante diferenciar com o período de latência clínica. A primeira se trata do período de janela imunológica, que é o período em que não

é possível diagnosticar o vírus no sangue, antes da infecção aguda, logo após o contato com o mesmo. Em média, a janela diagnóstica dos imuno ensaios de quarta geração é de aproximadamente 15 dias. O diagnóstico da infecção aguda pelo HIV pode ser realizado mediante a detecção da CV-HIV. Porém, esse exame não é realizado pelo SUS, sendo que o teste rápido para HIV, disponível gratuitamente na rede, só é capaz de diagnosticar a carga viral após um período de 30 dias após a contaminação. Por isso, é dito que só se diagnostica HIV um mês após o contágio, tanto por meio de uma relação sexual desprotegida ou por via sanguínea, e que não adianta fazer o exame logo após o contato (BRASIL, 2018).

O segundo conceito refere-se a uma etapa da evolução da doença já instalada no organismo. A infecção pelo HIV, cursa com um amplo espectro de apresentações clínicas, desde a fase aguda até a fase avançada da doença – períodos de infecção aguda, latência e Aids. Em indivíduos não tratados, estima-se que o tempo médio entre o contágio e o aparecimento da doença – AIDS esteja em torno de dez anos. Na fase de latência clínica, que ocorre após a infecção aguda e pode durar mais de 10 anos, o exame físico costuma ser normal, enquanto a contagem de LT-CD4+ permanece acima de 350 céls/mm³, com infecções semelhantes às da população imunocompetente. O aparecimento de IO e neoplasias é definidor de aids. Podem ocorrer alterações nos exames laboratoriais, sendo a plaquetopenia um achado comum, embora sem repercussão clínica na maioria dos casos. Além disso, anemia (normocrômica e normocítica) e leucopenia leves podem estar presentes (BRASIL, 2018).

Enquanto a contagem de LT-CD4+ permanece acima de 350 céls/mm³, os episódios infecciosos mais frequentes são geralmente bacterianos, como as infecções respiratórias ou mesmo TB. Com a progressão da infecção, começam a ser observadas apresentações atípicas das infecções, resposta tardia à antibioticoterapia e/ou reativação de infecções antigas. À medida que a infecção progride, sintomas constitucionais (febre baixa, perda ponderal, sudorese noturna, fadiga), diarreia crônica, cefaleia, alterações neurológicas, infecções bacterianas (pneumonia, sinusite, bronquite) e lesões orais, como a leucoplasia oral pilosa, tornam-se mais frequentes, além do herpes-zoster. Nesse período, já é possível encontrar diminuição na contagem de LT-CD4+, situada entre 200 e 300 céls/mm³ (BRASIL, 2018).

O aspecto de letramento em saúde foi desenvolvido pelo pesquisador no item acima, ao esclarecer os conceitos acerca das hemorroidas, havendo quebra do ciclo interpretativo neste diálogo, para Lourdes, ao ti-

rar dúvidas quanto à hemorroida, que não se trata de uma IST, mas sim uma doença multifatorial que acomete o reto ou ânus; a respeito do uso de preservativo; do beijo e da transmissão do vírus por qualquer contato sanguíneo, independentemente do período e duração do contato e tempo do sangramento.

Em relação ao letramento crítico no passado, no seu primeiro momento, que ocorreu durante a juventude e início da doença, é possível perceber que os conhecimentos acerca da doença eram nulos, como observado nos trechos introdutórios de sua história e quando a própria relata, no seguinte excerto, ao afirmar que 40 anos atrás "não existia isso não. Não era falado. Falou HIV pensava, o que é isso? Não era HIV, era soropositivo, soropositivo", assim como demonstrado pelo fato dela acreditar que o HIV era um tipo de soro que se ela tomasse, poderia contrair o vírus, articulando com pontos já discutidos e analisados.

> *Pesquisador: A senhora sabia das formas de pegar essa doença, naquela época?*
> *Lourdes: Não, não existia isso não. Não era falado. Falou HIV pensava, o que é isso? Não era HIV, era soropositivo, soropositivo. Eu pensava,* ***deve ser um tipo de soro que eu não posso tomar****.*
> *Pesquisador: E quando a senhora ficou sabendo então, das formas de contágio:*
> *Lourdes: Depois que eu vim tratar aqui, em 1998 por aí*
> *Pesquisador: Então antes disso não sabia que tinha Aids, ou o que era a doença?*
> *Lourdes:* ***Não, eu não imaginava isso****. Eu só fui saber, o meu primo falou que eu tava com essa coisa que eu falei mas eu nem liguei, pensei, é algum soro que eu não posso tomar, mas eu não sabia que aquele filho dele também tava internado com Aids, tava parecendo um bichinho, aí deu tuberculose nele, ele não aguentou, matou ele. E ele era médico, desse hospital, o pai dono de quatro hospitais, cada filho tinha um hospital.*

Por outro lado, ela possui outras percepções coerentes da doença atual, como pode ser analisado no trecho a seguir, ao afirmar "porque eu posso pegar algum vírus do homem, alguma coisa do homem né, e eu não posso pegar doença nenhuma. Só que a minha imunidade está 700, CD4 tá 700, o doutor até falou pra mim esses dias – você tá de parabéns hein, tá 700 o seu CD4". Isso denota letramento crítico eficiente ao entender o conceito de carga viral da doença e interpretar o seu estado de saúde atual, preocupando-se com o mesmo, voltando-se ao autocuidado e preservação de sua saúde. Além disso, ela entende o fato de não ser mais transmissora do vírus com o tratamento efetivo e se preocupa com a contaminação de outros.

Esse aspecto é muito importante, pois após muitos anos de trata-

mento correto e efetivo com a terapia antirretroviral (TARV), o indivíduo dispõe carga viral muito baixa ou até mesmo nula, conferindo o status de não mais transmissor da doença. Porém, para tanto, o acompanhamento deve ser realizado constantemente e a adesão ao tratamento deve ser completa, podendo haver recidivas, sendo que cada pessoa responde de uma maneira diferente às drogas. Além disso, isso não deve ser parâmetro para deixar de se cuidar nas relações sexuais e parar de usar os remédios (que devem ser para sempre), pois ainda pode pegar todos os outros tipos de IST's ou até mesmo um subptipo do HIV diferente (BRASIL, 2018).

> *Lourdes: (...) A doutora falou pra mim, que agora que eu to com essa idade já, que quanto menos eu tiver sexo é melhor ainda, melhor pra saúde ela falou, porque eu posso pegar algum vírus do homem, alguma coisa do homem né, e eu não posso pegar doença nenhuma. Só que a minha imunidade está 700,* ***CD4 tá 700****, o doutor até falou pra mim esses dias – você tá de parabéns hein, tá 700 o seu CD4. Graças a Deus. Não sinto mais nada, sinto dor de nada, não tenho dor na perna, de nada, tenho bacia quebrada, do acidente, mas não dói não.*

Com esse exemplo, é possível perceber a importância da influência do letramento em saúde adequado na qualidade de vida e sobrevida das pessoas. Conforme Chinn (2000), para alcançar um bom letramento em saúde não basta arremessar as informações para os pacientes num contexto básico de educação em saúde, eles devem pensar e refletir por si próprios, para assim tomar atitudes adequadas e se tornarem críticos no processo saúde–doença, interferindo positivamente na evolução da mesma. Ainda nesse contexto, é importante lembrarmos que muitas vezes ocorre falhas de comunicação na relação médico-paciente, sendo que nem toda informação trazida pelo profissional é facilmente compreendida, ocorrendo iatrogenias. Dessa forma, se a fala não for clara e de fácil acesso para o nível de letramento de cada paciente, podem ocorrer essas falhas de comunicação que levarão a problemas como ineficácia no tratamento por desentendimentos do modo de utilização de medicações, prejudicando diretamente o paciente.

Além disso, o meio social em que os indivíduos se inserem demarca relevância ao interferir diretamente no nível de conhecimento, como pode ser lido nos exemplos anteriores. Percebi, ainda, influência dos fatores socioculturais no letramento em saúde de Lourdes no excerto a seguir, ao afirmar que "água com limão mata os vírus", e que esse conhecimento foi transmitido pelas irmãs, ou ao pensar que a técnica de coito interrompido é mais eficaz que a camisinha, tanto para a prevenção

de gravidez indesejada quanto no contágio das IST's, conhecimento esse disseminado pelos irmãos. Interpreto que essa compreensão se pauta no senso comum. Os termos utilizados também oferecem aspectos interessantes a se analisar no contexto da linguagem na saúde,já que variam de acordo com a cultura e o meio em que vive, como no linguajar utilizado nos termos "embarrigar", "mula", "doença de rua", entre outros.

> *Lourdes: (...) Tô fazendo dieta pra emagrecer,* ***to emagrecendo****, espremo limão no copo de água e bebo, em jejum. Diz que o* ***limão rosa mata até vírus da Aids, diz que vai lá no fundo fundo, mata tudo quanto é bactéria, doença do corpo****. Minhas* ***irmã*** *vivem mexendo na internet, e tudo que elas veem me ensinam. E eu tô tão bem, tô sentindo que estou emagrecendo com o limão (...).*

Na análise da conversa com Lourdes, dados a respeito da herpes, gonorreia, clamídia, HPV, candidíase e hepatite C,são, no geral, desconhecidos, desde a fisiopatologia, epidemiologia, formasde contágio, tratamentoe prevenção, como destaca-se nos trechos a seguir:

> *Pesquisador: O que a senhora sabe a respeito das doenças sexualmente transmissíveis, tem mais alguma que a senhora conheça, além do HIV?*
> *Lourdes: Tem várias doenças né, o* ***cancro, sífilis****. Tenho uma sobrinha que virou prostituta, agora mendiga, e nasceu um bebê com sífilis. Tá marcado pra tratar aqui, mas ela não veio. Aí minha mãe deu o bebê pra uma mulher rica pra tomar conta, agora ele tá cego tadinho, por causa da sífilis.*
> *Pesquisador: A senhora já ouviu falar de sífilis, hepatite C? Sabe como que pega cada uma dessas?*
> *Lourdes: Já, já ouvi falar. Sífilis eu sei que é pelo sexo também né, agora esse hepatite meu primeiro marido tinha. Meu primeiro marido já morreu, o segundo já morreu. Um morreu quando eu tinha 19 anos, acidente de moto, e o outro morreu de cachaça, bebia remédio e cachaça junto, deu derrame nele.*
> *Pesquisador: A senhora já ouviu falar de gonorreia?*
> *Lourdes: Ah já, vixe, que mais ouvi falar já. Eu nunca peguei não, graças a deus. Herpes já ouvi falar, essas verruguinha já.*
> *Pesquisador: Pode ser o condiloma, a candidíase na mulher, já ouviu falar, que tem corrimento esbranquiçado pela vagina?*
> *Lourdes: Ah sim, eu já tive isso já. Faz tempo, quando eu era novinha, meu marido esse que morreu era muito* ***mulherengo, passou cada doença pra mim****. Eu peguei várias* ***doença de rua****.*
> *Pesquisador: Lembra de mais alguma?*
> *Lourdes: Que deu em mim foi várias doenças assim que deu,* ***deu mula, deu cancro****, eu ficava tudo inchado assim, aí eu fiz tratamento. Antigamente não tinha informação, era* ***uma ignorância****.*
> *Pesquisador: E você acha que essas doenças têm cura?*
> *Lourdes: Essa da Aids eu tenho fé em Deus que vai ter cura, que um dia vai ter cura. Essas outras aí não é muito fácil não, a sífilis eu sei que se pegar é pra* ***sempre****, não cura não, quem pegou tá contaminado, porque*

diz que ela não tem cura, só tapeia, só vai levando, igual à Aids. Essas outras aí, gonorreia, tem cura, é mais fácil.

Interpretamos,portanto, queparece haver uma ausência de letramento em saúde no que se refere às doenças de menor visibilidade, visto que ao questionamento do pesquisador, as respostas foram do tipo: "já ouvi falar", não valendo, entretanto, de um conhecimento mínimo sobre as outras doenças, apenas da Aids, embora não saiba o suficiente nem mesmo sobre a hepatite ou das IST's que já teve anos atrás ou por conhecer pessoas em seu convívio que tiveram a doença, incluindo o "cancro" e "mula", que são nomes populares para a sífilis e linfogranuloma venéreo. Avalio isso nos seguintes trechos: "sífilis eu sei que é pelo sexo também né, agora esse hepatite meu primeiro marido tinha"; "herpes já ouvi falar, essas verruguinha já"; "que deu em mim foi várias doenças assim que deu, deu mula, deu cancro, eu ficava tudo inchado assim, aí eu fiz tratamento. Antigamente não tinha informação, era uma ignorância".

Isso interfere diretamente no processo saúde–doença. Como, por exemplo,outro aspecto relevante no caso de Lourdes, que é o fato dela não utilizar camisinha pornão ser mais capaz de transmitir o vírus e a resistência forte dos parceiros em usar preservativo. Esses dois fatores demonstram um risco maior para a sua própria saúde do que a deles, o que demonstra certo viés/polêmica, visto que ela é reconhecida como a portadora, que representa perigo aos demais, sendo que na verdade ela é a que corre mais risco no momento, com a doença controlada.

Todos afirmaram que atualmente as doenças passam a ser grandiosamente mais conhecidas, conforme a maior visibilidade na mídia foi crescendo nos últimos anos em que os meios tecnológicos e de informação foram evoluindo e se expandindo cada vez mais, demarcando, portanto, a Aids e sífilis como as de maior prevalência e de maiores perigos à saúde, dando-se maior importância a elas em detrimento das demais. Naquela época, não havia qualquer abordagem efetiva e eficaz a essas doenças, conforme pode ser analisado no trecho introdutório, onde uma grave falha no diagnóstico e no papel dos profissionais de saúde pode ser identificado, lesionando a pacienteno âmbito biopsicossocial e muitos contatos ao seu redor como família e amigos.

Pesquisador: A senhora já ouviu falar de DST's? Quais a senhora conhece?
Jacinta: Já sim, já vi. Eu só conheço do povo falar né, falar muito na Aids, fala muito dessas coisas assim né, a gente vê falar muito. Mas graças a Deus na família nunca tem.
Pesquisador: Quais outras você já ouviu falar? Sabe citar alguma outra?

Jacinta: Não, eu já ouvi falar em todas. Não, porque a gente não fica muito atento né, então é isso aí.
Pesquisador: Já ouviu falar da sífilis, gonorreia, herpes?
Jacinta: Sim, isso, já, isso, já ouvi falar. Tudo essas assim eu já ouvi falar, mas como agente tem os cuidados, a gente não muito preocupado, só ouve falar.
Pesquisador: A senhora sabe como que passa elas?
Jacinta: Hum, pelo sexo né. Tem que passa pela saliva, tem outra que passa pelo num sei o quê, tem muitas assim, mas não sei certo não, não sei diretemente falar essa é assim e tal.
Pesquisador: A senhora sabe como previne essas doenças?
Jacinta: Usar camisinha, essas coisas né.
Pesquisador: E naquela época sabia disso?
Jacinta: Não, pra falar nisso, pra falar bem a verdade, eu nunca usei camisinha na minha vida. Eu tenho meu marido, eu nunca usei. A gente nunca usou sabe, a gente evitava com remédio pra evitar e essas coisas não. Assim, porque hoje em dia que tá avançado. Hoje em dia tem que usar camisinha por causa dessas doenças, mas antigamente não. Na minha época que a gente, pra não engravidar tomava remédio, usava essas coias. Hoje em dia que tá avançado essas coisas, porque você vê menino novo, não tem nem experiência de vida, eu vejo vizinho meu, que nem saiu das fraldas direito e já tá abraçando, se beijando, se grudando, então eu acho que é por isso que tem isso aí. Na minha época não existia isso aí, na época da minha mãe, sabe.
Jacinta: Eu nunca usei porque a gente se cuidava tudo com esses remédios e não tinha essas doenças sabe, que nem agora. Eu só conheci de homem meu marido, graças a Deus, só um homem. Conheci ele de criança, era amigo dos meus irmãos tudo. Vou te falar, hoje em dia a gente não tem nem relação mais, ele operou da "próstа", ele teve que tirar porque deu câncer na "próstа". Já tá com mais de ano já, ele faz o controle até hoje, porque diz que pode voltar né. Mas assim, graças a Deus, ele trabalha.

Já a partir do excerto acima, identificamos que a dona Jacinta possui uma boa apropriação do letramento em saúde, porém não crítico, no quesito contágio e prevenção, ao saber identificar algumas doenças por nome, porém sem o caráter crítico da prevenção, com conhecimentos concretos e praticáveis, suficientes para manter sua saúde e práticas de autocuidado, como ao afirmar que conhece superficialmente as principais IST's, sabendo que são transmitidas pelo sexo e que a camisinha é a melhor maneira de prevenção. É possível inferir que poucas informações são precipitadas, porém o letramento é evidentemente baixo, admitido pela mesma, por não conhecer detalhes mais aprofundados das doenças.

Embora a maioria das pesquisas enfoque no comportamento sexual dos jovens em detrimento à abordagem dos idosos, os resultados dessa pesquisa se assemelham com outras pesquisas acerca da percepção da população idosa, como explanado por Brito *et al*. (2016). Para os referi-

dos autores, a percepção que a sociedade tem da pessoa idosa envolve mitos e tabus, o que influencia as práticas de saúde junto à população. Nessa perspectiva ainda há muito que se fazer, haja vista a necessidade de vislumbrar o idoso em todas as suas dimensões, reconhecendo a sexualidade como algo possível de se viver na velhice. Parte desse processo de mudança repousa sobre o próprio conhecimento e consciência do longevo, acerca do HIV/aids e das outras IST's.

Nesse mesmo estudo, em relação aos modos de prevenção, 40% dos idosos citaram o uso do preservativo como principal método de prevenção às infecções sexuais e 20% não souberam informar sobre as medidas preventivas. Além disso 29,2% dos respondentes verbalizaram como medidas preventivas: não sair com prostitutas, não beijar na boca de uma pessoa infectada, não utilizar o mesmo banheiro, evitar contato físico com pessoas que vivem com HIV/Aids e evitar o mesmo assento, todos conhecimentos não compatíveis com o que é explicado na literatura como forma de contágio. Essas informações vão de encontro com os resultados aqui obtidos (BRITO *et al*., 2016).

Apesar da maioria dos participantes mencionar a camisinha como o método de prevenção às IST/HIV, muitos idosos não apontaram a utilização do preservativo como forma de prevenção. Esse resultado evidenciou a necessidade de esclarecimentos e orientações aos idosos sobre os meios de prevenção das IST e HIV, a fim de compreenderem as diferentes vias de transmissão e as medidas preventivas a essas enfermidades (BRITO *et al*., 2016).

4.2. A influência do aspecto sociocultural na utilização de métodos preventivos

Nessa emergência elencamos a questão social das décadas finais do século passado. Duas entrevistadas afirmaram que aconfiança no parceiro, fidelidade e hierarquização do papel masculino (sendo que as opiniões, vontades e desejos do parceiro, de cunho sexual ou não, prevaleciam) nas décadas passadas eram aspectos que interferiam diretamente nafalta ou negação do uso de métodos preventivos de barreira, especialmente o preservativo masculino, quando indagadas. Como pode ser percebido nos seguimentos/excertos:

> *Lourdes: (...) e outra, não é todo homem que gosta de pôr não, a maioria de homem que eu já fiquei assim quando era nova não gostava. Até esse velho, meu ex-marido,* ***nunca gostou de por camisinha****, o principal, nunca gostou, não gostou e não gosta. Engraçado, né (...)?*

Pesquisador: A senhora não usava camisinha na sua época?
Lourdes: Não, nunca usei. Esses ***homem tudo****.*
Pesquisador: Tem também a camisinha feminina, para a mulher, já ouviu falar dela?
Lourdes: Não, nunca usei, nunca consegui colocar aquilo lá, horrível. Eu tentei mas nunca consegui.
Pesquisador: E como você ficou sabendo dela?
Lourdes: Aqui, aqui no posto que eles davam, quando eu era mais nova.

Na análise da passagem acima, identificamos que muitas participantes estabeleceram uma relação entre o uso de preservativo com a vontade sexual do parceiro. As interpretações atribuídas foram processadas a partir de posicionamentos que partiram delas, das práticas pessoais e sociais, como no caso da associação de que a população brasileira está "cada vez mais egoísta" ou "o povo tá discriminando" e ao fato de relacionar o texto à essa supremacia machista, de que a escolha do homem é soberana, muito debatido e comentado nas mídias e demais esferas sociais atualmente. Isso é evidenciado quando Lourdes e Jacinta afirmam que os parceiros de ambas nunca gostaram de utilizar preservativo, e que naquela época era obrigatório obedecer à vontade do parceiro, imposto pela sociedade.

Nesse contexto, de acordo com Oliveira et. al (2016), o fato de preferir não usar o preservativo durante as relações sexuais, pormotivos como o parceiro não gostar, a sensação de desconforto, o uso de anticoncepcional oral ou injetável ou outros métodos de prevenção de gravidez e a confiança no companheiro pode influenciar no aumento da vulnerabilidade à contaminação. Acredita-se que a baixa utilização do preservativo aumenta a vulnerabilidade à Aids nas mulheres que possuem relacionamento estável. Nesse sentido, é necessário traçar propostas que sensibilizem as mulheres para a autopercepção de vulnerabilidade às IST/Aids, que disponibilizem recursos materiais compatíveis com o atendimento da demanda das unidades básicas de saúde da família e com recursos humanos capacitados para atuar incisivamente na difusão de medidas preventivas às infecções e, de modo particular, que visem à sensibilização das mulheres ao uso do preservativo. Além disso, é importante que essas ações de cuidado se estendam aos homens, no sentido de estimular à adoção de práticas sexuais seguras.

5. Considerações finais

A pesquisa mudou nossa visão a respeito do destaque que é dado

às IST's, que ainda é muito polemizado e pouco abordado, embora seja extensamente problematizado nas unidades de saúde, mídia e escolas, diariamente. Isso nos faz pensar novamente nos fatores que levam à falência e ineficácia dessa abordagem, visto que os números de doentes continuam a aumentar em todas as idades. Nesse ponto, aprendemos sobre as questões socioculturais e como elas influenciaram na prática sexual dos jovens antigamente e como atingem os idosos atualmente, o que foi uma surpresa muito agradável, pois não imaginávamos a extensão dessa subjetividade que é a percepção individual, dos idosos, frente ao sexo e às IST's, e como isso influencia na qualidade de vida e saúde de maneira catastrófica. Nunca havíamos imaginado essa dimensão em que a cultura dominava todas as práticas e conhecimentos, e percebemos a incrível evolução que ocorreu para os dias de hoje.

Esse tipo de conteúdo é extremamente relevante e deve ser mais debatido e colocado em evidência, visto que é uma séria problemática, de saúde pública, que afeta diretamente quase todas as pessoas do mundo, já que a prática sexual é realizada universalmente pelos seres humanos, sendo uma necessidade básica. Por isso, um ponto importante de aprendizado que aprendemos com esse projeto é que a área da saúde e educação devem dialogar e trabalhar em conjunto, para alavancar as ações e projetos de educação em saúde para a população em geral, sendo a base da prevenção primária, e em especial aos idosos, visto que a abordagem é direcionada frequente e unicamente aos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdo, CHN. *Armadilhas da comunicação*: o médico, o paciente e o diálogo**.** São Paulo: Lemos Editorial, 1996.

ANDRADE, Juliane et al. Vulnerabilidade de idosos a infecções sexualmente transmissíveis**.** In: *Acta paul. enferm*. [*on-line*]. 2017, V. 30, n. 1, p. 8-15. ISSN 1982-0194.

BRASIL, Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Manejo da Infecção pelo HIV em Adultos***.** 2018.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)*/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções

Sexualmente Transmissíveis. Brasília : Ministério da Saúde, 2019.

Brito NMI, Andrade SSC, Silva FMC, Fernandes MRCC, Brito KKG, Oliveira SHS. Idosos, infecções sexualmente transmissíveis e aids: conhecimentos e percepção de risco. In: *ABCS Health Sci.* 2016, 41(3), p. 140-5.

Chinn, D. (2011). Critical health literacy: A review and critical analysis. In: *Social Science & Medicine*, 73(1), p. 60-7.

Dornelas Neto, Jader; NAKAMURA, Amanda Sayuri; CORTEZ, Lucia Elaine Ranieri and YAMAGUCHI, Mirian Ueda. Doenças sexualmente transmissíveis em idosos: uma revisão sistemática. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(12), p. 3853-64, 2015.

MACIEL, R. Por outras epistemologias de pesquisa em formação de professores. In: MARQUES, N. *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula.* Campinas: Pontes, 2016.

NUTBEAM, D. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. In: *Health Promot. Int*. 15, 2000, p. 259-67.

SOMERVILLE, M.J. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education.* V. 21, n. 3, May-June 2008, p. 209-20.

SYKES, S.; WILLS, J.; ROWLANDS, G.; POPPLE, K. 2013. Understanding critical health literacy: a concept analysis,In: *BMC Public Health*, 13, 150.

UM LEITOR DE ALMAS NAS TEIAS DA HISTÓRIA CULTURAL, DA LITERATURA E DO JORNALISMO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO ROMANCE JORNALÍSTICO DE FERNANDO MOLICA

Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
li_castelo@hotmail.com
Dione do Socorro de Souza Leão (UEMASUL) dione.breves@hotmail.com
Wemylla de Jesus Almeida (UEMASUL)
mylla_imp@hotmail.com

RESUMO

Neste texto, temos o intuito de passear teoricamente por um mundo de hiatos e controvérsias, as veredas da História, da Literatura e do Jornalismo, juntos, dando suporte ao estudo da obra "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'", do jornalista e romancista Fernando Molica. A qual entendemos como uma obra de singular sensibilidade pela escrita das histórias de uma alma que incita o leitor a enveredar-se pela história tão bem retratada no discurso literário de Molica. Para esse debate histórico-jornalístico-literário lançamos mão das idéias de pensadores da História como Hayden White, Roger Chartier e principalmente, Sandra Pesavento, historiadora brasileira pesquisadora da sensibilidade e da subjetividade que fazem parte do fazer histórico em diálogo com a Literatura, como reflete Queiroz (2008). Assim, a partir da análise do discurso (BAKHTIN, 2006; MAINGUENEAU, 2004; ORLANDI, 2007) o que se observou é que há uma intenção clara do autor no entrelaçamento dos discursos histórico, jornalístico e literário, para a feitura desse romance historiográfico. Para afirmarmos isso levamos em conta o próprio "Perera" e suas inacreditáveis peripécias que mais parecem pertencerem ao enredo hollywoodiano de filme de suspense e a linguagem utilizada por Molica que se vale de estratégias tropológicas tornando seu discurso metafórico e instigante.

Palavras-chave:
História. Literatura. Análise do Discurso.

ABSTRACT

In this text we intend to theoretically go through a world of gaps and controversies, the paths of History, Literature and Journalism, together, supporting the study of "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'", by the journalist and novelist Fernando Molica. Which we understand as a work of singular sensitivity for the writing of the stories of a soul that urges the reader to embark on the story so well portrayed in Molica's literary discourse. For this historical-journalistic-literary debate, we use the ideas of History researchers as Hayden White, Roger Chartier and especially Sandra Pesavento: a Brazilian historian researcher of sensitivity and subjectivity that is part of making history in dialogue with literature, as reflected by Queiroz (2008). Thus, from the discourse analysis (BAKHTIN, 2006;

MAINGUENEAU, 2004; ORLANDI, 2007) what was observed is that there is a clear intention of the author in the interweaving of historical, journalistic and literary discourses, for the making of this historiographical novel. To affirm this, we take into account "Perera" himself and his unbelievable adventures that most seem to belong to the Hollywood thriller movie plot and the language used by Molica that uses tropological strategies making his speech metaphorical and provoking.

Keywords:
History. Literature. Speech analysis.

1. Iniciando a viagem (ou introdução)

Neste passeio teórico-reflexivo pretendemos percorrer caminhos que paradoxalmente ora se cruzam, ora divergem. História e literatura nasceram juntas, ganharam notoriedade separadas, se distanciaram pelos paradigmas e com a contestação destes voltaram a se encontrar. Encontros polêmicos, em que conservadorismo e transgressão estiveram (estão) lado a lado. Como aponta Hayden White (2001) a história neste novo contexto social, em que a sensibilidade do indivíduo carece de um olhar mais interpretativo, deve compreender que a arte e a ciência são meios, apesar de distintos, complementares para a interpretação das sociedades dos "tempos líquidos" (BAUMAN, 2007). Tempos em que os modelos não dão conta de abarcar a complexa diversidade das ações humanas e seus sentimentos, como analisa Pesavento (2008b, p. 12).

Na tentativa de dar conta desse novo tempo, surgiu a chamada "História Nova" ou "História Cultural", corrente historiográfica que teve suas discussões iniciadas por Paul Veyne (1971), Hayden White (1973) e Michel de Certeau (1975) que em suas obras contestavam a veracidade defendida pela história e ressaltavam os elementos da narrativa utilizados pelo discurso histórico, aproximando-a da literatura. A Escola de Annales contribui relevantemente para a discussão em torno dessa renovação da história nas últimas décadas do século XX, com as proposições de seus seguidores relativas a uma concepção diferente dos marcos temporais para analisar o passado.

Assim, nesse cenário conturbado de quebra de paradigmas, a busca por novas estratégias teórico-metodológicas, admitiu a contribuição de ciências como a antropologia, sociologia, economia para os estudos historiográficos, como também a literatura e as artes também vieram auxiliar nesta leitura de vozes do passado feita pela história. Com isso as fronteiras se alargaram e como resultado uma perene tensão se fez entre os historiadores, sendo que principalmente, a relação entre a história e a lite-

ratura tem rendido muitas divergências.

A polêmica sempre esteve em torno da História Cultural, por essa nova historiografia se preocupar com a subjetividade, o imaginário, a representação social, elementos que não eram considerados como dados historiográficos pelos estudos tradicionais. De um lado, os teóricos que defendem a ligação histórico-literária, entre eles Hayden White que defende que história e literatura são intrínsecas, de outro a preocupação de estudiosos positivistas em assumir essa ligação e levar a história a perder o *status* de ciência.

Nesse embate, Chartier (2008, p. 165) ao citar Carlo Ginzburg argumenta que apesar da história se amparar em elementos literários isso não nega seu valor científico: "Reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escrita da história não implica de maneira alguma negar-lhe o estatuto de um conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e controles". Aliás, as fontes continuam sendo primordial para a escrita da história, contudo para esse novo olhar sobre o passado, elas se ampliaram: aos documentos oficiais se associaram imagens, objetos, sentimentos, práticas e o que mais o historiador, sensivelmente, encontre para auxiliá-lo nessa interpretação e reescrita de um tempo ausente, do tempo da memória.

A grande pesquisadora da história cultural no Brasil, Sandra Pesavento (2008b), corrobora com Chartier, e aponta que não apenas as fontes são elementos importantes, como também a metodologia utilizada para a interpretação destes dados, dessa forma sugere a combinação entre as estratégias propostas por Walter Benjamim e Carlo Ginzburg, ou seja, o método da montagem de Benjamim, cujas as marcas do passado são organizadas como em um quebra-cabeça, aliado ao método detetivesco de Ginzburg, que faz o historiador sair do texto, na busca de novos indícios, outros detalhes, que posteriormente ao voltar ao texto, o enriquecerá.

A escrita do texto pelo historiador cultural é outro ponto nevrálgico na determinação fronteiriça, pois na preocupação com a recepção de seu texto, coaduna a seriedade, característica da história, à leveza de uma linguagem, que estrategicamente, usa figuras da retórica, próprias do texto literário. Porém, como observa Pesavento (2008a, p. 179): "Fronteiras limitam, encerram e fecham, negam o diálogo e o contato, tal como podem abrir, comunicando e aproximando as partes, criando laços, correspondências, percursos de vida em paralelo, convergências, oposições e

competição". Tendo em mãos recursos como a metáfora, a metonímia, a ironia, esse leitor cultural do tempo escreve, literariamente, sua narrativa histórica, convergem as técnicas em um percurso que abre o diálogo.

Dessa forma se a história é a "leitura dos tempos" como afirma Chartier (2008), é válido refletirmos que o indivíduo é que faz o seu tempo. Um tempo que para ser retratado desloca as fronteiras entre a história, as artes e outras ciências, tornando a busca do conhecimento um trabalho que exige que ao analisar os homens em seus tempos, o pesquisador esteja munido de método, teorias e acima de tudo sensibilidade, o que não é uma tarefa fácil.

> Enfim, se estudar sensibilidades é um desafio, é um ir além, é ter, possivelmente, mais dúvidas do que certezas, com relação ao passado, talvez aí resida o charme que se encontra presente em toda aventura do conhecimento... Por que não aceitar o desafio? (PESAVENTO, 2007, p. 21)

Acreditando que Fernando Molica aceitou o desafio, objetivamos fazer uma leitura analítico-reflexiva da obra *O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o "Chacal brasileiro"*, no intuito de relacionar literatura e história em um entrelaçamento jornalístico, justificado pelo fato de que expor a história de um homem que segundo o autor é uma trama que beira à inverossimilhança, uma vida em que a ficção vai buscar inspiração. Delineamos assim um percurso com base na análise dos muitos discurcos (BAKHTIN, 2006; MAINGUENEAU, 2004; ORLANDI, 2007) que se cruzam no mosaico enredado por Fernando Molica, na intenção de evidenciar a forma com que a obra lança mão dos instrumentos da história cultural e a sensibilidade para a construção da narrativa.

2. Um homem, três mortes e muitas histórias

Fernando Molica, jornalista da Rede Globo de Televisão (a qual ele exime de qualquer responsabilidade na obra "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'" quer seja na apuração da história ou nas opiniões sobre os fatos), é também romancista, seu primeiro livro "Notícias do Mirandão", lançado pela Record em 2002, foi publicado na Alemanha pela editora Nautillus. Escreveu também "Bandeira negra, amor", romance publicado em 2005 pela editora Objetiva, obra que juntamente com o livro-reportagem que iremos analisar, concorreu ao prêmio Jabuti. O talento literário-jornalístico de Molica

é evidente e foi reconhecido pela menção honrosa do prêmio Vladimir Herzog pela sua obra sobre o "Chacal brasileiro".

Suas obras são histórias impregnadas "pelas digitais de Sherlock Holmes". E foi desse talento de correr atrás de pistas que nasceu "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'", após uma reportagem para a televisão, o jornalista se interessou por esse enigmático personagem da história brasileira, um anticomunista que em uma época de ditadura ficou conhecido internacionalmente pela sua ligação com o terrorismo mundial.

Fernando Molica, com um olhar sensível, leu documentos, ouviu relatos, viu fotos, analisou cartas, viajou pela história e para ela trouxe relatos dos acontecimentos da vida de um homem que morreu três vezes.

A obra é dividida no que o autor denomina como "Três movimentos". O primeiro é relacionado à vida de Antonio Expedito Perera, gaúcho de Itaqui, advogado anticomunista, um católico ortodoxo conservador, funcionário público do Tribunal de Contas, que ao ser cassado, por ter sido vítima de um golpe planejado por ele mesmo contra seus sócios no escritório de advocacia, com o fracasso tem sua vida revirada e passa a integrar o que antes combatia. Morre em Porto Alegre em 1964.

O segundo movimento inicia com sua chegada a São Paulo, ainda em 1964, quando dá vida a Antonio Carvalho Perera, a diferença no nome foi sutil em contrapartida, suas ideologias e ações são determinadas por uma revolução subversiva, o antes delator, era agora um corajoso aliado da Vanguarda Popular Revolucionária e por ela suportou torturas desumanas. É ainda nessa vida que conheceu Illich Ramírez Sánchez e desse encontro nasce a alcunha de o "Chacal brasileiro". Após um longo período de perseguição internacional, morre Antonio Carvalho Perera e nasce Paulo Parra, identidade que é mencionada no terceiro movimento. E nessa movimentação final de sua obra, Molica contou com a ajuda de alguém que conhecia o Perera há um bom tempo e em detalhes, sua filha Teresa Cristina, peça primordial para desvendar a última morte de uma vida enigmática. Paulo Parra morreu em Milão, onde vivera como psicólogo, desde 1975 até 1996. Em mais uma vida inventada, o Perera era especialista em disciplinas também fictícias: magnetologia e psicocibernética. Entretanto, essa figura pouco conhecida (apesar de haver algumas informações sobre ele na imprensa), extremamente ímpar da história brasileira tem uma "morte" que não condiz com sua história, um homem que se transformou em uma lenda, não teve um fim trágico, digno dos gran-

des mitos, morre em uma cama de hospital, vítima de um câncer.

Em uma vida de mortes, O "Chacal brasileiro", não poderia ter recebido melhor cognominação, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 231) o chacal é um animal que "[...] uiva até morrer, ronda pelos cemitérios e se alimenta de cadáveres [...] simboliza a morte e as vagueações do defunto até chegar ao vale da imortalidade". Perera teve sua história atrelada a da ditadura no Brasil e do terrorismo internacional, em um cenário de perseguições e "vive morto" inúmeras artimanhas ilegais. Suas duas primeiras vidas foram marcadas passionalmente por uma personalidade megalômana e que ansiava por reconhecimento, "uivava" por ele. Nesta história muitos foram os personagens envolvidos (das artes, da política, da economia) que fizeram parte de uma trama tecida pelas mãos de Clio.

3. Fernando Molica nos braços de Clio

Onde encontramos história? Que fatos podem ser considerados históricos? Poderia o discurso histórico ter como veículo a literatura ou o jornalismo? A vida que vale ser contada é a revelada publicamente ou do "*making of*"[355]?

Respostas que buscaremos na análise de "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'". Para tal seguiremos o viés da história cultural e nos aportaremos, principalmente, nas idéias de Sandra Pesavento, por considerarmos que Molica se valeu de uma sensibilidade histórica para amarrar os nós dessa intrigante narrativa. Segundo Pesavento (2007):

> [...] as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a ser capturado do passado, ou seja, a própria energia da vida, a enargheia, de que nos fala Carlo Ginzburg. Capturar a enargheia, a força da vida, seria a meta última e refinada daquele interessado em reconfigurar o tempo passado. (PESAVENTO, 2007, p. 13)

Um passado que precisou ser "caçado", pois o personagem principal dessa história se comportou feito um animal astuto e arisco preocupado em apagar seus rastros, como comenta o autor:

> [...] Perera se mostra maior do que qualquer estereótipo.

[355] Utilizando uma linguagem jornalística.

> Em determinado momento da apuração, comparei Perera a um animal que tem o capricho de ocultar cada pegada de uma trajetória marcada por trocas bruscas de direção, reviravoltas, idas e vindas. Buscar estes passos e tentar ao menos especular seu sentido representam uma aventura, uma emoção creio que comparável àquelas que muitos sentem em participar de eventos de vôo livre [...] (MOLICA, 2003, p. 14)

Esta busca a que se propõe Molica, considerado o "*crème de la crème* da história" por Pesavento (2008b), ou seja, capturar razões e sentimentos do mundo e dos homens em cada momento histórico, é uma tarefa demasiadamente complexa, pois a fala sobre a "temporalidade escoada" (PESAVENTO, 2008b) requer um novo olhar sobre o mundo amparado não apenas em documentos, mas sobretudo na memória.

> Pensar em memória e em história induz a referir-se ao sujeito que evoca e ao sujeito que escreve, este agente do ato de presentificar uma ausência. Entram em cena os indivíduos, as subjetividades, as trajetórias pessoais, as histórias de vida. Este é, para todos os efeitos, um viés muito importante, resgatado pelos estudos da cultura. A memória tem seu *locus* original de realização no indivíduo que rememora, mas todo trabalho de evocação se dá em acerto com uma memória social. Nessa medida, as reminiscências do *eu* são trabalhadas com o auxílio das dos *outros*, tal como a escrita da história, como escrita no tempo, dá-se em palimpsesto com outras escritas precedentes. (PESAVENTO, 2007, p.179)

Consciente da importância da forma complementar em que a memória individual e a social (HALBWACHS, 2008) auxiliam o escritor das histórias de vida, Molica não menosprezou nem uma dessas contribuições.

Utilizou dados dispostos em:

Jornais: "*Em abril de 1996, o Jornal do Brasil publicaria que Perera 'teria se ligado' a 'Carlos'. A reportagem mencionava histórias que Perera protagoniza em Porto Alegre [...]*" (MOLICA, 2003, p. 33);

Arquivos públicos: "*[...] fui ao Arquivo Público do Rio de Janeiro conferir as eventuais referências a Expedito nos documentos ali recolhidos*" (*Ibidem*, p. 27);

Assim como, revistas: "*A edição 1.299 da IstoÉ, de 24 de agosto de 1994, informava na reportagem 'O Chacal brasileiro', que o repórter Marco Brando localizara 'Paolo Parra' – 'Paolo', com 'o' em Milão* [...]" (*Ibidem*, p. 32);

E fontes iconográficas: "O depoimento é respaldado com fotos da juventude. Nelas, Perera aparece ora elegante, de *blazer* escuro e cigarro

na mão esquerda [...] ora no campo, pilchado – vestido com roupas tradicionais gaúchas" (*Ibidem*, p. 36, grifos do autor).

Molica interligou a esses dados inúmeros depoimentos, muitas narrativas da memória de pessoas que tinham como ponto em comum: o "Perera".

Halbwachs (2008, p. 72).o refletir sobre a memória observa que: "Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade". Entrelaçando-se a memória individual com aquilo que o sujeito toma por empréstimo de seu ambiente.

Na tentativa de refazer o caminho de nosso "Chacal", no intuito de entender como um católico ortodoxo praticante de formação religiosa rígida transformara-se em terrorista, Molica recorreu à memória de amigos da época. Entre eles, Luis Osvaldo Leite, atualmente professor do Instituto de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual rememorou: "– Ele era extremamente católico, eu conheci o Perera sabendo que ele iria ser padre jesuíta – diz o amigo. [...] ele seria um dos velhos amigos que ajudariam a reconstituir a história de Perera" (MOLICA, 2003, p. 36).

Ao lado de Luis Leite nesse mesmo dia em que foi entrevistado pelo escritor, estava Izar Aparecida de Moraes Xausa, viúva de Leônidas Xausa, companheiro de Perera em suas lutas políticas. Ela atentou para um outro aspecto de sua vida íntima: A vaidade. "Um dia, ele apareceu com uma gravata verde. Eu disse: 'Que linda!' Ele respondeu: 'É para combinar com os meus olhos' – relembra a psicóloga, que não esconde um discreto sorriso ao falar do comentário daquele jovem" (*ibidem*, p. 36).

Através destes pontos de referência evidenciados pelos amigos, Molica estava ali, diante de um homem que poeticamente ele define como "[...] uma alma angustiada, perplexa diante das contradições entre o mundo dos homens e o de Deus" (*Ibidem*, p. 37). Pela memória de seus amigos as ausências na história vão sendo aos poucos preenchidas.

Entretanto, é particularmente o que revive Nazareth e Teresa Cristina (respectivamente, primeira esposa e filha) que realmente fazem a apuração andar e as peças do quebra-cabeça começarem a encaixar para o escritor. Ao ir ao encontro dos inúmeros entrevistados para a composição do livro, o autor incide em uma das questões centrais da história cultural:

a expansão da memória social, a qual se apresenta como uma possibilidade de inúmeras leituras do passado. Conforme reforça Phillipe Joutard (2002), a reconciliação entre memória e história auxilia na reescrita do tempo.

Neste entrecruzar de fontes, na intenção de reapresentar a história, ação que para Pesavento (2008b, p. 13) se configura como ação humana de re-apresentar o mundo pelas diversas linguagens, o autor mune-se ainda da literatura. Em ocasião de sua entrevista com Nazareth, ela ao ser procurada por Molica o indicou "Pesadelos vividos...", romance que escrevera e fora lançado pela editora Thesaurus em 1990.

> Ao longo das páginas, Nazareth relata a história de "Déa", uma mulher que se vê envolvida no processo guerrilheiro dos anos 60 e 70. Mais: descobre que alguns dos mais procurados homens do país – Carlos Lamarca, o sargento Darcy Rodrigues e o ex-sargento Onofre Pinto – estiveram escondidos em seu apartamento em São Paulo, levados por seu marido, "Tônio". (MOLICA, 2003, p. 44-5) (grifo do autor)

Para o escritor este romance fez importantes revelações que coadunaram com as entrevistas de Nazareth. Dessa forma, literatura e história se cruzam para responder as indagações sobre o passado, caminho perfeitamente aceitável pelo historiador cultural.

De acordo com Lenhardt (2004):

> [...] a ficção adquire um estatuto muito particular, na formação daquilo que anima os movimentos de fundo da história. Ela não é *profética* no sentido dos videntes, que dão o futuro por já assegurado, mas ela é *visionária*, na medida em que autoriza a organizar o mundo de ações e dos fins de outra forma além daquela que existe.
>
> Estas ações fictivas, que surgem da história, na medida em que elas constituem o horizonte de compreensão e de esperança dos atores da história, alimentam o imaginário da sociedade e das civilizações (grifo do autor). (LENHARDT, 2004, p. 153)

O que é perceptível na obra objeto desta análise, como pode ser comprovado nos trechos a seguir:

> Nesta primeira entrevista, em Nova York, Nazareth detalhou como seu apartamento se transforma em esconderijo para as principais lideranças da VPR [...]
> – O nome do Lamarca, para mim, era César.
> O relato da convivência daquela família com as principais lideranças de uma organização armada tem momentos de fazer inveja aos mais ousados delírios surrealistas. Em seu livro, Nazareth relata diálogos com Lamarca sobre justiça social e mortandade infantil. "César" mostrava-se particularmente sensível a este tipo de conversa. (MOLICA, 2003, p. 112)

Transcrevemos, ainda, outro trecho, para evidenciarmos a forma impactante com que a literatura retratou por meio da ficção as atrocidades vividas nesse período da história brasileira e mais especificamente pela família do Perera:

> Num dado momento vi o Waldemar, digo, Onofre se aproximar, rastejando, nu, com as mãos algemadas para trás, pois não conseguia ficar de pé, de tanta tortura que sofrera, chegar perto de mim e dizer: "Ela é inocente, vocês estão fazendo a maior injustiça com essa senhora. Eu sou culpado, mas ela não". (NAZARETH *apud* MOLICA, 2003, p. 116) (grifo da autora)

Os trechos citados, entre outros, foram utilizados na obra na intenção de reconstituir e compreender a trajetória de Perera, o escritor recorre ao romance mencionado, intercalando em sua reescrita o verossímil literário e histórico.

Encontramos em Queiroz (2008) a justificativa para o percurso metodológico historiográfico de Molica. Ela afirma que:

> A consideração de um elenco tão variado de fontes é passível de ser feita desde que o relevo buscado por essa nova história literária, o viés que atravessa essa nova relação entre História e Literatura, esteja voltado para o problema da investigação. Assim, propor um problema distinto de investigação significa a necessidade de voltar-se para categorias diferentes de fontes e para a exploração renovada de velhas fontes. (QUEIROZ, 2008, p. 203)

Fica claro, já na apresentação de "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'", o problema de pesquisa de Fernando Molica e a forma com que pretendia delinear sua reescritura do passado, justificando as interconexões que estabelece em sua obra. Leiamos o excerto:

> Este livro não pretende ser uma biografia completa de Antonio Expedito Carvalho Perera. Daí ser chamado de reportagem um trabalho sobre a trajetória deste advogado gaúcho que, em menos de uma década, migrou de uma posição conservadora para a militância ao lado do que havia de mais agressivo no terrorismo internacional. [...] O caminho percorrido por este advogado em suas diferentes vidas é tão ou mais interessante do que seus feitos. É este caminho, nebuloso, repleto de armadilhas e desvios, que busquei traçar. (MOLICA, 2003, p. 13)

Em meio a crimes políticos, tortura, comunismo, socialismo, ditadura e muitos outros fatos que se relacionam com a história política do Brasil nas décadas de 1960 e 70, o interesse, especificamente por Expedito Perera, possibilita afirmarmos que o escritor vê no sujeito o seu objeto de estudo. Procedimento que Pesavento (2007) aponta como um dos

principais avanços da história cultural, nos estudos que vê na utilização da micro-história, da biografia, um caminho promissor para se pensar a partir do sujeito-objeto a história das sensibilidades, cujo interesse é

> [...] pelo indivíduo, por suas reações íntimas, por suas contradições abertas ou encobertas. Ela escava destinos, exuma afetos, mas sempre para reinseri-los em conjuntos significativos mais vastos, grupos, clãs, facções, classes, conjuntos, que eles iluminam a seu modo, restituindo-lhes uma complexidade quase sempre escamoteada ou negada. (GRUZINSKI, 2007, p. 7-8)

O que é proposto acima por Gruzinski é perfeitamente perceptível na escrita sensível de Fernando Molica, muito mais que jornalísticos, os fato chegam até os leitores pela análise de um ávido investigador, de um sensível "leitor e escritor de almas" (PESAVENTO, 2007). Molica foi atrás de fontes não apenas na materialidade de documentos oficiais, como também em um mundo que a ditadura soube bem ocultar, sentimentos, sonhos, identidades. Aos poucos, em um trabalho paciente e delicado, entrelaçando "verdades" e interpretando sensibilidades se chegou a uma reescrita instigantemente histórica.

Em sua investigação sobre a trajetória de Expedito, para a tradução da realidade, Molica foi perspicaz em notar que para a leitura desse tempo das ausências, estaria na presença do acontecido e do inventado. Como observamos no trecho abaixo:

> [...] Neste livro procurei evitar imprecisões, separar os fatos das lendas – não tenho dúvidas de que estas, pelo menos no caso de Perera, são menos relevantes do que aqueles. Na linha de uma das mais interessantes definições do jornalismo – 'É a melhor versão da verdade possível de se obter'. (MOLICA, 2003, p. 14) (grifo do autor)

Molica seguiria assim os passos dos historiadores culturais. Profissionais que, de acordo com Jauss citando Kosseleck, inventam o passado, criam realidade a partir dos pensamentos evocados pelo que não pode ser verificado. E complementa:

> Assim, através da história se consagra a diferença entre *res factae* – a "coisa acontecida" – *res fictae*, a "coisa construída" pela narrativa da história. A *res factae* é a matéria-prima da história, a partir da qual se constituirá a *res fictae*, versão verossímil do acontecido [...] (PESAVENTO, 2008a, p.184)

É importante ainda ressaltar a forma com que o escritor interpretou os dados encontrados. Como podemos perceber a produção de Molica nesta obra, desenvolve-se consoante ao que é sugerido por Pesavento quanto à combinação do método de montagem com o detetivesco, citados

anteriormente neste trabalho.

Veremos evidência do exposto e da forma responsável e perceptiva da condução da pesquisa para a sua narrativa, nos trechos:

> [...] procurei checar todas as informações, contrapor depoimentos, encontrar toda a documentação que estivesse disponível. O mistério em torno da atuação e do destino de Perera permitiu que sobre sua história fossem acumuladas diversas versões, deduções e, mesmo, palpites. Remover estas camadas foi talvez o trabalho mais difícil de toda a tarefa. Como registrou o desembargador Luiz Felipe Azevedo Gomes, do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Perera 'é uma pessoa cujo padrão de vida foge ao comum dos homens, uma dessas pessoas cuja vida imita a ficção, ou nas quais a ficção vai buscar os elementos para alimentar-se. (MOLICA, 2003, p. 14)

Como também,

> Quatro anos depois, na apuração deste livro, eu voltaria ao Arquivo do Estado para uma nova pesquisa sobre Perera e pessoas ligadas a ele e aos movimentos revolucionários da época. Papéis que antes faziam pouco sentido ganhavam mais importância, solidificavam fatos que, na primeira consulta, apresentavam pouca conexão entre si. (MOLICA, 2003, p. 77) (grifo do autor)

Nesse sentido, em uma trama narrativa cuja a realidade está permeada de fatos inusitados que beiram a inverossimilhança, a interpretação do lido, ouvido, visto, recai em uma difícil atribuição de seleção e tradução. Pesavento (2007) alerta:

> [...] O poder interpretativo do olho deve ser estimulado, para dar a ver e a ler as marcas do passado, que encerram outros significados para a representação do mundo que não são mais os nossos [...] interpretar tais sinais, estabelecendo nexos e relações para tentar chegar ao tal mundo do passado onde homens, falavam, amavam e morriam por outras razões e sentimentos. (PESAVENTO, 2007, p. 20)

Na leitura de "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'", observamos que Fernando Molica em sua representação historiográfica da trajetória percorrida por Antonio Expedito Carvalho Perera, no período em que a vida deste brasileiro teve um capítulo em comum com a história da ditadura no país, buscou seguir as pegadas do passado em um momento histórico em que homens e mulheres viam seus companheiros morrerem, sofriam choques e muitas torturas atrozes, famílias eram separadas e traumatizadas por ausências irreparáveis. Tudo em nome de um ideal: LIBERDADE e IGUALDADE SOCIAL, perfeitamente possível para uns e militarmente combatido por outros.

4. Considerações finais

Nesta análise das fontes requeridas e pelo caminho desenvolvido por Fernando Molica, podemos afirmar categoricamente que como jornalista Molica é um excelente historiador cultural. Incansável na pesquisa das fontes, em uma busca democrática, aliou as já consagradas provas históricas às pegadas do passado entre fotos, cartas pessoais, imagens em vídeo e outros marcos histórico-sentimentais do tempo. Perspicaz na seleção e sensível na interpretação de inúmeras informações. O escritor desenvolveu uma narrativa pautada nos sentimentos conturbados de personagens que fazem parte das páginas que foram escritas com sangue pela ditadura e pelo terrorismo, em uma caçada impressionante pelos rastros do "Chacal brasileiro".

Hayden White em sua obra "Trópicos do discurso: Ensaios sobre a crítica da cultura" diz que "há muitas histórias que poderiam passar por romance" (2001, p. 137), a obra que analisamos é uma delas. Para afirmarmos isso levamos em conta o próprio "Perera" e suas inacreditáveis peripécias que mais parecem pertencerem ao enredo hollywoodiano de filme de suspense e a linguagem utilizada por Molica que se vale de estratégias tropológicas tornando seu discurso leve e instigante.

Jornalismo, literatura e história se juntaram pelas mãos desse literato-jornalista, totalmente absorto pela historiografia, na tecedura de uma obra, na qual percebemos que a história está na vida, em seus mais relevantes e/ou insignificantes fatos, os quais não devem ser desprezados, pois mesmo os mais ínfimos atos e sentimentos podem ser de imensurável importância para os grandes acontecimentos.

Os fatos homiziados do *making off* revelam que a historiografia, que não os desvele, estará em falta na sua leitura da vida dos tempos escoados. Fatos primorosamente concatenados na obra de Molica, ardiloso em seu ofício mostrou as várias nuances desse quadro histórico que se propôs retratar. Enfim, consideramos que a história das sensibilidades, área de estudo da História Cultural, tem em "O homem que morreu três vezes: uma reportagem sobre o 'Chacal brasileiro'", um excelente testemunho de compreensão da realidade propiciada por um entrelaçamento que amplia fronteiras em favor do fazer histórico. Não devendo nada aos bons roteiristas de romances policiais, Molica conduz o leitor com maestria pelos labirintos de sua narrativa inverossímil real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAUMAN, Sigmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CHARTIER, Roger. A história: a leitura do tempo. In: SCHÜLER, Fernando, *et al*. (Org.). *Fronteiras do pensamento*: retratos de um mundo complexo. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; FRÉDÉRIQUE, Langue (Org.). *Sensibilidades na história*: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centaurus, 2008.

JOUTARD, Philippe. *A importância da palavra oral na memória coletiva*. O Estado de São Paulo, 1 set. 2002.

LENHARDT, Jacques. As luzes da cidade. Notas sobre a metáfora urbana em Jorge Amado. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Escrita, linguagem, objetos*: Leituras de história cultural. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. Prática discursiva. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

MOLICA, Fernando. *O homem que morreu três vezes*: uma reportagem sobre o "Chacal brasileiro". Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*. Campinas: Unicamp, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da História: uma leitura sensível do tempo. In: SCHÜLER, Fernando, et al (Org.). *Fronteiras do pensamento*: retratos de um mundo complexo. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2008a.

_____ (b). História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo.

In: PESAVENTO, Sandra Jatahy, *et al*. (Org.). *Narrativas, imagens e práticas sociais*: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008b.

_____. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; FRÉDÉRIQUE, Langue (Org.). *Sensibilidades na história*: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2007.

QUEIROZ, Teresinha. História e Literatura. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa, et al (Org.). *Entre línguas*: movimento e mistura de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso*: ensaios sobre a Crítica da Cultura. São Paulo: USP, 2001.

Site consultado

www.fernandomolica.com.br

UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL A PARTIR DA POESIA DE MANOEL DE BARROS

Camila de Freitas Vieira (UFMS)
camilabfreitasv@gmail.com
Ângela Maria Zanon (UFMS)
zanon.ufms@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar a poética ambiental nas obras de Manoel de Barros, articuladas com a visão da ecocrítica e educação ambiental crítica. Para tanto, propomos analisar poemas de Manoel de Barros em busca da relação entre o fazer poético do autor e a prática da educação ambiental, permitindo refletir acerca do meio ambiente e que nos convida para a reflexão na relação humano–natureza, visto que a obra do poeta abre para interações com a questão ambiental, mostrando o processo de ressignificação da relação do homem como a natureza. Seus poemas estão repletos de elementos que possibilitam reflexões não somente no que se refere ao saber literário, mas também as questões ambientais, abrindo margem para estudos interdisciplinares na relação meio ambiente-literatura, proporcionando noções significativas a uma nova racionalidade ambiental. A metodologia utilizada para a construção do trabalho será por meio de pesquisa teórica de cunho bibliográfico.

Palavras-chave:
Poesia. Educação Ambiental. Manoel de Barros.

ABSTRACT

This paper aims to identify environmental poetics in Manoel de Barros's work, connected with the ecocriticism and the critical environmental education framework. Therefore, we intend to analyse Manoel de Barros's poetry in order to find the relation between his poetic construction and the practicing of the environmental education. In this way, we lead to the reflectionon the environment and the connection between man and nature, once the poet's work points into environmental issues, showing the reframing process in the interaction between man and nature. His poetry is full of elements that allow reflection, not only concerning literature knowledge, but also including environmentalis sues, suggesting interdisciplinary studies between the environment and literature, providing a meaningful understanding about a new environmental rationality. The methodology used for the present work is theoretical research framing bibliographical approach.

Keywords:
Poetry. Environmental Education. Manoel de Barros.

1. Introdução

O poeta mato-grossense Manoel de Barrosse destacou como um

dosgrandes escritores brasileiros, nascido em Cuiabá, mas mudou-se para Corumbá, cidade do Estado de Mato Grosso do Sul, ainda criança local em que passou a infância imerso nas paisagens das terras pantaneiras e aos sabores e aromas da natureza. Por meio de sua poética, construiu uma linguagem inovadora, valorizando a língua portuguesa em suas raízes mais profundas, reinventando a linguagem das crianças e dos pantaneiros, a região do Pantanal, teve grande influência na criação literária do poeta, inundada pela forte presença da natureza na construção do humano.

Sua poética impactaa racionalidade em favor da sensibilidade que faz o leitor flutuar e emergir nas coisas simples que precisam ser sentidos pelos seres humanos e despir-se de regras e normas convencionais,na graciosidade e leveza às coisas do chão, que ganham voz ao serem revestidas com a emoção e a sensibilidade do poeta. Sua poética impacta a racionalidade em favor da sensibilidade que faz o leitor flutuar e emergir nas coisas simples que precisam ser sentidos pelos seres humanos e despir-se de regras e normas convencionais, na graciosidade e leveza às coisas do chão, que ganham voz ao serem revestidas com a emoção e a sensibilidade do poeta. O encontro entre meio ambiente e Manoel de Barros abre múltiplos caminhos a imaginação, potencializando a compreensão científica e literária, na qual potencializa a ideia da natureza como um patrimônio coletivo e não individual.

Nessa perspectiva, este trabalho visa contribuir para a reflexão sobre a possibilidade de enxergarmos a poesia de Manoel de Barros sob a perspectiva ambiental, considerando a sensibilidade na qualo poeta retrata a questão ambiental em suas poesias, respeitando a diversidade das coisas do mundo. Para isso contamos, além da Ecocrítica como fundamentação teórica dialogarmos com a Educação Ambiental crítica, como campo teórico para este estudo, além disso, procuramos apresentar alguns teóricos que dialogam com a questão ambiental.

2. O meio ambiente na poética de Manoel de Barros

Ler as poesias de Manoel de Barros não é uma tarefa fácil, sua transgressão, sua gramática, desapegada das estruturas poéticas tradicionais, e a utilização de palavras que buscam dar novos significados as brincadeiras a partir de um olhar poético, e o uso de expressões que dialogam com o mundo científico, tornam sua poética peculiar, além disso, é possível abordarmos outros saberes que apresentam responsabilidades

humanas em relação ao meio ambiente emergindo neste novo olhar,

> [...] a poética de Barros faz emergir uma ciranda de saberes, em uma movimentada dinâmica sinestésica, que pressupõe novos olhares e sentidos às redes e enredos cotidianos. Dos quais fazem parte não só os seres humanos, mas tudo o que compõe e dinamiza as vidas e não vidas do cosmo. (OLIVEIRA, 2012, p. 17-18)

O poeta valoriza os resíduos rejeitados pela sociedade consumista, trazendo uma ruptura com os pressupostos capitalistas e a valorização das "coisas desimportantes", e nos apresente o que a pesquisadora Isabel de Carvalho denomina como "uma das possibilidades de agenciamento de uma sensibilidade de valorização da natureza enquanto bem estético e vital, com as lutas pelos direitos aos bens ambientais e à qualidade de vida" (CARVALHO, 2012, p. 62).

Na atualidade,os bens ambientais vêm ocupando lugar de grande destaque em nossa sociedade, a sensibilidade estética e política garantem à natureza e as questões ambientais grande notoriedade, uma visibilidade da problemática na esfera pública, nas lutas sociais e políticas no que diz respeitos às questões sociais, seja dos organismos governamentais nacionais ou internacionais, uma vez que a problemática ambiental é uma das denunciadoras dos riscos que afetam o planeta e todas as espécies.

E para embasamos nossas análises referente a poética de Manoel de Barros e a sua relação com a questão ambiental, utilizamos a educação ambiental sob seu viés crítico, e a ecocrítica. Esta última se caracteriza como sendo uma abordagem dos estudos literários da relação entre a literatura e o ambiente físico, e almeja identificar as representações ambientalistas nos textos literários, além de procurar validar os textos e as ideias em termos de sua coerência e utilidade como resposta à crise ambiental.

> A ecocrítica, portanto, é uma modalidade de análise confessadamente política, como sugere a comparação com o feminismo e com o marxismo. Os ecos críticos costumam vincular explicitamente suas análises culturais a um projeto moral e político "verde". Nesse aspecto, ela se relaciona de perto com desdobramento de orientação ambientalista na filosofia e na teoria política. Desenvolvendo as percepções de movimentos críticos anteriores, os ecofeministas, os ecologistas sociais e os defensores da justiça ambiental buscam uma síntese das preocupações ambientais e sociais. (GARRARD, 2006, p. 14)

Esses dois campos teóricos contribuem para uma interpretação eficiente daquilo que se escreve e se pública sobre a questão ambiental, e proporciona uma reflexão detalhada acerca da construção das ideias ambientais.

A educação ambiental vai muito mais além do que se preocupar com lixo, poluição ou queimadas, ela busca contribuir para legitimar um espaço político e social menos desigual. A educação ambiental efetiva tem como objetivo pautar-se na formação de seres humanos ambientalmente responsáveis para atuarem na sociedade de maneira global, uma vez que a ganância em relação a exploração no meio ambiente ainda sobrepõe as inquietações em relação as questões ambientais.

É a partir dessas inquietações, sob o olhar de Manoel de Barros, onde identificamos o humano como parte da natureza, e não como seu explorador, levando a uma reinvenção de olhares sobre os mundos e para as coisas que nele habitam, é a partir deste olhar que a educação ambiental se coloca, visando à justiça ambiental, à equidade social, contrapondo-se as ideias antropocêntricas e predadoras do capital.

> Natureza é fonte primordial?
> – Três coisas importantes eu conheço: lugar
> apropriado para um homem ser folha; pássaro que se
> encontra em situação de água; e lagarto verde que
> canta de noite na árvore vermelha. Natureza é uma
> força que inunda como os desertos. Que me enche
> de flores, calores, insetos, e me entorpece até a
> paradeza total dos reatores
> Então eu apodreço para a poesia
> Em meu lavor se inclui o Paracleto. (MANOEL DE BARROS, 2010, p. 38)

É através do olharsensível no trato com as coisas do mundo que Manoel de Barros nos oferece uma abertura entre a natureza e a poesia, entre a Educação Ambiental e a literatura, dialogando sobre a importância do acolhimento dos seres do "chão", na ressignificação das coisas "desprezíveis" que colabora com a visão menos utilitarista do meio ambiente, e contribui pela superação de elementos e conceitos imbricados ainda pelo poder hegemônico em nossa sociedade, visando novas formas de convivência entre os seres.

A educação ambiental sob a perspectiva crítica se preocupa muito além das calamidades que assolam o ambiente, mas se preocupada com as questões humanas. É nesse contexto que delineamos o estudo em foco e que colocamos em evidência dialeticamente as questões ambientais e na poética de Manoel de Barros vemos um espaço fecundo para outros horizontes à sustentabilidade planetária.

Sua linguagem estética faz emergir olhares de uma sociedade sustentável, na emancipação do humano, na minimizaçãodas disparidades

sociais, na apropriação utilitária dos recursos naturais, e na violência contra os animais e plantas.

> Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo. (GUATTARI, 2007, p. 9)

A revolução proposta por Guattari apenas será possível quando o humano tomar consciência da necessidade da lutar contra as forças hegemônicas que impoem uma ideologia que corrobora com a expansão do capital e com a marginalização das minorias. E para a superação dos conflitos socioambientais, esta se dará a partir da relação da conexão entre o meio ambiente e o humano, da percepção do quanto as injustiças socioambientais afetam o planeta. Sob essa perspectiva, o mergulho na poética de Manoel de Barros pode nos abrir para um novo olhar para a relação do humano com o meio ambiente;

> Manoel de Barros apresenta, com sua poética, a mágica da natureza e convida-nos para um novo para um novo olhar sobre as coisas do mundo, mostrando que os atritos e conflitos que permeiam a vida cotidiana podem suscitar a emergência em ressignificar os valores humanos cultivados na sociedade capitalista. Que, muito mais urgente que os valores materiais, é a sobrevivência dos seres no mundo. O autor chama a atenção para a percepção das coisas ínfimas, fundamentais para o equilíbrio do planeta. (OLIVEIRA, 2002, p. 38)

A Educação Ambiental, através do diálogo, da interação do conhecimento, busca por alternativas para um mundo mais justo e igualitário, e a produção poética ambiental possibilita às pessoas a imersão na sensibilidade das coisas, uma vez que vivemos em uma sociedade onde somos fortemente influenciados porvalores mercantilistas, e a poesia pode ser uma ferramenta para aguçar o sentimento em relação as coisas, aos cuidar da natureza, a respeitá-la,

> O LÁPIS
> É por demais de grande a natureza de Deus.
> Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular.
> Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis.
> Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal.
> No quintal ia nascer um pé de tamarino apenas para uso dos passarinhos.

E que as manhãs elaborassem outras aves para
compor o azul do céu.
E se não fosse pedir demais eu queria que no
fundo corresse um rio.
Na verdade, na verdade a coisa mais importante
que eu desejava era o rio.
No rio eu e a nossa turma, a gente iria todo
dia jogar cangapé nas águas correntes.
Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha
particular:
Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar.
[...]
(MANOEL DE BARROS, 2010, p. 439-40).

No poema "O lápis", Manoel de Barros retrata a natureza como fonte primordial para a nossa existência, numa relação de conexão entre o meio ambiente e o humano, onde a natureza encontra-se presente colorindo e deixando o mundo encantadoramente mais iluminado: "Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação." (MANOEL DE BARROS, 2018, p. 67).

Por meio desse fazer literário, do olhar poético para as coisas "ínfimas", o poeta contribui e impulsionaum novo olhar para a questão ambiental, objetivando a construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente viável, movida por processos emancipatórios de respeito e solidariedade entre os sujeitos e o meio ambiente, uma vez que "partilhamos da convicção de que a qualidade ambiental e de vida que levamos é mediada pelas relações que estabelecemos entre nós e o mundo sob determinado momento histórico e organização social" (LOUREIRO, 2000, p. 9).

Manoel de Barros dá vida aos resíduos rejeitados pela sociedade, das coisas do chão, entrelaçando o ambiente pantaneiro aos seres humanos, a valorização dos animais ínfimos como: lesmas, rãs, moscas, lagartos, passarinhos, besouros, formigas, sapos, entre outros, dando visibilidades às coisas que costumeiramente passam despercebidas ao nosso olhar a personagens que se integram à natureza, como podemos observar no trecho do poema São Francisco de Assis,

O chão viça do homem
no olho
do pássaro, viça
nas pernas
do lagarto
e na pedra

Na pedra
o homem empeça
de colear
Colear
advém de lagarto
e não incorre em pássaro
O homem se arrasta
de árvore
escorre de caracol
nos vergéis
do poema
[...] (MANOEL DE BARROS, 2010, p.131-2)

A consciência que no meio ambiente tudo se integra, se entrelaça, evidencia a relação entre ohumanoe a natureza, desconstruindo a noção equivocada de que o humanose dissocia do meio ambiente, ressignificando valores, fugindo da concepção de natureza apenas como um bem de consumo, uma vez que,enquanto o humano continuar enxergando o-ambiente dissociado, e como propriedade, continuaremos navegando por mares turbulentos e a mercê do que ainda nos resta dos elementos naturais.

Entrada

Distâncias somavam a gente para menos. Nossa morada estava tão perto do abandono que dava até para a gente pegar nele. Eu conversava bobagens profundas com os sapos, com as águas e com as árvores. Meu avô abastecia a solidão. A natureza avançava nas minhas palavras tipo assim: No amanhecer o sol põe glórias no meu olho. O cinzento da tarde me empobrece O dia está frondoso em borboletas. E o rio encosta as margens na minha voz. Essa fusão com a natureza tirava de mim a liberdade de pensar. Eu queria que as garças me sonhassem. Eu queria que as palavras me gorjeassem. Então comecei a fazer desenhos verbais de imagens. Me dei bem. Perdoem-me os leitores desta entrada, mas vou copiar de mim alguns desenhos verbais que fiz para este livro. Acho-os como os impossíveis verossímeis de nosso mestre Aristóteles. Dou quatro exemplos: 1) É nos loucos que grassam luarais; 2) Eu queria crescer pra passarinho; 3) Sapo é um pedaço de chão que pula; 4) Poesia é a infância da língua. Sei que os meus desenhos verbais nada significam. Nada. Mas se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre o nada eu tenho profundidades. (MANOEL DE BARROS, 2010, p. 07)

A poesia de Manoel de Barros é alimentada pela natureza, embevecida de elementos que acionam a necessidade de reflexão no que se refere as injustiças socioambientais, a partir das invenções humanas que afetam o planeta, além de nos permitir ver o mundo às avessas, onde a natureza esteja presente, colorindo e iluminando um mundo mais digno de se viver. O seu fazer poético pelas coisas “ínfimas”, “desimportantes”

no traz grande aprendizado no que se refere a reciprocidade entre o humano e o ambiente, fortalecendo a compreensão e o reconhecimento sobre a importância da biodiversidade enquanto relação intrínseca e não dissociada, como podemos observar no poema "O apanhador de desperdícios":

> O apanhador de desperdícios
>
> Uso a palavra para compor meus silêncios.
> Não gosto das palavras
> fatigadas de informar.
> Dou mais respeito
> às que vivem de barriga no chão
> tipo água pedra sapo.
> Entendo bem o sotaque das águas
> Dou respeito às coisas desimportantes
> e aos seres desimportantes.
> Prezo insetos mais que aviões.
> Prezo a velocidade
> das tartarugas mais que a dos mísseis.
> Tenho em mim um atraso de nascença.
> Eu fui aparelhado
> para gostar de passarinhos.
> Tenho abundância de ser feliz por isso.
> Meu quintal é maior do que o mundo.
> Sou um apanhador de desperdícios:
> Amo os restos
> como as boas moscas.
> [...] (MANOEL DE BARROS, 2018, p. 25)

Esse entrelaçamento de saberes (Literatura e Educação Ambiental), construída pelo poeta, contribui para a construção de mundo com mais equidade socioambiental, sobretudo, porque enriquece umarelação ética entre os seres humanos e as coisas que o rodeiam, permitindo o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, e valorização da vida humana e dos demais seres vivos, pela biodiversidade na sobrevivência das espécies vegetais e animais.

3. Delineamento metodológico

Este trabalho, de cunho qualitativo e bibliográfico desenvolveu-sea partir do entrelaçamento entre a poética de Manoel de Barros e a da Educação Ambiental, após uma leitura cuidadosa dos poemas do autor, na tentativa de identificar os elementos a relação com a natureza presente em sua obra, sob os pressupostos teóricas da Educação Ambiental crítica

e da ecocrítica.

Para a realização das análises e identificar os elementos, foi necessário o despir-se de valores e normas convencionaise emergir em sua poética, tirando-nos do senso comum e abrindo novas possibilidade de ver ~~o~~ e sentir as coisas do mundo, a partir da unicidade entre o humanos/natureza, contribuindo no olhar sensível sobre a vida no planeta,mobilizando os seres humanos a repensar a ressignificar as coisas.

4. Considerações finais

O proposito deste trabalho foi identificar a relação da natureza presente na poética desarticuladas com a visão Ecocrítica e da Educação Ambiental, que nos possibilitou,iniciar a análise sobre a relação dos humanos com o meio ambiente, sob as lentes da poesia. A partir disso, com a riqueza metafórica, as vozes ressonantes de elementos ambientais, encontramos no fazer poético de Manoel de Barros um vasto número de componentes que possibilitam a imersão e a ressignificação da relação do humano com a natureza.

Em sua poesia, é possível vislumbrar uma sociedade mais humana em relação a natureza contrapondo a forma coisificada como grande parte da sociedade enxerga os elementos da ambientais. Seu olhar ambiental sobre as "coisas desimportantes" nos possibilita, enquanto humanos essa percepção sobre as coisas, aparentemente, simples e banais, afluir uma visão de mundo sensível a fim de "[...] construir teias que possam também contribuir para minimizar as calamidades e injustiças socioambientais, fortalecendo os princípios éticos e humanos suscitados pelas teorias abordadas" (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

Para Layrargues (2012), considerando a exploração de recurso natural com o objetivo de ganhos monetários a curto prazo para saciar a ganancia individual, demonstra a incorreta percepção sobre o patrimônio ambiental o qual deveria ser visto como pertencente a coletividade e não como um bem individual. Nesse sentido a Educação Ambiental tem papel fundamental da mudança de percepção em relação à visão coisificada da natureza, uma vez que sua difusão permite vislumbrar oambiente a partir da integração entre humano e natureza, e não na sobreposição de um sobre o outro.

Para tanto, podemos afirmar que a poética de Manoel de Barros permite ao humano, por meio da leveza de sua poesia, do desabrochar pa-

ra sensibilidade dos elementos da natureza e do seu olhar ético para as coisas o (re)aprender a se relacionar com as coisas mundo, e construímos uma sociedade socioambiental mais justa e humana, conscientes da necessidade de enfrentamento a problemática ambiental.

> [...] às lutas socioambientais e pautada pela conquista da cidadania, representaria um espaço promissor na busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável, integrando as forças emancipatórias que, neste tumultuado final de século, mantém o projeto de uma cidadania democrática. (CARVALHO, 2012, p. 66)

Nesse contexto, acreditamos no papel fundamental da poesia, por meio da literatura, como possível mediadora da Educação Ambiental, na busca pela sensibilidade humana, como articuladora capaz de suscitar, a reciprocidade entre o humano/natureza, no desenvolvimento de uma sociedade pautada no desenvolvimento humano, na educação voltara para a cidadania, nos opondo a tendência conformista e normatizadora dos comportamentos, enquanto ação política como espaço de cidadania e democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel. *Poesia completa*.São Paulo, Leya, 2010.

_____. *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2018.

CARVALHO, Cristina de Moura. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). *Sociedade e meio ambiente*: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2012.

GARRARD, Greg. *Ecocrítica*. Trad. de Vera Ribeiro. Brasília: Editora UnB, 2006. 292.p.

GUATTARI, Félix. *As três Ecologias*. Campinas-SP, Papirus, 1990.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). *Sociedade e meio ambiente*: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Apresentação à 7ª edição. In: LOUREI-

RO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). *Sociedade e meio ambiente*: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Elizabete. *A educação ambiental & Manoel de Barros*: diálogos poéticos. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção literatura & ensino).

UM TRAJETO PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E O RESSOAR DO *AMERICAN DREAM*

Janaína Aguiar Cavalcante Costa (UFT)
janajanaina310@gmail.com
Naiana Siqueira Galvão (UFT)
anaiangalvao@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como base o recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado no curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Tocantins, no primeiro semestre de 2019. Muitos acadêmicos, ao optarem pela licenciatura em Letras/Inglês, em algum momento da graduação ou depois dela são inclinados à ideia de que é preciso vivenciar uma experiência no exterior para que assim possam aprender a língua alvo. Dessa forma, há o imaginário de que o aprendizado da língua inglesa estaria condicionado ao convívio com nativos, principalmente nos Estados Unidos, que costuma ser o destino preferido daqueles que pretendem adquirir ou aperfeiçoar o conhecimento em língua inglesa. Sendo assim, este trabalho investiga comoas crenças, representações sociais e o *American Dream* impulsionam na construção identitária do professor de LI, tendo como base as narrativas tematizadas de vida de três acadêmicas egressas do curso de Letras Inglês – CAMUAR residentes nos EUA. A pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico. Utilizamos a metodologia da História Oral de Paul Thompson (1992) para ter acesso a essas histórias. Como aporte teórico, movemos os conceitos de Josso (2007) sobre o momento charneira e Moscovici (2003) que trata das representações sociais do sujeito e suas formas de ancoragem e objetivação. Para abordar sobre as questões de crenças e ensino crítico de língua inglesa embasamos em Rajagopalan (2005) e Leite (2018). Diante das análises realizadas, um quadro de vocábulos foi esquematizado como a maneira de exemplificar que há o cultivo de determinados discursos envolvendo crenças e imaginários empregados no ambiente acadêmico – a universidade – e demais universos coletivos – grupos sociais – que juntos fortalecem o universo individual de cada sujeito e suas representações de Ser professor de língua inglesa, pois esses indivíduos ancoram-se em reverberações discursivas (relatos de experiência no exterior e *American Dream*, *Au Pair Programs*), imagéticas (fotos, livros), cinematográficas (filmes, séries) e sensoriais (emotivas – *well-being*).

Palavras-chave:
Crenças. Identidade. Narrativas. Representação. Língua inglesa.

ABSTRACT

This article is based on part of the course completion work presented in the "Letras" course in the first semester of 2019. Many academics that choose to study "Letras/Inglês", at some time before or after graduation, are inclined to the idea that they need to experience an experience abroad to learn English. In this way, there is the imaginary that the English learning would be conditioned to the conviviality with natives, mainly in the United States, that is usually the preferred destination of those who intend to acquire or to improve the knowledge in English language. Thus, this

work investigates how the beliefs, social representations and the American Dream promote the English teachers' identity construction based on the three graduated students' life narratives. These graduate students studied "Letras/Inglês" (at Federal University of Tocantins, Araguaína Campus, in Brazil) and they are living in the USA. This research is qualitative and bibliographical. We used Paul Thompson's Oral History methodology (1992) to access these narratives. As a theoretical contribution, we move the concepts of Josso (2007) about the hinge moment and Moscovici (2003) that deals with the social representations of the subject and their forms of anchoring and objectification. To treat about beliefs and critical English language teaching, we rely on Rajagopalan (2005) and Leite (2018). In view of the analysis carried out, a table of words was sketched to exemplify the cultivation of certain discourses involving beliefs and imaginaries employed in the academic environment – the university – and other collective universes – social groups – that together strengthen the individual universe of each subject and his/her representations of Being an English teacher, therefore, these individuals anchor themselves in discursive reverberations (reports of experience abroad and American Dream, Au Pair programs), images (pictures, books), cinematographic (films, series) and sensory (well-being).

Keywords:
Beliefs. Identity. Narratives. Representation. English language.

1. Introdução

Depois da Revolução Industrial na Inglaterra no século XVIII, a relação de poder dos ingleses sobre o Brasil aumentou, considerando que a Inglaterra estabelecia relações de comércio no território brasileiro. Logo após a revolução, intitulou-se como um país de prestígio, por ter vencido esse ciclo com poucos prejuízos, conjecturando vantagens financeiras e expectativas progressistas.

O poder econômico inglês movimentava o mercado e, de certa forma, trazia benefícios como emprego e serviços para os brasileiros. A partir dessa perspectiva, os brasileiros que se envolviam no serviço das agências inglesas foram obrigados a aprenderem essa língua estrangeira. Leite (2018) explana, sob essa ótica, que o idioma passa a ser visto não apenas como uma cultura admirável, mas como algo que possibilitaria ao sujeito falante a entrada no ramo de atividades que exigem o uso dessa língua.Tempos depois, quando a inserção da LI estava a um nível avançado, o príncipe da época, D. João VI, criou uma escola onde se ofereceria o ensino de idiomas.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve o grande *boom* econômico americano e além das altas no mercado de investimento, paralelamente, a imigração (legal e ilegal) passou a compor a pauta de segurança no planejamento governamental. Voltando os olhos para o lado oposto da

América do Norte, no Brasil, os brasileiros associavam a necessidade de melhoria financeira, desejo de ascensão, ligada à aprendizagem da língua inglesa, tornando-se vítimas de uma nova nação colonizadora.

Partindo dessa breve discussão histórica, podemos observar como o inglês no Brasil veio ganhando espaços de dominação na sociedade quando apoiamos em discursos do senso comum que emanam do imaginário social, partindo de grupos sociais que acreditam na ideia de que o sujeito que fala o idioma 'inglês perfeito' está numa posição social de prestígio e encontra-se num patamar elevado se residiu ou viveu em solo estrangeiro. De acordo com Leite (2018), esse cenário demonstra de que forma começou a supervalorização do que 'vem de fora, bem como o desejo de mostrar-se para o próximo a capacidade de dominar algo que não é seu, mas que, no entanto, assegura seu lugar no mundo moderno competitivo.

Em conformidade com os parágrafos anteriores, conjecturamos que o sujeito, sabendo o idioma inglês, poderá elevar-se socialmente e, quanto mais frequente for o contato com a cultura, mais chance terá de progredir e alcançar seus ideais. Essa concepção compreende de que forma essas identidades se constroem internamente através de discursos históricos, e como essas crenças ganham forças capazes de mobilizar pessoas a saírem de sua terra-mãe para viverem em solo estrangeiro. Seria isto, uma forma de retomar e fazer ressoar o A*merican Dream?*

O ser humano é composto por diversos desejos. Busca satisfação, conforto, anseia por plena felicidade. Essa procura pela completitude faz com que os indivíduos criem para si um ideal de bem-estar daquilo que aspiram alcançar. O ato de sonhar e idealizar algo materializa o sentimento e prova ao outro a sua competência, seja de aprender e ser fluente no inglês (próximo ao do nativo) possuir objetos de marcas americanas, frequentar lugares e viajar pelo país – E.U.A. Cada elemento citado anteriormente converge para a construção de crenças que estimulam a autoconfiança do indivíduo em seguir e alcançar suas aspirações. No caso das participantes desta pesquisa, elas visualizam uma realidade de conforto e algumas facilidades, e isso as estimula a irem e a permanecerem na América do Norte.

A seguir, analisaremos a representação social das nossas colaboradoras a partir dessa concepção de crenças que estão ligadas a esses contextos. Instigaremos uma discussão acerca de suas trajetórias como residentes nos EUA, sua atual profissão, e principalmente, as motivações que

as impulsionaram a estarem em solo estrangeiro, mesmo sendo graduadas em LI. Será que essas docentes estão usufruindo do bem-estar (*well-being)* galgados em seu *American Dream?*

2. Considerações sobre História Oral, crenças e Representação Social

O marco inicial da pesquisa desencadeou-se com a aplicação do método de coleta, a história oral, para ter acesso às narrativas tematizadas de vida das alunas egressas do curso de Letras/Inglês. Conforme aborda Paul Thompson (1992, p. 21-2), a história oral é um método utilizado para que possamos registrar acontecimentos que "marcam um momento importante para a época, possibilitando que em outro momento possa ser utilizado para esclarecer ao indivíduo de que forma ocorreram as mudanças relacionadas aos seus estilos de vida e suas concepções".

Conforme Antônio Chizzotti (2014), as narrativas de vida servem para retornar ao ponto em que o sujeito começa a observar a sua importância na sociedade até a sua atuação, notando sua individualidade construída cotidianamente.

Retomamos que o objetivo geral é investigar como as representações sociais, as crenças e o *American Dream* influenciam a construção identitária das três participantes desta pesquisa (que atualmente residem nos EUA), tendo como base as narrativas tematizadas sobre a vida acadêmica de cada uma. Sendo assim, o trabalho será pautado numa perspectiva qualitativa, tendo como método a história oral de Paul Thompson (1992), por meio desta será possível o acesso às narrativas tematizadas de vida das participantes. As categorias de análise são embasadas na Teoria da Representação Social (TRS) de Serge Moscovici (2003) e nos estudos críticos de Leite (2018) para que possam ser extraídas crenças que cerceiam os discursos dessas colaboradoras e que assim constroem suas representações de professores de LI.

A TRS possibilita explicação e descrição dos fenômenos sociais, pois analisa comportamentos e concepções comuns a um determinado grupo ou comunidade. A representação social parte de um repertório de conhecimentos, experiências e sistema de valores que surgem em determinado meio social, resultante da interação entre os indivíduos. Essas representações são comuns a uma comunidade em determinado contexto e vão se renovando conforme as mudanças ocorrem no tocante aos saberes,

experiências e valores da comunidade. Segundo Moscovici (2003, p. 79),

> A teoria das representações sociais, por outro lado, toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2003, p. 79)

Se por um lado as representações sociais são construídas coletivamente, por outro lado, as crenças conferem um caráter mais individual àquilo que os indivíduos constroem como suas convicções. O conceito de crença é um conceito utilizado por diversas áreas do conhecimento, e faz menção à maneira como se formam opiniões e convicções. De acordo com Barcelos (2004, p. 132) "as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca." Apesar de cada indivíduo possuir suas crenças pessoais, não se pode afirmar que elas são de todo individuais, pois são formadas por meio de interação social. Os estudos críticos de Leite (2018) apontam que as crenças e as representações sociais determinam a forma como a sociedade atual enxerga o ensino de LI. Segundo a autora,

> A representação social da língua inglesa como produto pode se basear na comodificação da língua e da educação em geral, que, devido ao sistema capitalista, figura em uma grande produtora de lucros a seus prestadores de serviço. Uma vez que se torna produto, a língua toma moldes de algo que pode ser completamente absorvido de modo rápido, que figura no ideal de felicidade moderno: satisfação imediata e total dos desejos. (LEITE, 2018, p. 133)

As concepções acerca de quem nós somos são construídas ao longo do tempo, e para cada momento há uma nova identidade, essas transformações acontecem por meio de discursos sociais que nos cercam e influenciam nas nossas decisões. A partir disso, percebemos que as crenças podem nos redirecionar, mudando nossa forma de pensar e opinar. Conforme é apontado por Rajagopalan (2003, p. 69), a crença é "uma das maneiras pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre pessoas, entre povos, entre as culturas". Para Norton (1997), a nossa identidade é transposta de um lado para o outro e carregada de concepções que reintegram a nossa função social em cada espaço que ocupamos.

A seguir, o perfil das colaboradoras é apresentado, evidenciando a cronologia de algumas situações, tais como: formação acadêmica, exercício na profissão e deslocamento para o exterior.

3. Representações e crenças identitárias do professor nas narrativas tematizadas de vida de alunas egressas do curso de Letras/Inglês

Por meio das entrevistas realizadas com três alunas egressas do curso de Letras[356], analisamos as narrativas tematizadas das participantes a fim de compreender as crenças e representações sociais que cerceiam suas construções identitárias de docentes de LI.

Segundo Josso (2007) as identidades se movem durante a vida, ou seja, elas se formam e o meio em que o sujeito está inserido é um dos potencializadores dessa identidade. Os relatos orais ou escritos são uma forma de alcançar essas transformações. Para Josso (2007, p. 415) "trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida."

Buscamos entender o que levou essas três alunas egressas do curso de Letras Inglês CAMUAR a acreditarem que só aprenderiam inglês se estivessem inseridas em uma comunidade de falantes nativos. Percebemos que há três justificativas presentes nas falas delas, conforme serão analisadas a seguir.

3.1."Eu sempre tive vontade de morar nos Estados Unidos"

Ao serem questionadas sobre a motivação que as levou a participar de um intercâmbio nos EUA, observamos que há vocábulos que exprimem único entoar do real desejo: "sempre tive vontade" (Daisy, 2019), "todo mundo quer ir" (Tulip, 2019), " eu sempre tive um sonho"

[356] As participantes da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, sendo nomeadas durante o texto como *Dayse* (27 anos, residente nos EUA há 1 ano e 8 meses); *Rose* (30 anos, residente nos EUA há 3 anos e 4 meses) e *Tulip* (27 anos, residente nos EUA há 2 anos e 2 meses). Todas possuem formação em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Araguaína (CAMUAR), tendo concluído o curso entre os anos de 2015 e 2016.

(Rose, 2019).

Essas falas estão inseridas na concepção dobem-estar *(wellbeing)*, características de quem permite criar expectativas de que viver nesta nação é bem melhor. Para Leite (2018), a mídia contribui tanto para aguçar a vontade de saber uma língua estrangeira, de pertencer a um mundo global, quanto a vergonha de não ser um cidadão do mundo, já que não fala a língua dele, esse pré-conceito faz parte das ideias formadas ao longo da vida, o que ascende o desejo de parecer-se com aquilo que é visto como essencial e admirável no âmbito social moderno.

Embora imaginassem difícil acontecer, esses desejos estavam internalizados. Essas falas reproduzem sentimentos de pessoas que sonharam com o momento de pisar no solo estadunidense, colocado em suas evidências discursivas. Essas representações designadas por 'sonhos' comprovam que, embora tivessem receio do que poderia acontecer, o fato era que elas estavam indo para onde muitos desejam ir, estar e viver na América. Para Moscovici (2003, p.16) "esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas".

O brasileiro vem vivenciando esse contato com a cultura americana desde a época em que o comércio dos EUA influenciava na economia de sua nação. Desde esse tempo, criaram-se imensas expectativas de não apenas conhecer o idioma, mas de apropriar-se dele. Para Leite (2018, p. 27), " assim, parece ter sido (e ainda ser) considerado chique saber a língua inglesa..." a língua passa a ser um objeto transformador, por meio da qual pessoas se sentem reconhecidas pelo fato de adquiri-la e empregá-la tão eficientemente como um nativo.

5.1. "Eu só vim para aprender a língua"

Relatos que atestam que só se aprende a LI estando entre os nativos ainda são empregados no discurso do senso comum na sociedade. Sabemos que hoje a LI ocupa o lugar de língua franca, ou seja, é mundialmente falada. Sob essa ótica, relacionamos essa informação com a quantidade de pessoas que almejam dominar essa língua, a busca pela perfeição e pela semelhança da pronúncia como nativos desse idioma.

Durante as entrevistas, destacamos passagens como estas: "Só estou aqui para aprender a língua" (Daisy, 2019), "vim melhorar meu in-

glês" (Rose, 2019), "eu passei um ano aprendendo" (Tulip, 2019). Essas falas sobre aprender e melhorar o inglês estando na América do Norte, remetem à ideia de que no Brasil isso é muito difícil de aprender. No caso das participantes desta pesquisa, embora possuam uma graduação na área de LI, frequentaram oficinas com professores assistentes do programa da *Fulbright*[357], utilizaram a língua para se comunicar e vivenciaram a docência ensinando-a, tudo isso ainda foi considerado por elas insuficiente.

O programa de *AuPair* a que se candidataram, proporciona realizar o desejo de chegar ao lugar almejado, como pontua Daisy (2019) "é o intercâmbio mais barato que você pode fazer... então o mais próximo de realizar o meu sonho". Observamos como o *American Dream* faz parte da ancoragem no campo das representações sociais que Moscovici (2003) descreve como processo de transporte de algo estranho e inexistente, para algo real e possível. O intercâmbio configura-se na objetivação que Moscovici (2003) descreve como "face figurativa", o sonho sai do universo interno e se materializa no universo coletivo, pois se torna real para o indivíduo.Dessa forma, acompanhamos as transformações das nossas colaboradoras, do momento da materialização do sonho de estar onde desejaram estar para a expectativa de melhorar o inglês.

As alunas egressas que tiveram a oportunidade de estudar nos cursinhos de inglês nos EUA relataram suas experiências destacando pontos importantes a serem discutidos. De acordo com Daisy (2019) "tudo que a professora falou, eu já sabia", ou seja, a expectativa de um encontro com algo novo e transformador não ocorreu, causando um descontento, uma frustração. Esse fato confirma que o adquirir a língua é possível em qualquer lugar. Segundo Rajagopalan (2003, p. 69), "As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria". Para Leite (2018)

> A obrigação de se aprender a língua inglesa está presente na mídia e no modo como ela é representada socialmente. A representação social da língua inglesa como panaceia tem origem nas representações da língua como: passaporte para subir na vida, símbolo de um status social, vantagem na competição mercadológica, modo de inserção no mundo global, fonte de prazer etc. (LEITE, 2018, p. 133)

Constata-se, portanto, que o desejo por aprender a LI para con-

[357] Programa de bolsas de estudo fundado pelo senador J. Fulbright e patrocinado pelo *Bureau of Educational and Cultural Affairs* do Departamento de Estado Unidos, governo de outros países e setor privado. Visite o site em: fulbright.org.br.

quistar objetivos profissionais e de vida, unido à crença de que só se aprende LI na convivência com nativos, fez com que as participantes enfrentassem diversos obstáculos e dificuldades em solo estrangeiro e essa busca para aperfeiçoar o inglês muitas vezes se revela nas implicaturas de quem trabalhar honestamente terá seu galardão, uma das essências do *American Dream*.

3.2. "Eu não quero voltar a morar no Brasil"

A autorreconstrução que as alunas egressas do curso de Letras fizeram de si mesmas no anseio de aquisição da LI confere à nação estrangeira a sua nova identidade, passando a deixar de lado sua cidade natal, suas origens. A ideia de voltar para sua terra mãe passa a não fazer mais sentido, já que experimentaram a 'paradisíaca nação'. Quando indagadas sobre os futuros planos na carreira docente, disseram-nos o seguinte:

> Daisy: " hoje eu sei o que eu quero daqui para frente, eu quero ficar aqui ou no Canadá, eu quero ser professora ainda, mas aqui ou no Canadá."
>
> Tulip: "eu tenho expectativas de conseguir estudar aqui, do tipo, ter um título daqui, seja um mestrado ou outra área..".

Percebemos em suas assertivas o quanto para elas se torna vantajoso possuir um certificado americano e que assim poderão exercer sua profissão ou adquirir outra, já que estar em solo americano proporciona 'portas de crescimento social e financeiro' que possibilitam expandir a qualificação, podendo também morar em países fronteiriços.

Alguns aspectos da história de vida da participante Rose (2019), demonstra de que maneira ela conseguiu chegar ao ponto exato que todos os que saem das suas pátrias almejam alcançar. Diferentemente das suas colegas, atualmente ela exerce sua profissão de professora ensinando a língua portuguesa como língua de herança em uma escola bilíngue. Além disso, auxilia uma professora de LI em outra escola. Deparamo-nos com o que Josso (2007) chama de momento charneira, um momento de destaque, algo marcadamente profundo na mudança de vida profissional. Certamente isso contribui para a seguinte afirmação de Rose: "Para mim o Brasil é só para passear mesmo." Rose (2019) narra que também foi convidada para ministrar aulas de português para embaixadores americanos que serão enviados ao Brasil:

> *Rose*: "tem escolas de língua que pagam quem é formado em Letras, que tenha permissão para trabalhar aqui, para ensinar português para eles até eles aprenderem para serem enviados ao Brasil para a embaixada. Então, eu recebi essa proposta ano passado (...)"

As demais, Tulip e Daisy, ainda permanecem na busca por titulação acadêmica que as legitimarão como competentes e eficientemente capazes de atuarem em solo americano. E quando esse dia chegar, estarão compondo um momento charneira, que será marcado pelo resto de suas vidas. Esses momentos assumem papéis de influenciadores, são espelhos pelos quais os outros nos olham e reconhecem em nós o que carregamos durante nossas vidas de formação profissional. E assim, as representações de professor de L.I são (re)produzidas e fortalecidas em conformidade com a frequência discursiva, quanto mais a sociedade comunica nesta ótica de atribuir qualificadores mais essas representações vão se solidificando entre os sujeitos.

4. Discursos que envolvem crenças e imaginários empregados no ambiente acadêmico

Mediante a análise das narrativas tematizadas das alunas, elaboramos um quadro de vocábulos que fazem menção sobre os aspectos discutidos que envolvem as crenças e representações construídas em torno de suas identidades enquanto professoras de inglês. Essas palavras aparecem com muita frequência ao longo das narrativas e assim podemos elegê-las como parte integrante de um grupo de alunos e ou pessoas que ainda creem que há somente o caminho do *American Dream* como porta de entrada para ascensão no *status* profissional e pessoal.

Segurança	Cultura	Praticidade
Viagens	Valorização	Domínio
Crenças	Prosperidade	Ego
Sonho americano	Liberdade	Identidade

Quadro 01: Sentidos atribuídos aos EUA e à profissão docente de professor de LI.
Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Leite (2018, p. 73) nos diz que:

> As consequências, tidas como certas pelo modo como enunciam sobre a língua inglesa em relação ao mundo dos negócios, seriam o fato de, ao se ter a língua, ter-se-ia automaticamente o passaporte para o mercado

> de trabalho. Trata-se também da associação da língua inglesa ao se ter uma carreira melhor remunerada. Finalmente, ao se falar de mundos de negócios, evoca-se a figura idealizada do executivo ligado à classe dominante, ao sucesso, à prosperidade, a homens e mulheres bem vestidos, donos de vidas intensas e interessantes. (LEITE, 2018, p. 73)

Nota-se que o "passaporte para o mercado de trabalho", mencionado por Leite (2018, p.23) na citação anterior, parece ser o alvo a ser alcançado pelas colaboradoras. E esse alvo também tem relação com a "associação da língua inglesa ao se ter uma carreira melhor remunerada". Unindo essas duas afirmações, sobre almejar uma boa colocação no mercado de trabalho e uma carreira com boa remuneração, percebe-se que elas estão alinhadas às palavras do Quadro 4, que surgem constantemente em suas narrativas.

O "sonho americano", as "viagens", as "crenças", o "domínio" da LI, a vivência da "cultura" e a construção de "identidade" são palavras relacionadas ao desejo de boa colocação no mercado de trabalho. Já as palavras "valorização", "prosperidade", "liberdade", "segurança", "praticidade" e "ego" se relacionam ao resultado do sucesso da experiência de viver em solo estrangeiro, ou seja, são fatos que se sucedem devido a aquisições materiais, do consumismo, *well-being*.

Bragança (2012) afirma que os indivíduos estão em constantes transformações que elevem o seu ego pessoal e profissional, de modo que todos à sua volta percebam sua capacidade de se reconstruir em qualquer local de inserção. Isso é bastante perceptível nas narrativas das ex-alunas, o desejo pela ascensão profissional é o que as move por tantas dificuldades rumo ao objetivo de serem mais competentes em LI. Esta competência fluída na língua para elas é o que possibilita melhores empregos, melhores salários e prestígio profissional.

Quando questionadas se os professores de inglês necessitam morar no exterior para aprender inglês e serem bons profissionais, nos dizem que isso é bom para a formação, embora seja possível ser competente sem essa experiência:

> *Daisy*: "Não necessariamente. Mas eu acho que, bom seria se pudessem. Só que é tão caro, é tão longe, gasta tanto tempo, dinheiro e tudo. Mas, eu acho que tem como se formar, se aprender inglês aí. Ser um bom professor, tudo partindo daí."
>
> *Rose*: "Não aprende só quem mora fora, né? O inglês, tem muita gente que nunca veio para cá e sabe inglês e fala fluentemente."

> *Tulip*: Não. Eu não acho que para você ser uma boa professora você precisa vir para cá, eu não acho, mas falando em cultura, conhecer o outro, estar ali, vivenciar, eu acho interessante, (...) mas eu não acho que para ser um bom professor você precisa vir para uma terra onde a língua é nativa.

As entrevistadas não consideram essa experiência de morar no exterior como essencial para os professores de inglês, porém, foi esse o caminho escolhido para obterem ascensão profissional. É possível que essa escolha esteja relacionada, ainda que de modo inconsciente, à construção de crenças e representações sociais que são fruto de práticas de ensino vinculadas a um viés colonial. Embora haja um movimento de desconstrução dessas práticas de ensino, elas ainda sofrem dessa influência no contexto de aprendizagem da LI.

A ideia de que só se aprende inglês em cursinhos, ou morando no exterior é fruto da concepção distorcida de que apenas pessoas de níveis socioeconômicos elevados podem adquirir tal conhecimento. A fala de Daisy sobre como aprendeu inglês é reveladora de como é possível aprender LI por vias alternativas:

> *Daisy*: "Até eu lembro, e ela [a professora de inglês] foi e me chamou no canto para conversar, e falou assim: nossa! Você fechou minha prova! Eu falei assim: ahh! Ela falou: você já fez cursinho? Ou alguma coisa assim? Ai eu: Não! Aí ela falou assim: você aprendeu só? Aí eu falei: assim...só, entre aspas né? Com meus amigos, com música, aí ela foi e falou assim: nossa!"

O ensino de LI precisa passar por vários estágios de adequação para que se afaste dessa perspectiva de viés colonial dominante. É preciso um ensino que valorize a capacidade do aprendiz de adquirir conhecimento mesmo sem conviver com nativos de LI em outro país. Dessa forma é possível alcançar uma realidade de aprendizagem sem supervalorizar a ideia de que só aprende LI quem mora no exterior, ou quem faz cursinhos. Como vimos no capítulo 1, há ainda a construção de um PPC de Letras que seja mais palatável a essas questões que são de suma importância, pois, somos os futuros profissionais a construir e formar mentes pensantes e durante nossa práxis é dever observarmos nossa conduta docente em não instigar a reprodução de ensinamentos de LI numa vertente dominante, colonial.

5. Considerações finais

Este trabalho buscou investigar a construção de identidade de três alunas egressas do curso de Letras/Inglês da UFT – CAMUAR, com o

objetivo de encontrar os motivos que as levam a crer que a experiência de morar nos EUA é necessária para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos em língua inglesa. Todo esse caminho foi trilhado através das narrativas tematizadas de vida dessas alunas. Elas são tematizadas no sentido de que foram exploradas considerando uma única temática: a vida acadêmica das egressas no Brasil acompanhada da experiência delas nos EUA.

A teoria da história oral mostra como é importante para profissionais da educação o compartilhar de narrativas para refletir sobre a prática docente e sobre a construção de identidades. Sobre esta última, é importante lembrar que todo indivíduo constrói e reconstrói sua identidade a cada etapa da vida e essa (re)construção é influenciada por diversos fatores. No caso das alunas colaboradoras da pesquisa, estiveram em contato com o imaginário geral de que para aprender inglês, é preciso morar durante algum tempo nos EUA. Isso moldou a identidade das participantes, dado o fato de acreditarem que só poderiam ser fluentes em língua inglesa se convivessem com falantes nativos.

A crença de que somente se aprende inglês por meio da convivência com nativos é equivocada, a partir do momento em que se acredita que esse é o único meio. O curso de Letras/Inglês – CAMUAR vem se aperfeiçoando desde seu surgimento com a FACILA. Essas mudanças no curso proporcionam um bom contato com a LI, o que possibilita ao acadêmico, através de esforço e dedicação, alcançar um nível alto de conhecimento do idioma, obtendo certa fluência.

A fala da entrevistada Daisy (2019), por exemplo, atesta que a sua passagem pelo curso refletiu positivamente na sua construção identitária: "Eu lembro que quando eu saí, eu saí muito animada, porque eu tinha um histórico escolar muito bom para inglês (...) e eu saí falando inglês! Lógico que todo mundo comete erros, eu cometo erros até hoje, mas eu saí falando inglês." A mesma atribui que sua desenvoltura e capacidade de comunicação em LI aconteceu dentro da instituição, e que este processo foi transformador na formação de suas competências profissionais.

Diante das investigações feitas através das falas das colaboradoras, foi possível compreender que havia um desejo muito forte de querer estar entre os falantes nativos a partir de um contexto histórico, por meio do qual as mesmas recordam de suas paixões ainda na infância por livros, filmes e músicas, ou seja, as mídias que supervalorizavam o estrangeiro. Isso as influenciou ao desejo pelos discursos de liberdade e prosperidade,

a partir de crenças que representam a LI como soberana perante as demais. A experiência de ter convivido em solo americano assegura a essas alunas que onde quer que estejam precisam ser reconhecidas e valorizadas por estarem construindo para si uma história de formação profissional nos Estados Unidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, V. 7, n. 1, 2004 (123-156). Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 19 jun 2019.

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores*: Diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: *Educação*. Porto Alegre-RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-38, set./dez. 2007.

LEITE, P. M. C. C. *Yes, vamos correr para "dominar" a língua*: como a língua é representada em textos midiáticos. Curitiba: CRV, 2018.

MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. In: *Pro-Posições*, V. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: invetigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NORTON, B. Language, identity and the ownership of English. In: *TESOL* Quarterly, V. 31, n. 3, p. 409-29, 1997.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

THOMPSON, P. *A voz do passado*: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO SENSORIAL DO AMBIENTE PRECÁRIO NAS OBRAS "POEMA SUJO" E "O CORTIÇO"

Kézia da Silva Calixto (UFT)
kzcalixto@gmail.com
Luciane Barros da Silva (UFT)
luciane.itz@gmail.com
Katia Carvalho da Silva ocha (UFT)
kzcalixto@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise comparativa de cunho sociocrítico das obras "Poema Sujo", de Ferreira Gullar, e "O Cortiço", de Aluísio de Azevedo. Tendo em vista que em ambas as obras é possível perceber espaços muitos precários e sujos, denotando ambientes marcados pela extrema pobreza; e como o narrador e o eu lírico expõem tais espaços de maneira onisciente/onipresente, logo, conclui-se, que eles estão inseridos naquele meio como indivíduos. Ora, para que personagens como Rita Baiana (criação de Azevedo), se submetam a situações de humilhação e miséria, é preciso que elas estejam vulneráveis a isso. E para que o eu lírico de "Poema Sujo" retrate de maneira crua e pessoal os espaços em que percorre, é necessário que ele esteja inserido no meio, como pertencente aquele espaço. Assim, procura-se demonstrar como estes espaços/ambientes simbolizam a grande desigualdade socioeconômica presente na sociedade brasileira, e, também, refletir sobre a vulnerabilidade diante de situações de miséria que essa pessoalidade presente em ambos os textos expressa.

Palavras-chave:
Análise Comparativa. O cortiço. Poema Sujo.

ABSTRACT

The present work aims to perform a comparative analysis of sociocritical nature of the works "Dirty Poem" by Ferreira Gullar, and "The tenement" by Aluísio de Azevedo. Considering that in both works it is possible to analyze precarious and dirty spaces, denoting marked environments by extreme poverty; then the narrator and the lyrical self expose such spaces in anomniscient and omnipresent way, it follows the individuals insertertions in that environment. Now, for characters as Rita Baiana, by Azevedo, to submit to humiliation and misery situations, they must be vulnerable to it. And in order for the "Dirty Poem", the lyricist to portray the spaces in which it passs by, in a crude and personal way, it must be inserted in the middle, as belonging to that space. Moreover, we seek to demonstrate how these spaces and environments symbolize the great socioeconomicin equality present in Brazilian society, as reflected in the vulnerability from misery situations, this personality present in both texts express.

Keywords:
Comparative analysis. "Dirty Poem". "The tenement".

1. Introdução

A poesia é uma manifestação artística que pode se utilizar de características não convencionais para expressar ideias, sentimentos, cenários, contextos, etc. O texto literário, tanto no verso, quanto na prosa, pode, por vezes, revelar aspectos que vão além de um sentimento totalmente abstrato, manifestando uma percepção do narrador ou do eu lírico sobre um cenário que faz parte da sua realidade, isso pode ser percebido nas obras "O cortiço", de Aluízio Azevedo e em "Poema Sujo", de Ferreira Gullar.

A corrente Naturalista, a qual cria um ambiente precário e grotesco em sua estética, traz para o leitor uma sensação de asco e incômodo, devido às suas características biológicas, cientificistas, deterministas, obscuras, polêmicas, sensuais e eróticas que mostram ambientes e contextos precários, influenciando na maneira de pensar e viver das personagens.

"O cortiço", de Aluísio de Azevedo, é um romance naturalista, que denuncia as péssimas condições de vida das pessoas que viviam em estalagens (cortiços) cariocas do século XIX. Por outro lado, o contexto histórico de escrita do "Poema Sujo", é de tensão política, visto que foi escrito durante o exílio do autor na Argentina, no ano de 1975, mas, ainda assim, a imagética exposta da vida, no bairro da Baixinha e em outros espaços miseráveis de São Luís, é grotesca, tanto que se assemelha à estética naturalista, podendo até ser considerado um texto neo-naturalista. São retratados, de tal maneira, com tanta verdade, que trazem à memória impressões fortes, graças à exploração dos sentidos humanos, como a visão, o paladar, o tato, a audição e como foco deste trabalho, o olfato.

Dessa forma, este trabalho pretende fazer uma análise comparativa entre as referidas obras, com ênfase nos aspectos da representação sensorial provocadas pela relação entre as personagens e o meio em que estão inseridas, já que tanto na obra de "Poema Sujo", de Ferreira Gullar, quanto em "O cortiço", de Aluísio de Azevedo, características que fazem alusão aos cinco sentidos humanos. Estreitando-se, porém, a exploração do olfato, nas referidas obras, e, ainda, buscando perceber como tal característica, em especial, expressa as problemáticas sociais do século XIX e XX.Estreitando-se, porém, ao sentido do olfato e, buscando

perceber como tal característica em especial expressa as problemáticas sociais do século XIX e XX.

2. O sensorial

A utilização constante dos aspectos sensoriais é uma marca muito forte na construção estética de ambos os textos. Um exemplo de aspectos sensoriais presentes em "Poema Sujo" são as onomatopeias, como forma de criar a ideia de audição. Sobre isso, Kishimoto (2010), aborda:

> A onomatopeia por si própria cria impacto visual, proporcionando blocos que ampliam o poder das imagens. Enquanto o leitor acompanha a história, sua consciência é estimulada por sugestões auditivas e visuais fortes. (KISHIMOTO, 2010, p. 4)

Dessa forma, ao descrever a chegada de um trem, por exemplo, "tarã TARÃTARÃTARÃ/ tchitchitchitchi." (GULLAR, 1980, p. 245), o leitor é condicionado a ouvir/ imaginar o automóvel em fluxo, primeiramente, devido ao som ser escrito em letra maiúscula (TARÃ = movimento rápido, contínuo), e por fim, em letra minúscula (tchim = movimento calmo, desaceleramento). É imprescindível comentar a relação desta parte com a Bachiana nº 2, Tocata, de Villa-Lobos, que serviu de inspiração para canção "Trenzinho Caipira", nascida do poema de Ferreira Gullar.

A presença do olfato no "Poema Sujo" e em "O cortiço" causam no leitor a impressão de estar realmente inserido no ambiente que é mostrado pelo eu-lírico e pelo narrador; sentindo os mesmos cheiros, tendo as mesmas visões e tocando nos mesmos objetos relatados pelas vozes textuais. Conforme aponta Soethe (2009),

> [...] os textos literários carregam em si conhecimentos sobre a vida e a experiência humana e aguçam a consciência (individual e social) quanto a certas formas de conhecer: ativam a sensibilidade e a imaginação, chamam a atenção do sujeito para sua participação no mundo material partilhado com os outros, para sua participação em uma comunidade de comunicação que se imagina e se reconfigura a todo momento. (SOETHE, 2009, p. 21)

Observa-se, que quando o eu lírico de "Poema Sujo" apresenta os seus espaços, ele faz isso de maneira nostálgica, como que relembrando os lugares em que esteve. Sobre isso, Mendonça (2008) afirma:

> Tal procedimento, associado à narrativa em fragmentos, cria a ilusão de que espaços do passado coexistem ao lado de espaços do presente... (MENDONÇA, 2008, p. 154)

O que traz, consequentemente, uma veracidade ao texto. Ao apresentar o cenário de uma antiga estação de trem e tardes que passava sob uma árvore, a voz-poemática de *Poema Sujo*, diz: "Sem rumo entre vagões rodas/ de trem eixos leprosos/ caixas de rolamento/ abandonadas cheias/ de terra ferrugem graxa/ capim coberto de óleo.../Quantas tardes numa tarde!/ e era outra/ fresca,/ debaixo das árvores boas a tarde/ na praia no Jenipapeiro." (GULLAR, 1980, p. 243-244). A intenção do sujeito poético não aparenta ser dissertar sobre os cheiros que sentia nos referidos lugares, e sim, somente apresentá-los. Entretanto, por fazer menção à *capim coberto de óleo* ou sobre o *frescor* de uma tarde em uma praia, logo, é possível meditar sobre odores que esses lugares tinham.

Entretanto, a descrição de maus cheiros sobrepõe-se a quaisquer outros sentidos nas duas obras estudadas. Não é possível encontrar nos textos relatos de odores que são bons ou agráveis de maneira tão incisiva quanto os cheios que são desagradáveis. A imagética predominante que se encontra presente em ambas reproduções artísticas são de ambientes precários e muito sujos.

No trecho a seguir, é possível perceber como o eu-lírico descreve um espaçoem que, por haver a presença de *carniça* (carne em estado de putrefação), o ambiente torna-se malcheiroso. "Um urubu/ que é ele mesmo um dia preto farejando carniça/ e na carniça/ junto do Matadouro/ que fede..." (GULLAR, 1980, p. 252). Essa descrição relembra as características utilizadas na construção de O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, que semelhantemente à Gullar, relata cheiros e odores em suas narrações. "À noite e aos domingos ainda mais recrudescia o seu azedume..." (AZEVEDO, 2001, p. 29). *Azedume* é uma palavra utilizada para se referir à comida estragada, assemelhando-se ao *fedor de carniça*, do qual que se fala no Poema Sujo. Tais fragrâncias são parecidas por serem ruins e incômodas.

Em uma das cenas de "O cortiço", o narrador relata: "Não podia chegar à janela sem receber no rosto aquele bafo, quente e sensual, que o embebedava com o seu fartum de bestas no coito." (AZEVEDO, 2001, p. 30). A cena que ele apresenta é tão miserável e repleta de maus cheiros, que ele compara tal situação (o odor do ato sexual) com os das *bestas*, ou seja, com o de animais.

Esse fato traz a memória uma passagem presente na obra "Poema Sujo": "Atravessado de cheiros de galinheiros e rato/ na quitanda ninho/ de rato/ cocô de gato/ sal azinhavre sapato/ brilhantina anel barato/."

(GULLAR, 1980, p. 249). Note-se que, ao descrever o lugar onde vivia, o eu lírico faz questão de não separar o cenário humano do cenário animal, pois*cocô de gato*, *ratos* (presença bestial), *sapatos*, *brilhantina* e *anéis baratos* (presença humana), vivem em comunhão.

Isso pode sugerir que a condição de vida das pessoas ali é tão deficiente e inepta, sua existência é tão atroz, que se compara à de bichos; na verdade, pela falta de pontuações nos versos, sugere-se que a vida das pessoas naquela situação se junta à dos animais, como se fossem uma só, estando, dessa forma, intrinsecamente interligadas. Nas duas obras, os humanos representados são tão míseros, que possuem características animalescas. Para Todorov(2009), essa percepção só é possível porque

> [...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (TODOROV, 2009, p. 89)

Dessa maneira, pode-se afirmar que, tanto na obra de Gullar como na de Azevedo, esta particularidade de descrever ambientes por meio de aspectos sensoriais – neste caso, o olfato – é comum. Notoriamente, a grande maioria dos espaços construídos possui um forte odor desagradável, o queprovavelmente ocorrepara que se exponha a precariedade de vida das pessoas dos subúrbios maranhense (em *Poema Sujo)* e carioca (em *O Cortiço*), assim como denunciar a falta de direitos de básicos – como o saneamento básico, por exemplo –, para aquela parte da sociedade. Como concluído por Boechat (2011),

> [...] as personagens analisadas nas duas obras literárias selecionadas na presente pesquisa estão inseridas em um espaço geográfico que se insere em um contexto cultural e em um contexto nacional. (BOECHAT, 2011, p. 20)

Portanto, o espaço em que estas personagens e o eu-lírico estão inseridos diz respeito ao contexto nacional de pobreza.

3. A sujeira

De acordo com o princípio de causa e efeito[358], a presença dos odores pressupõe a existência da sujeira, o que faz com que essa análise se estenda do sensorial para o material. Não se pode, portanto, ignorar o

[358] Princípio da metafísica aristotélica, conhecida como *causalidade*.

contexto social em que está inserida essa sujeira, que se relaciona diretamente com o contraste de realidades causado pela desigualdade socioeconômica. Se não há educação e empregos dignos, as pessoas passam a viver de maneira restrita, limitada. Se essa pobreza chega ao seu extremo, essas mesmas pessoas acabam por viver em um contexto de miséria e animalidade.

No caso do romance cientificista, busca-se comprovar que esse ambiente,que é econômica e educacionalmente limitado, é fator determinante para a construção da realidade dos indivíduos, de maneira que o fato de nascer num contexto de pobreza condicionaria um indivíduo a agir de forma animalesca.Por esse motivo é que Afrânio Coutinho afirma que a corrente naturalista tinha uma "intenção falaciosa de fazer ciência" (COUTINHO, 1996, p. 89).

Ainda de acordo com Coutinho (2004, p. 79), "O cortiço" é "o melhor romance de aglomerado humano da literatura brasileira". Sendo um tipo de moradia barata, periférica, o cortiço São Romão é habitado por diversos tipos de pessoas. Pessoas essas que se caracterizam por agirem de maneira peculiar, dissonante dos bons modos e convenções sociais, o que leva a acreditar que a pobreza e, principalmente, a falta de educação, despertam nas pessoas um instinto de sobrevivência, em que o ser humano, que biologicamente é considerado um animal racional, para de agir com o seu lado racional e suas características animalescas passam a ser predominantes. A dinâmica social e as condições materiais do cortiço opõem-se às convenções comportamentais e à estrutura arquitetônica do ambiente urbano. E é nesse contexto social e físico em que habita aquele "aglomerado humano". Para Mendonça (2008),

> Sendo ...o espaço, comumente pano de fundo, passa a ser elemento organizador da narrativa. Nesse caso, não nos é possível a referência ao espaço ficcional como lugar para o desenvolvimento das ações - função ainda considerada como primordial.... Estes experimentalismos implicam em transformações na função e na significação do espaço. Isso quer dizer que os espaços, carregados de valores mutáveis, passaram de pano de fundo em que os eventos ocorriam, mas não eram afetados por eles, para se transformarem em participantes ativos da dinâmica da narrativa. (MENDONÇA, 2008, p. 14-15)

A desorganização e desestrutura social citadas acima fizeram com que se gerasse um ambiente caótico, uma estrutura habitacional que teve como força motriz de sua construção, a ganância e ambição desmedida de João Romão. Ao fazer como sua finalidade principal o lucro, o português avarento construiu o cortiço para ganhar dinheiro da maneira mais

fácil possível, sem se importar com o conforto e a qualidade de vida de seus inquilinos. Portanto, as pessoas que ali iam morar eram as que se encontravam desamparadas economicamente.

A realidade insalubre do cortiço pode ser percebida no seguinte fragmento:

> Uns, após outros, lavavam a cara incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não molhar [...]. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. [...] As crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das *hortas*. (cap III).

À vista disso, conclui-se que a vivência dos moradores do cortiço era precária, pois eles não tinham privacidade nem mesmo no momento de realizar sua higiene pessoal, tendo que compartilhar o mesmo pequeno e limitado espaço com muitas outras pessoas ao mesmo tempo. Ainda, tinham que urinar e defecar numa latrina compartilhada, o que pressupõe uma falta de higiene sanitária e a existência de fedor.

O fato de as crianças realizarem essas mesmas atividades fisiológicas fora da latrina, revela ainda mais a desordem e indisciplina que ali reinava, chegando ao ponto de "despacharem-se" até mesmo no recanto das *hortas*, o que acentua ainda mais a precariedade do ambiente, pois as hortas relacionam-se diretamente à alimentação daquelas pessoas. Tendo dejetos fecais contaminando o solo, os vegetais tornam-se, consequentemente, contaminados pelos componentes tóxicos presentes naqueles. Futuramente, as personagens ingeririam esses alimentos sujos, podendo significar que, a miséria/pobreza torna-se uma espécie de ciclo, ocorrendodo exterior (o alimento material contaminado), para o interior das personagens (o alimento quando ingerido). Situações problemáticas assim (ingerir alimentos contaminados) tornaram-se tão frequentes, costumeiras, que passaram a fazer parte do modo de vida dos mesmos.

Em "Poema Sujo", percebe-se, também, a predominante presença da sujeira: "Da lama à beira das calçadas/ da água dos esgotos cresciam/ pés de tomate." (GULLAR, 1980, p. 6). A partir desse fragmento, é possível perceber que o "Poema Sujo" faz jus ao seu título, pois a imundície humana em seu sentido denotativo também aparece constantemente no decorrer do poema.

A sujeira era tão grande que, *na porta de suas casas*, ou seja, até em seu local mais íntimo, ela estava impregnada. É interessante que

quando este verso fala que *cresceriam pés de tomate dos esgotos*, mostra que aquelas pessoas, mesmo vivendo em condições muito difíceis, tinham esperança de que as coisas um dia iriam melhorar. Elas não perdiam a fé, tanto que algo muito incomum ou até impossível poderia acontecer: dar frutos em esgotos. Tais fragmentos do poema mostram, ainda, que a sua situação era tão precária, que os tomates (sua condição de vida) floravam dos esgotos (a pobreza). Em outras palavras, elas deveriam fazer o máximo de esforço que pudessem para sobreviver, pois essa sobrevivência seria tão difícil como fazer nascerem pés de tomates em esgotos – o que é, cientificamente, improvável, já que o tomate é um fruto que necessita de solo fértil para ser produzido.

Por meio de tais exposições observa-se que a sociedade humana sofre de muitas injustiças sociais. Muitas pessoas vivem em cenários em que não se é possível saciar as necessidades básicas da vida, como uma boa moradia esaneamento básico, realidade essa que era comum nos dias da ditadura militar no Brasil, como relata Ferreira Gullar, no final do século XX, e como se vê em "O cortiço" – que se passa no século XIX - e que permanece até a contemporaneidade.

4. Conclusão

O fato de não haver uma dissociação entre o humano/animal, entre humano/sujeira e de, constantemente, o eu-lírico e o narrador descreverem ambientes precários, por intermédio dos aspectos sensoriais, sobretudo, do olfato, denotam que a vida das personagens inseridas nesses espaços é repleta de dificuldades e vulnerabilidade. Só o nome onde se passa a diegese do "Poema Sujo", o Bairro da Baixinha, já traz a simbologia dessas pessoas serem rebaixadas, marginalizadas.

O subúrbio carioca do século XIX era marcado por pobreza. Pessoas viviam em condições desumanas, condenadas aterem uma baixa qualidade e expectativa de vida, ocasionadas pela grande miserabilidade. Semelhantemente, o cenário de guerra é devastador; milhões de pessoas morrem inocentemente, como consequência das dificuldades econômicas e sociais advindas com os conflitos.

Assim, "Poema Sujo" e "O cortiço" conseguem, por meio do fazer poético, denunciar cruamente problemáticas que constantemente permeiam a sociedade brasileira constantemente, como a extrema pobreza e a péssima condição de vida. Uma sociedade não escolhe conviver

com o mau cheiro e com a sujeira de maneira espontânea, na realidade, as injustiças sociais a condiciona a suportar tais situações. Ainda em dias atuais, os citados problemas socioeconômicos persistem, dados mostram que a esmagadora maioria das famílias brasileiras são obrigadas a sobreviver com menos de 400 reais mensais. Portanto, a denúncia que é feita nas obras narrativa e poética analisadas transcendem o tempo-espaço, para tratar de um problema ainda persistente no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, A. *O cortiço*. São Paulo: Martin Claret LTDA, 2013.

BOECHAT, F. B. *Espaço da identidade*: a relação entre espaço e personagens em Cinzas do Norte e Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Paraná: 2011.

CÂNDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2016. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/candido-literatura-e-sociedade-copy.pdf> Acesso em 11 set 2019.

COUTINHO, A. *A Literatura no Brasil.* Era realista era de transição. Editora Global e Distribuidora LTD, 1996.

GULLAR, F. *Poema sujo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KISHIMOTO, M. Som e ação, vivenciados através dos olhos. In: *Nippon-Japão*: Quartel-General mundial dos mangás. Março, 2010. n. 4.

MENDONÇA, M. R. *Representações do espaço em narrativas ficionais de Osman Lins*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras. Goiás: 2008.

SOETHE, P. A. *Literatura comparada*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DE "E NÃO SOBROU NENHUM", DE AGATHA CHRISTIE PARA A TELEVISÃO

Luis Felipe Leite Trindade (UEMS)
luis41424344@gmail.com
Altamir Botoso (UEMS)
abotoso@uol.com.br

RESUMO

Agatha Christie conquistou o mundo com seus diversos romances policiais, produzindo obras por um período ininterrupto de 55 anos. Dentre seus livros, "E não sobrou nenhum" é seu maior best-seller de ficção policial, pois essa obra aparece em diversas listagens sendo considerada como um dos melhores livros policiais escritos por essa autora inglesa e também do gênero policial. A genialidade de Christie na construção desse livro supera os padrões exigidos por este gênero literário, uma vez que, até hoje, fascina e prende a atenção de leitores de todo o mundo. Em 2016, homenageando a "Rainha do Crime", no seu aniversário póstumo de 40 anos, a rede de televisão BBC contemplou o livro "E não sobrou nenhum" com uma adaptação para microssérie com três capítulos, tornando-se uma das realizações televisivas mais aclamadas pela crítica, no ano de sua exibição. Levando em conta os fatos apontados, o objetivo do presente artigo é analisar a construção e adaptação da narrativa do meio literário para o audiovisual, partindo do pressuposto de que ambos textos, literário e imagético – embora divergentes – dialogam entre si, mantendo estreitas relações intertextuais, as quais serão exploradas em nossa análise. Como suporte teórico, pautar-nos-emos nos textos críticos de Chauvin (2017), Feinman (1975), Todorov (2006), James (2012),Stam (2006), Menegheti (2014), dentre outros. Em síntese, pode-se perceber que a adaptação exige uma série de estratégias e alterações para o formato televisivo, pela supressão ou pelo acréscimo de elementos, para se adequar ao veículo para o qual a obra literária foi transposta.

Palavras-chave:
Adaptação. Microssérie. Agatha Christie.
Romance Policial. "E não sobrou nenhum".

ABSTRACT

Agatha Christie conquered the world with her various detective novels, producing works for an uninterrupted periodof 55 years. Among her books, "And then there were none" is her biggest bestseller of crime fiction, as this work appears in several listings being considered as one of the best books written by this English writer and also of the crime novel. Christie's genius in building this book surpasses the standards set by this literary genre, as it has so far fascinated and held the attention of readers around the world. In 2016, honoring the "Queen of crime" on her post humous 40th birthday, the BBC television network contemplated the book "And then there were none" with an adaptation to a three-chapter microseries, making it one of the most acclaimed television achievements by critical in they ear of its exhibition. Takingin to

account the above facts, the objective of this paper is to analyze the construction and adaptation of the narrative of the literary medium for the audiovisual, assuming that both texts, literary and imagetic – although divergent – dialogue wit heach other, maintaining close intertextual relations, which will be explored in our analysis. As a theoretical support, we will be guided by the critical texts by Chauvin (2017), Feinman (1975), Todorov (2006), James (2012), Stam (2006), Menegheti (2014), among others. In short, it can be seen that adaptation requires a series of strategies and changes to the television format, by deleting or adding elements, to suit the vehicle tow hich the literary work has been transposed.

Keywords:
Adaptation. Microseries. Agatha Christie.
Detective novel. "And then there were none".

1. Introdução

No presente artigo, propomos começar conceituando a intertextualidade e interligando-a com a ideia de que o termo 'adaptação' não necessariamente refere-se a uma perda ou desvio da obra literária para a obra adaptada e, assim, poder-se-ia afirmar que uma obra adaptada estabelece um diálogo intertextual com o texto fonte, além de possibilitar que um texto literário possa ser transposto para outros suportes como a televisão, o cinema, a *internet* etc.

Falar de intertextualidade significa falar de uma relação entre os textos. Parafraseando Kristeva (1974), "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto". Partindo desse conceito de intertextualidade já bastante conhecido, podemos pressupor que, no meio cultural, os romances policiais escritos por Agatha Christie são uma releitura do contexto sociocultural no qual a escritora estava inserida. Sendo assim, ao analisarmos uma de suas obras literárias já adaptada, estaremos abrangendo, de forma positiva, um outro texto, o audiovisual, televisivo, e com isso, respeitando-o enquanto forma.

Buscamos também ressaltar características do romance policial e seus desdobramentos desde a Era Dourada, conforme classificam muitos críticos, até a contemporaneidade. Ao pensarmos neste tipo de narrativa, automaticamente, associamos uma história que gira em torno de um crime cometido e a questão do assassino *versus* detetive. P. D. James discute essa associação ao asseverar que

> O que esperamos é um crime central misterioso, geralmente assassinato; um círculo fechado de suspeitos, cada um com um motivo, meios e oportunidades de cometer o crime; um detetive, amador ou profissional,

> que entra em cena como uma divindade vingadora para resolver tudo; e, no fim do livro, uma solução a que o leitor deveria ser capaz de chegar por dedução lógica das pistas inseridas no romance com astúcia enganosa, mas indispensável honestidade. (JAMES, 2012, p. 15-16)

Esta é a definição dada para os romances policiais produzidos na Era Dourada, entre os séculos XIX e XX. Entretanto, hoje sabemos que não é somente em torno disso que a narrativa precisa girar para ser denominada como romance policial. "E não sobrou nenhum", livro adaptado a ser discutido mais a frente, serve como exemplo desta ruptura pelo simples fato de não haver apenas um, mas dez crimes cometidos no enredo por alguém que dificilmente o leitor descobrirá.

A famosa Era Dourada, iniciada por Edgar Allan Poe e perpetuada por diversos escritores renomados, consistia neste tipo de romance policial brevemente definido por P.D. James. Agatha Christie, mesmo sendo destacada nesse período, rompe com a proposta de E. A. Poe, pois ignora a disputa entre o detetive e o assassino, e foca no assassinato como enigma principal. Como afirma Menegheti:

> Esta mudança fica evidente ao serem observados alguns dos títulos dos romances de Agatha Christie, como *The Murderof Roger Ackroyd*, *Murder in the Clouds* (1936), *Murder in Mesopotamia* (1936), etc. Assim, o assassinato passa a ser o crime essencial para o romance policial, sendo que este enigma é justamente o responsável pelo surgimento da expressão *whodunit*, ou seja, quem foi o culpado. Descobrir o culpado e como ele cometeu o crime se torna, então, o principal objetivo do romance policial, antes focado prioritariamente na detecção. (MENEGHETI, 2014, p. 70)

Por este viés, a autora Agatha Christie soube não só utilizar de um padrão imposto nas narrativas policiais, como também ousou e inovou a forma de produzir novos romances policiais. Passaremos adiante a analisar a complexidade de sua escrita, contrapondo-a à adaptação de *E não sobrou nenhum* paramicrossérie exibida pela canal BBC One.

2. A rainha do crime e a adaptação de seu livro para a televisão

2.1. A autora e seu livro

Agatha Christie é a mais famosa escritora de romances policiais e se tornou conhecidano mundo inteiro. Nasceu em 15 de setembro de 1890, na cidade de Torquay, Inglaterra. Seus livros deram extremo destaque à literatura inglesa por comportarem diferentes histórias de investi-

gação. Personagens de sua criação como Hercule Poirot e Miss Marple fizeram/fazem sucesso entre leitores de diversos países.

Em seu livro "E não sobrou nenhum" (1976), publicado anteriormente como "O caso dos dez negrinhos" (1939), notamos a ausência de um detetive e a inovação de uma técnica, conforme assinala John Curran (2010, p. 107): "O caso dos dez negrinhos é o romance mais famoso de Agatha Christie, sua maior realização técnica e o romance policial de maior vendagem de todos os tempos.".

Embora essa opinião não seja unânime entre os leitores de Agatha Christie, não resta dúvida de que se trata de um excelente romance, que prende a atenção do receptor e o final é eletrizante e surpreendente.

Como se não bastasse possuir extensa criatividade, Christie demonstra ter um forte hábito de confrontar e renegar os padrões estabelecidos para a escritura de histórias policiais. Desse modo, ela, quase sempre, procura infrigir as vintes regras para escrever histórias de detetive, postuladas por S.S. Van Dine. Como dito acima, notamos a ausência de um detetive no enredo de "E não sobrou nenhum", e isso implica na violação da sexta e da nona regra de Van Dine:

> 6 – A novela de detetive tem de ter um detetive. Alguém que "detecte". Que analise as pistas e junte-as a fim de identificar o autor da sujeira relatada no primeiro capítulo.
>
> 9 – Cada história deve ter unicamente um detetive. Uma história com muitos detetives bagunça o raciocínio lógico da narrativa, além de deixar o leitor, que é único, em desvantagem. Na novela policial, o leitor se identifica com o detetive; havendo mais de um detetive, ele não sabe a quem dirigir sua atenção.

Na leitura do livro mencionado, essa quebra de regras pode ser percebida desde a leitura do primeiro capítulo. E como seria possível isto? Simplesmente pelo fato de que a autora desvia o foco narrativo do detetive e centra no enigma do assassinato e, em "E não sobrou nenhum", esse enigma aumenta cada vez mais conforme o número de vítimas vai aumentando. Jogo após jogo, temos certeza de que dessa vez vamos virar a carta com o verdadeiro assassino, mas toda as vezes a nossa astúcia acaba sendo derrotada (JAMES, 2012, p. 90).

2.2. Análise intertextual da adaptação do livro

No início do livro, a autora opta por adiar o crime e começa esta-

belecendo um cenário.Neste caso, os vagões de um trem; a narrativa começa situada na primeira classe de um vagão para fumantes sob o olhar do juiz Wargrave e sua reflexão sobre uma situação corriqueira, a notícia de compra da ilha do Soldado e seus donos. No primeiro capítulo, nos é apresentado cada um dos personagens, o motivo de cada um deles estaremrumando em direção à ilha, suas características pessoais e ainda breves lembranças de eventos passados.

Na narração dos motivos dos personagens de se locomoverem em direção à ilha, percebemos que no livro eles acabam sendo expostos por meio das divagações/fluxo de consciência de cada um.

Já na adaptação, a série começa com o fluxo de consciência dopersonagem Vera Claythorne, retratando de forma vagarosa seu passado, sua relação com Cyril, menino do qual ela cuidava, pois era governanta da casa de seu pai. As cenas seguintes nos mostram a admissão da Sra. Claythorne como secretária particular da Sra. Owen. Neste instante, o telespectador, junto com Vera, recebem a notícia dos novos donos da ilha do Soldado: O Sr. e a Sra. Owen. Para apresentarem os demais personagens, ocorre um jogo de cenas com as imagens de uma máquina de escrever que, conforme se digita o nome de cada um, acaba intercalando informações com a respectiva pessoa a ser mencionada nas cartas.

No segundo capítulo do livro, os personagens Juiz Wargrave, Vera Claythorne, Philip Lombard, Emily Brent, general Macarthur, dr. Armstrong, Anthony Marston e o Sr. Blore estão reunidos na casa localizada na ilha do Soldado. Deparam-se com o casal contratado pelo Sr. Owen, os Rogers. Após instalados na casa, Vera Claythorne repara num poema infantil em seu quarto. Neste momento, Christie nos fornece a principal pista e que será crucial no decorrer de toda a narrativa do livro.

Na microssérie, a maioria dos casos de apresentações entre os personagens até as suas acomodações na mansão seguem convergentes, ou seja, são bastante fiéis ao livro. É transposto tudo o que aparece nele: o passeio de barco até a ilha, a caminhada por uma trilha, a reação dos personagens com a propriedade, a recepção dos convidados, seus aposentos etc. Entretanto, algo curiosamente notável se constata pelo fato de o poema infantil só ter sido mostrado ao espectador conforme as mortes foram ocorrendo. Isto nos faz cogitar que, na obra literária, o poema só nos é fornecido porque Vera Claythorne o lê, caso contrário estaríamos às cegas durante toda a narrativa.

Com a ausência do anfitrião da casa, o mordomo Rogers segue

fielmente seus serviços e um jantar é oferecido aos hóspedes. Durante o jantar, algo inesperado acontece. Conforme as instruções de seu patrão, Rogers põe um gramofone para tocar e uma voz misteriosamente passa a revelar crimes cometidos por cada um dos convidados presentes, incluindo os empregados. Com relação à gravação, na série, os diretores realizaram uma cena logo no início do primeiro episódio, em que exibem o momento em que a gravação foi feita, para só futuramente ela ser tocada durante o jantar.

Em seguida, eis que surge o primeiro corpo. Anthony Marston morre envenenado diante de todos. Após isto, o clima torna-se pesado e de extrema desconfiança na mansão. Os personagens se questionam quem é de fato o Sr. Owen e só então percebem que caíram em uma armadilha. Entre si, eles tentam dialogar e convencer uns aos outros de que as acusações enumeradas pela gravação são falsas e pura blasfêmia.

Conforme os soldadinhos são eliminados no poema, tanto no livro quanto na adaptação, a cada morte um soldadinho é removido do centro da mesa de jantar e a única pista para a sequência das mortes é encontrada de forma muito similar ao poema infantil. De forma sintetizada, enumeramos abaixo a ordem dos personagens mortos e a forma como morreram:

1. Anthony Marston – envenenado durante o jantar. No poema, aparece do seguinte modo: Dez soldadinhos saem para jantar, a fome os move, um deles se engasgou e então sobraram nove.
2. Senhora Rogers – morta por sonífero enquanto dormia. Isso vem expresso no poema da seguinte forma: Nove soldadinhos acordados até tarde, mas nenhum está afoito, um deles dormiu demais e então sobraram oito.
3. General Macarthur – foi surpreendido e morto enquanto estava sozinho na praia. Como diz o poema: Oito soldadinhos vão a Devon passear e comprar chiclete, um não quis mais voltar e então sobraram sete.
4. Mordomo Rogers – morto por um golpe de machado na cabeça enquanto cortava lenha e gravetos para acender o fogão. No poema vem expresso: Sete soldadinhos vão rachar lenha, mas eis que um deles cortou-se ao meio, e então sobraram seis.
5. Emily Brent – morta por envenenamento, encontraram-na com uma marca no pescoço feita por seringa hipodérmica e uma

abelha zumbindo no vão da janela. No poema relata-se o seguinte: Seis soldadinhos com a colmeia, brincando com afinco, a abelha pica um e então sobraram cinco.

6. Juiz Wargrave – pela narrativa ele seria morto com um tiro na cabeça e haveria todo um cenário de tribunal ao seu redor. Lê-se no poema: Cinco soldadinhos vão ao tribunal, ver julgar o fato, um ficou em apuros e então sobraram quatro.
7. Dr. Armstrong – encontrado morto entre rochas na praia. A informação contida no poema: Quatro soldadinhos vão ao mar, um não teve vez, foi engolido pelo arenque defumado e então sobraram três.
8. Sr. Blore – encontrado morto com a cabeça esmagada por um bloco de mármore branco de um relógio em formato de urso. No poema consta que: Três soldadinhos passeando no zoo, vendo leões e bois, o urso abraçou um e então sobraram dois
9. Philip Lombard – morto por Vera Claythorne a tiros na areia da praia, pois ela desconfiou que ele fosse o assassino todo o tempo. Como diz o poema: Dois soldadinhos brincando ao sol, sem medo algum, um deles se queimou e então sobrou só um.
10. Vera Claythorne – enforcou-se em seu quarto em estado de loucura. Na parte final do poema, lemos: Um soldadinho fica sozinho, só resta um, ele se enforcou e não sobrou nenhum.

Contudo, poucas diferenças são apontadas nas mortes dos personagens se compararmos com a adaptação, como por exemplo a morte do Sr. Bloremuda de uma cabeça esmagada por um mármore esculpido em formato de urso e acaba sendo alterada para um tiro. Assim, quando Lombard e Claythorne encontram seu cadáver, há um tapete de urso posicionado em cima dele, transmitindo a ideia de que o animal o devoraria.

Assim dez soldadinhos tornam-se dez cadáveres em pouquíssimos dias. O enredo do romance em epígrafe, segundo Jean Pierre Chauvin (2017, p. 93), é caracterizado nos seguintes termos:

> Seria possível caracterizar *O caso dos dez negrinhos* [*E não sobrou nenhum*] como romance-ampulheta. [...]
>
> Em movimento análogo ao que se sucede com o relógio de areia, o tempo escoa como acontece aos minúsculos grãos.

Desta forma, a escritora, considerada a rainha do crime, nos pro-

põe uma leitura viciante, acirrada, cheia de suspense e com dez mortes no total e um enigmas em solução, sem detetives, sem inocentes. Todos recebem a morte como se fosse o preço a pagar pelos atos criminosos que praticaram, mas não obtiveram o julgamento adequado.

Partimos finalmente para o epílogo do livro, no qual a autora situa o caso em sua fase final de investigação. Percebemos que, mesmo após todas as mortes, o caso continua sem solução, sendo este o principal objetivo de Lawrence Wargrave, o juiz que assumiu o papel de justiceiro, assassino em massa e criador do caso jamais solucionado. Nesta parte, o personagem detalha todos os pormenores de suas ações, como se escrevesse uma nota fúnebre, com o intuito de explicar cada etapa feita para realizar seu plano. Dessa maneira, é a partir desse momento que o leitor se surpreende com todo o desenrolar da história. Dadas as respostas, Wargrave relata isto tudo numa folha de papel, enrola-o e o põe dentro de uma garrafa, lançando-a ao mar, dando assim uma porcentagem mínima para que algum dia a garrafa seja encontrada e o caso acabe desvendado.

Contudo, demonstra-se alterada a forma como se conclui o desfechodo terceiro e último episódio na série. Aspectos divergentes em relação à versão literária podem ser observados no exato momento em que Vera Claythorne está em seu quarto com uma corda entrelaçada ao seu pescoço. Nesse momento, vemos nitidamente o juiz Wargrave surgir das cinzas e pegá-la de surpresa. Enquanto ela passa por uma situação muito angustiante ao apoiar-se levemente em uma cadeira para não ser enforcada, o outro vai lentamente dialogando com ela, explicando seus atos como se estivesse realizando uma confissão a alguém. No final, ele empurra a cadeira e a deixa morrer, direciona-se ao seu leito de morte e põe fim a sua própria vida.No nosso entender, esta talvez tenha sido a melhor forma de encerrar e esclarecer certas dúvidas aos espectadores. Poderiam sim ter feito toda uma encenação do juiz relatando em carta e tudo mais, entretanto as cenas finais despertam uma sensação de prazer maior ao vermos o olhar alucinado do facínora justiceiro.

Salientamos neste trabalho, que a escritora buscou romper, nesta e em inúmeras obras de sua autoria, com a visão preconcebida que a sociedade tem de um suposto assassino. Geralmente esta visão é associada a alguém com problemas psicológicos, atormentado etc. e, no caso do juiz, observamos que não é exatamente assim. Ao invés de personagens problemáticos, alucinados, constatamos que a maioria dos personagens que cometemassassinatos geralmente são pessoas normais, que gozam de juízo mentale, dependendo das situações, acabam por cometer crimes por

motivações variadas como vingança, cobiça, por serem chantageados, por amor. Poderíamos dizer que o essencial para uma boa narrativa policial (que também manterá essa qualidade na adaptação) é ter um personagem que possua uma mente criminosa e que seja capaz de não só elaborar, mas executar as ações.

Num romance policial bem estruturado, ocorre a divisão entre duas histórias (a do crime e a da confissão) que vemos tanto nos capítulos, quanto no epílogo do livro e que é explicada por Tzvetan Todorov (2006), quando esse estudioso afirma que:

> Na base do romance de enigma encontramos uma dualidade, e é ela que nos vai guiar para descrevê-lo. Esse romance não contém uma, mas duas histórias: a história do crime e a história do inquérito. Em sua forma mais pura, essas duas histórias não têm nenhum ponto comum. (TODOROV, 2006, p. 96)

Ou seja, elas são histórias independentes. A primeira, que é lida em toda a narrativa do livro, preocupa-se somente em contar como o crime teria supostamente acontecido, focando sobretudo em detalhar a morte dos personagens. Já a segunda, localizada no epílogo, narra com clareza a verdade de como ocorreram os fatos, pela confissão do próprio assassinoe toda a sua elaboração para realizar o crime perfeito.

3. Conclusão

Conforme vimos e discutimos neste estudo, a intertextualidade envolve dois textos ou mais que, no nosso caso específico, envolve o formato literário (o livro) e a sua adaptação para o audiovisual (a microssérie) e ambos transmitem a mesma narrativa. Parafraseando Robert Stam (2006), isso se torna, portanto, uma questão de narratologia comparativa, que faz perguntas do tipo: Que eventos da história do romance foram eliminados, adicionados, ou modificados na adaptação e, mais importante, por quê? A resposta é porque ambas as expressões e concepções criadas a partir desta mesma narrativa possuem relevâncias em suas análises. Não se trata de falarmos de uma traição ao original, mas sim de concepções diferentes, ou até mesmo denominá-las como cocriações de algo concebido anteriormente.

A conclusão a que se pode chegar a partir de estudos que discutem a intertextualidade está associada à primazia de autoria. Quem receberia direitos autorais: seria a autora, Agatha Christie, que se apropriou de intertextos socioculturais para a elaboração de seus livros, ou a rede

televisiva BBC One, que a comtemplou com uma adaptação de sua obra que ora converge e ora diverge da narrativa literária? Seja qual for a resposta, o importante é que tanto o livro quanto a sua adaptação constituem dois formatos que agradam e entretêm leitores e expectadores e isso configura dois produtos de qualidade nos seus respectivos âmbitos.

Ao procurarmos analisar a intertextualidade em duas esferas diferentes: literária e cinematográfica, percebemos que ambas agregam novas perspectivas ao leitor-espectador. E diante do exposto, os romances adaptados de Christie para a TV são abastecidos com cenas empolgantes e/ou inovadoras, que deleitam os telespectadores.

Com o intuito de gerar interesse no leitor-espectador, além do livro e desta microssérie já explorados, é possível apreciar uma outra transposição de "E não sobrou nenhum" para o formato audiovisual: o filme "O Vingador Invisível", de René Clair, adaptação feita para o cinema em 1945, com grande qualidade e um ótimo elenco. Além disso, há inúmeras outras adaptações de obras de Christie para o cinema. Uma das mais elogiadas é "Testemunha da acusação", baseada na peça de teatro homônima. Enfim, há um vasto campo de possibilidade para aqueles que desejarem adentrar a seara das versões de seus romances policiais e estudá-las no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHRISTIE, Agatha. *E não sobrou nenhum*. Trad. de Renato Marques. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011.

FEINMAN, Jeffrey. *O misterioso mundo de Agatha Christie*. Rio de Janeiro: Record, 1975.

JAMES, P.D. *Segredos do romance policial*. Trad. de José Rubens Siqueira. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

CHAUVIN, Jean Pierre. *Crimes de Festim*: ensaios sobre Agatha Christie. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: *Ilha do Desterro* – Revista de Língua inglesa, Literatura em Inglês e Estudos Culturais. Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004> Acesso em: 10 nov. 2019.

MENEGHETI, Pollyanna Souza. *De Holmes a Poirot*: relações entre literatura e história na narrativa policial britânica. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/ agenda-pos/estudos_literarios/3119.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés.São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Debates)

UMA ANÁLISE DA OBRA BARROSIANA "O GLOBO DA MORTE: DIVINO DAS FLORES": INOVAÇÕES NA FORMA DE NARRAR

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt (UNIFSJ)
dr.analucialima@gmail.com
Giulia de Sá Oliveira Pacheco (UNIFSJ)
giuliasop@gmail.com
Larissa Rocha Aguiar Pessôa Marreiros (UNIFSJ)
larissarochaa3@gmail.com
Luiza Guimarães Lanes (UNIFSJ)
luiza.lanes@yahoo.com.br
Vitória Moreno Musquim (UNIFSJ)
vitoriamusquim445@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tematiza o romance "O Globo da Morte: Divino das Flores", produzido pela escritora Maria Alice Barroso e objetiva, de forma geral, analisar a inovadora forma de narrar verificada neste exemplar. Especificamente, pretende-se fazer uma breve contextualização da obra em foco, de modo a evidenciar a maneira de narrar da autora; apresentar, do ponto de vista teórico a técnica empregada pela autora de mudar as fontes gráficas, a fim de sinalizar a fala de cada personagem distintamente e; em seguida, discutir o impacto desse recurso na referida obra. Nesse sentido, convém pontuar que, a fim de facilitar a compreensão do leitor, Maria Alice Barroso cria uma legenda, colocada logo no início do livro, com as fontes de letras usadas no discurso de cada intérprete, o que é uma particularidade marcante desse livro. No que diz respeito à metodologia, é uma pesquisa bibliográfica, que encontra respaldo teórico, principalmente, em Barthes (2011), Friedman (2002) e Leite (2002).

Palavras-chave:
Marcação gráfica. Maria Alice Barroso. "O Globo da Morte: Divino das Flores".

ABSTRACT

This work deals with the novel "O Globo da Morte: Divino das Flores", produced by the writer Maria Alice Barroso and aims, in general, to analyze the innovative way of narrating verified in this copy. Specifically, it is intended to make a brief contextualization of the work in focus, in order to highlight the author's way of narrating; to present, from a theoretical point of view, the technique used by the author to change the graphic sources, in order to signal each character's speech distinctly, and then discuss the impact of this resource on that work. In this sense, it should be noted that, in order to facilitate the reader's understanding, Maria Alice Barroso creates a caption, placed at the beginning of the book, with the fonts of letters used in the speech of each interpreter, which is a striking particularity of this book. Regarding the methodology, it is a bibliographical research, which finds theoretical support, mainly, in Barthes

(2011), Friedman (2002) e Leite (2002).

Keywords:
Graphic marking. Maria Alice Barroso. The Globe of Death: Divine of Flowers.

1. Introdução

O livro, *corpus* deste trabalho, "O Globo da Morte: Divino das Flores" é o terceiro do "Ciclo Parada de Deus", uma coleção literária, que tem como solo ficcional a cidade de Parada de Deus. A primeira obra publicada desse ciclo foi "Um nome para matar" (1967), um romance que narra a saga da Família Moura Alves e seu feudo, de modo que os demais livros do ciclo oferecem detalhes sobre fatos que já foram narrados neste exemplar. Em "O Globo da Morte: Divino das Flores", o relato pormenorizado é a rixa política existente a família dos Moura Alves, que se concentrava em Parada de Deus, e dos Caetano de Melo, que moravam em Divino das Flores, distrito de Parada de Deus.

Com uma ousadia ao tecer os fatos de forma inovadora e pouco explorada anteriormente a ela, a autora fluminense Maria Alice Barroso, no livro "O Globo da Morte: Divino das Flores", mostra sua imponência ao construir uma forma de narrar singular, na qual insere inúmeros personagens como narradores e uma sinalização própria à fala de cada um.

Essa técnica nos foi apresentada pela autora em outro livro, de 1960, intitulado "História de um casamento", responsável por introduzir o *noveau roman* nas letras brasileiras. Porém, a técnica ganha volume e atinge seu ápice em "O Globo da Morte: Divino das Flores", *corpus* de análise deste trabalho, no qual a autora demonstra mais maturidade e excelência ao lidar com essa diferente forma de narrar.

Para compreender melhor essa inovação, cabe mencionar que a obra em discussão apresenta inúmeros personagens, sendo um narrador-onisciente, ou seja, que conhece tudo e todos, até mesmo o interior dos outros personagens, e apresenta-os de maneira imparcial ao guiar a trama. Os outros são narradores-personagens, que narram a história ao mesmo tempo em que participam ativamente dela, descrevendo seus pensamentos e, abrindo, assim, um leque de possibilidades, ao fazer com que o leitor conheça a história individual de cada um, além da história geral. Tudo isso faz com que o leitor construa a diegese dos acontecimentos do livro de acordo com pontos de vistas diferentes, que são expostos por cada um dos intérpretes, que para serem identificados são referenciados

com uma legenda, construída pela autora, que indica a fonte gráfica de cada um dos personagens, a fim de referenciá-los.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que encontra respaldo teórico, principalmente, em Barthes (2011), Friedman (2002) e Leite (2002).

2. O modo de narrar

Conforme pontua Barthes, a narrativa está presente em todos os gêneros, e, por conta disso, assume formas infinitas, uma vez que será formada de acordo com a situação proposta por tal gênero, sendo moldada para agregar sentido ao que está sendo escrito e formulada de modo a atrair o público-alvo.

Dessa maneira, pode-se elucidar que todo aquele que escreve, para que tenha sucesso em um entendimento pleno sobre aquilo que escreveu, deve adaptar todos os aspectos presentes em sua obra de forma a relacioná-los uns com os outros, a fim de fazer com que o leitor se envolva no propósito do texto.

Segundo Barthes em sua *Análise estrutural da narrativa*,

> [...] inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers, na conversação. Além disso, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. A narrativa começa com a própria história da humanidade. (BARTHES, 2011, p. 19)

Tal explicação a respeito do que é narrativa e sua atividade no mundo, nos leva a entender algo essencial para a compreensão de por que o autor narra como narra, isto é: sua intenção com o texto e os efeitos que ele deseja produzir na leitura. Barthes pondera quando se propõe a recolocar a questão das vozes do narrador e distingue três níveis na narrativa: o nível das funções, o nível das ações e o nível da narração, no qual o destaque da simples pessoa verbal não é suficiente para elucidar com quem está a palavra.

Na esteira das discussões sobre o papel de quem conta a história, entra em cena a contribuição de Friedman. Segundo esse teórico,

> [...] a diferença principal entre narrativa e cena está de acordo com o modelo geral particular: sumário narrativo é um relato generalizado ou a exposição de uma série de eventos abrangendo um certo período de tempo e uma variedade de locais, e parece ser o modo normal, simples, de narrar; a cena imediata emerge assim que os detalhes específicos, sucessivos e contínuos de tempo, lugar, ação, personagem e diálogo, começam a aparecer. Não apenas o diálogo mas detalhes concretos dentro de uma estrutura específica de tempo-lugar são os *sine qua non* da cena. (FRIEDMAN, 2002, p. 119-20)

Dentre as categorias de ponto de vista da narrativa postuladas por Friedman, o estudo da onisciência seletiva múltipla parece ser um bom ponto de partida para a análise do romance barrosiano. De acordo com o teórico, a história narrada vem diretamente, através da mente das personagens, das impressões que fatos e pessoas deixam nelas. Há um predomínio quase absoluto da CENA.

Em relação aos romances, quanto mais criativa e inovadora for a forma de narrar, em conjunto com o que se propõe na história, mais o leitor é colocado dentro do cenário, que passa a se realizar de forma mais real no decorrer da leitura. Para a questão apresentada neste artigo, é preciso entender quais os propósitos de Maria Alice Barroso em "O Globo da Morte: Divino das Flores", quando ela cultiva um novo modo narrativo.

3. O modo de narrar em "O Globo da Morte: Divino das Flores"

A partir da leitura do texto de Leite (2002) quando a autora assinala as formas de narrar propostas por Friedman, destacamos a focalização intitulada "focalização em Câmera" que se propõe a completa exclusão do autor numa tentativa de emitir "*flashes* de realidade" como se apanhados por uma câmera. Essa categoria bem pode servir, em parte, para uma análise das focalizações utilizadas por Maria Alice Barroso em "O Globo da Morte: Divino das Flores". De acordo com Leite (2002),

> O nome dessa categoria me parece um tanto impróprio. A câmera não é neutra. No cinema não há um registro sem controle, mas, pelo contrário, existe alguém por trás dela que seleciona e combina, pela montagem, as imagens a mostrar. E, também, através da câmera cinematográfica, podemos ter um PONTO DE VISTA onisciente, dominando tudo, ou o PONTO DE VISTA centrado numa ou várias personagens. O que pode acontecer é que se queira dar a impressão de neutralidade. (LEITE, 2002, p. 68)

A teórica ainda destaca que essa técnica é muito empregada no *noveau roman* francês aproximando o romance do cinema.

É assim que, ao retomarmos a obra completa da autora, percebemos que a experimentação no estilo de narrar e a criação de tipos de letras diferenciados para marcar cada narrador pode ter raízes nos textos de *noveau roman* da autora.

De acordo com Schmidt *et al*. (2019), a própria autora em alguns prefácios de seus livros, sempre quis trazer inovações à sua produção textual e considera que foi bem sucedida a partir do romance "Um nome para matar" (1967):

> Contrariamente ao que pensa a autora, suas inovações e experimentações ocorreram ainda antes. É fato que as publicações vão mostrando uma técnica aprimorada a cada vez que são presenteadas ao leitor. (SCHMIDT *et al.*, 2019, p. 156)

Chegamos, então, no oitavo romance publicado pela autora fluminense com a marca das inovações em adiantado processo.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que o romance *corpus* deste artigo pertence ao gênero policial, em que a tessitura e as vozes ganham um peso diferenciado a fim de que não se conheça o criminoso antes da hora ou antes do detetive. O romance em questão é marcado pela presença de um crime que envolve um grande mistério: a morte de Hans, o motoqueiro do Globo da Morte do Grã-Circo Parlagrecco, que se instala em Parada de Deus e, logo em seguida, muda para Divino das Flores, cidade vizinha. Ao chegar nesse local, todos são surpreendidos com o assassinato repentino do artista circense. Ao decorrer da obra, o crime tenta ser compreendido pelos personagens do livro, que, tentando decifrar tal acontecimento, embarcam em uma investigação do caso.

Além desse mistério, o livro também é caracterizado em tal gênero, pois possui a presença de dois detetives, o lendário Tônico Arzão e um ajudante, Zé Pedro Caetano de Melo. O suspense, o desejo de revelação e a identidade desconhecida do assassino fazem com que o livro tenha esse forte teor de suspense, e todas essas características o qualificam como Romance Policial.

Em obras que se encaixam dentro desse modelo, é comum ver os depoimentos dos personagens ativos da obra, que costumam tentar expor a verdade sobre os fatos ocorridos ou se esquivar dela, o que faz com que o leitor crie possibilidades em sua mente e desconfie de possíveis assassinos.

Porém, na maior parte desses livros, os personagens falam apenas com os detetives e a narrativa é focada nos passos dos investigadores e nas pistas que eles encontram. Esse modo é clássico e eficiente, mas como foi dito, quando o autor se propõe a construir uma nova forma de narrativa, é porque ele espera atingir um novo efeito e adaptar a obra como um todo a esse objetivo. Esse é o diferencial desse exemplar barrosiano, ao trazer o depoimento dos personagens de forma direta e sem marcações tradicionais de fala, ele torna o leitor um personagem ativo junto com os outros da própria história, fazendo com que ele se torne também um detetive, como se ele mesmo estivesse entrevistando os narradores, que contam os fatos a ele na intenção de expor aquilo que sabem, acham ou estavam fazendo.

Maria Alice Barroso amplia o mistério dessa forma: não há fatos comprovados por Tonico Arzão ou Zé Pedro Caetano de Melo, pois quem lê é quem interpreta tais fatos, identifica neles verdade ou engano, verificando se as informações batem umas com as outras.

Por isso, nesse contexto, a mudança da fonte gráfica é extremamente necessária, uma vez que ela torna a narrativa mais verossimilhante. Como demonstração, é preciso pensar em uma conversa real. Nela, não há indicações de quem vai começar a falar, os participantes apenas escutam a voz de quem fala e a identifica, em seguida, olham para tal pessoa e a ouvem a fim de compreendê-la. Não há alguém dizendo durante a conversa: "ele disse", "fulano diz", para indicar quando a pessoa começa a dizer, nós apenas nos guiamos por sua voz.

E aí está a chave! Na escrita não há voz audível para sabermos identificar os narradores por meio de seu tom de fala ou timbre vocal, e então, para alcançar essa forma natural e direta, Maria Alice Barroso faz uso daquilo que pode ser marcado na escrita, tornando a voz de cada narrador-personagem única por meio de dialetos e marcas linguísticas, que, ao receberem uma fonte gráfica própria, ganham também uma voz própria, que os caracteriza e auxilia na construção da sua própria realidade, fazendo com que o leitor diferencie as vozes ao lê-las e tornando as narrações um depoimento de uma verdadeira conversa, na qual poderíamos dizer que as fontes gráficas assumem o papel da própria estrutura vocal dos intérpretes. É como se cada fonte marcasse a diferença, por exemplo, entre uma voz masculina e uma feminina, uma mais grave ou mais aguda, reforçando nos personagens suas características singulares e aproximando os acontecimentos do real, o que contribui com o envolvimento no mistério interiorano proposto pela autora.

4. Considerações finais

Diante do exposto, pode-se constatar que as mudanças nas fontes gráficas, bem como a criação de uma legenda para nortear essas mudanças, conferem mais verossimilhança à obra "O Globo da Morte: Divino das Flores" e, também, singularizam a voz de cada personagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland *et al*. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRIEDMAN, N. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. In: *Revista USP*, (53), p. 166-82, 2002.

LEITE, L. C. M. *O foco narrativo*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2002.

SCHMIDT, A. L. L. C; MELLO, A. F.; FINAMORE, L. B.; LANES, L. G.; SOARES, T. A. S. *Maria Alice Barroso, um nome para lembrar*: a identidade regional de uma autora nacional. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA MULHER EM DUAS VERSÕES CINEMATOGRÁFICAS DE "CINDERELA"

Isadora Ortega Rosa (UEMS)
Isadora-ortega@hotmail.com
Aline Saddi Chaves (UEMS)
chaves.aline@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem seu tema composto acerca de um dos contos de fadas mais populares no mundo, "Cinderela", de modo a analisar a representação discursiva da mulher em torno da protagonista, em duas adaptações cinematográficas. A pesquisa foi realizada com base no referencial teórico da análise do discurso francesa e da análise dialógica do discurso (ADD). O *corpus* de análise é formado por dois longas-metragens: "Cinderela", produzido em 1950 pelos Estúdios Disney, e "Cinderela *Pop*", produzido em 2019 no Brasil. O objetivo principal da pesquisa foi detectar, nas duas obras escolhidas para as análises, que possuem uma diferença de 69 anos uma da outra, como a imagem da mulher é construída e em quê as duas produções, baseadas no mesmo conto de fadas, diferem ou se aproximam. As análises mostram que apesar da desconstrução em "Cinderela *Pop*", ainda há personagens e situações que demonstram como características da sociedade patriarcal estão enraizadas na cultura. O discurso se adequa às necessidades do destinatário, pode-se então perceber que as produções são ligadas diretamente aos valores sociais vigentes à época da veiculação.

Palavras-chave:
Cinderela. Feminismo. Conto de fadas. Análise dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This research has its theme composed with one of the most popular fairy tales in the world, "Cinderella", in order to analyze the discursive representation of the woman around the protagonist, Cinderella, in two film adaptations. The research was carried out based on the theoretical framework of dialogical discourse analysis. The corpus of analysis consists of two feature films: "Cinderella", produced in 1950 by Disney Studios, and "Cinderela Pop", produced in 2019 in Brazil. The main objective of the research was to detect, in the two works chosen for the analyses, who have a difference of 69 years from each other, how the image of the woman is constructed and what the two productions, based on the same fairy tale, differ or approach between each other. Despite the deconstruction in "Cinderela Pop", there are still characters and moments that show how elements of the patriarchal society are rooted in occidental culture. The speech adapts itself to the receptor needs, it can be noted then that the productions are linked directly to the ideology of the period it was produced.

Keywords:
Cinderella. Feminism. Fairy tale. Dialogical discourse analysis.

1. Introdução

Um dos contos de fadas mais populares em todo o mundo é conhecido pelo título de "Cinderela". Esse conto, em que a personagem principal é uma jovem bonita, doce e gentil, que conquista sua felicidade ao se casar, reflete muito sobre o papel que a sociedade patriarcal impôs para o sexo feminino.

A popularidade e a influência desse conto se ampliaram com a produção cinematográfica dos estúdios Disney, no século XX. No mesmo século, foi observado um movimento em prol da liberdade das mulheres, para que conquistassem seu espaço e gozassem dos mesmos direitos que os homens. Em consequência disso, no século XXI os contos de fadas começaram a ser adaptados para a nova realidade das mulheres. No entanto, parece-nos pertinente investigar se a versão cinematográfica de 2019 rompe, de fato, com representação feminina reproduzida no filme da Disney.

Este artigo tem como objetivo realizar uma análise discursiva de duas versões cinematográficas do conto de fadas "Cinderela", de modo a entender o que mudou no modo de retratar a personagem clássica. Fundamentamos este estudo na análise do discurso francesa e na análise dialógica do discurso (ADD), desenvolvida a partir do pensamento e obra do Círculo de Bakhtin. Os filmes escolhidos para compor o corpus da pesquisa são: "Cinderela", produzido pelos Estúdios Disney em 1950, e "Cinderela Pop," produzido pelo estúdio Miravista Pictures, em 2019. Por meio do referencial teórico, será descrita e interpretada a representação discursiva da protagonista, "Cinderela", considerando-se os valores sociais vigentes à época dos longas-metragens.

2. A Análise (Dialógica) do Discurso

Para entender como iremos explorar teoricamente o objeto da pesquisa, é necessário situar a Análise do Discurso. Essa disciplina teórica surgiu na França, no final dos anos 1960, em torno do filósofo francês Michel Pêcheux, tendo como objetivo mostrar como a língua está relacionada à ideologia, sendo seu produto material. Uma das principais representantes da AD no Brasil, Eni Orlandi (2010) afirma que:

> A análise do discurso não procura o sentido 'verdadeiro', mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona, ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. (OR-

LANDI, 2010, p. 59)

Nesta pesquisa, recorremos, ainda, ao pensamento e obra do chamado Círculo de Bakhtin, por entendermos que esta perspectiva enriquece a Análise do Discurso e traz subsídios para se compreender o fenômeno estudado, isto é, a forma como o conto é ressignificado na sociedade pós-moderna e se realmente houve rompimento com o discurso patriarcal. Essa teoria toma corpo na chamada análise dialógica do discurso (ADD), ajudando na renovação de vários aspectos sobre como o texto é tratado. A ADD é elaborada por sujeitos situados na história e, sendo assim, tem sua carga significativa de ideologia (BRAIT, 2005, p. 10).

No pensamento bakhtiniano[359], a linguagem está ligada a todos os campos de atividade humana, não devendo ser estudada em si mesma, mas enquanto interação verbal. A forma como todos os discursos se relacionam a outros, de forma explícita ou implícita, embasa o princípio do dialogismo do pensamento do Círculo. Em "Problemas da poética de Dostoiévski", Bakhtin afirma que:

> [...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. (BAKTHIN,2010, p. 117)

O discurso, por não ser algo isolado, conta com uma bivocalidade – a relação entre discurso e o que está fora dele, pois "excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem" (BAKHTIN, 2006, p. 59).

A relação entre aquilo que é linguístico e extralinguístico, ao ser analisada mais a fundo, deve ser definida por enunciados, que, segundo Bakhtin, na obra "Estética da criação verbal":

> [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKTHIN, 1997, p. 30)

O termo "enunciado" é heterogêneo e possui diferentes significa-

[359] Estamos chamando de "pensamento bakhtiniano", na realidade, um conjunto de escritos produzidos por estudiosos russos no início do século XX, em torno de temas ligados às ciências humanas, mais especificamente a literatura e a filosofia da linguagem.

dos em análise do discurso. Em Bakhtin, pode-se dizer que o enunciado é "uma unidade de significação" (BRAIT, 2005, p. 63). A enunciação será sempre única, pois "o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram o processo interativo verbal e não verbal que integram a situação" (BRAIT, 2005, p. 67); o momento em que é dita no tempo a torna diferente, mesmo que se empreguem as mesmas palavras.

Tendo em vista que, para o Círculo de Bakhtin, a linguagem está diretamente ligada ao momento histórico, cultural e social em que é utilizada, é importante reconhecer que até mesmo uma única palavra dita está muito além de seu significado exclusivamente lexical. Em "Discurso na vida e discurso na arte", Volochinov (1976) destaca que o enunciado é construído a partir de sua situação extraverbal. Para ele, mesmo a arte não deve ser separada da ideologia. A esse respeito, ele afirma que:

> Na literatura, julgamentos de valor presumidos têm um papel de particular importância. Poderíamos dizer que uma obra poética é um poderoso condensador de avaliações sociais não articuladas – cada palavra está saturada delas. São essas avaliações sociais que organizam a forma como sua expressão direta." (VOLOCHINOV, 1976, p. 30)

O enunciado e suas particularidades estão relacionados ao "processo verbal e não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico" (BRAIT, 2005, p. 67). Em 1929, durante a ascensão do regime de Stalin, Bakhtin e Volochinov (2006) apresentaram uma importante obra, "Marxismo e filosofia da linguagem", com o objetivo de apontar como o conteúdo da língua é formado por intervenções políticas e sociais. Na obra, os estudiosos explicam como a ideologia molda a linguagem, pois, segundo eles:

> As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais... (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 40)

Segundo Brait (2005, p. 38), "a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas", ou seja, fazendo com que o enunciado seja formado por um grupo de vozes heterogêneas. Para se escolher a forma como o enunciado será formulado, Bakhtin (1997) descreve que é necessário considerar vários fatores para que algo seja direcionado a destinatários específicos, como:

> [...] o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas

simpatias e antipatias, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 322)

Bakhtin (1997) também deixa claro que, apesar de cada enunciado ser particular, cada tipo de atividade humana utiliza formas estáveis de comunicação, e estas são nomeadas de gêneros do discurso, sendo divididos em primários e secundários. Os gêneros secundários são considerados mais complexos, pois "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]" (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Bakhtin (1997) também explica que todo enunciado provoca uma reação, isto é, uma resposta. Para ele, todo enunciado é passível de compreensão e, portanto, gera uma resposta em um momento ou outro. Para Bakhtin, segundo Koch,

> [...] os diálogos entre textos como relações de transtextualidade, a transcendência textual, tudo o que põe em relação, ainda que "secreta", um texto com outros e que inclui qualquer relação que vá além da unidade textual da análise. (KOCH, 2007, p. 119)

Quando não há uma forma direta (aspas, itálico) de se indicar que vozes exteriores estão inseridas no texto, podemos observar a presença da "intertextualidade implícita" (KOCH, 2007). Koch, ao se aprofundar na intertextualidade de Genette, conseguiu então lançar luz sobre as formas como essas referências ocorrem. Quando ocorre aquilo que ela denomina "intertexto implícito", pode-se observar que:

> [...] o seguimento de texto alheio não pode ser atribuído especificamente a um enunciador: faz parte do repertório de uma comunidade, como acontece com os provérbios, ditos populares e clichês, que podem introduzir-se em inúmeros gêneros, às vezes para reforçar um ponto de vista, às vezes para subverter por completo o conteúdo socialmente convencionado. (KOCH, 2007, p. 122)

Há muitas possibilidades no que concerne ao intertexto implícito. Considerando que o enunciador genérico pode tanto afirmar, quanto ridicularizar a obra original, pode-se denominar essas duas variações na ordem de "intertextualidade das semelhanças e das diferenças". No sentido das diferenças, a obra é utilizada com o propósito de invalidá-la ou até mesmo ridicularizá-la. Essas classificações podem se encaixar em citações, alusões, ou plágio (KOCH, 2007, p. 123).

Para os propósitos desta pesquisa, é necessário entender, em particular, o conceito de alusão. Por seu caráter popular, o filme de 1950 é baseado em contos antigos que têm origens anteriores à escrita e, em "Cinderela Pop", a estória é ambientada na pós-modernidade. Essa forma de

intertexto só é possível quando o receptor já tem noção prévia do texto utilizado como base. Na alusão, então, "[...] se cogita que o co-enunciador possa compreender nas entrelinhas o que o enunciador deseja sugerir sem expressar diretamente" (KOCH, 2007, p. 127).

Genette, segundo Koch, ao explorar os gêneros literários, também classificou aquilo que denominou "hipertexto", isto é, quando um texto é derivado de outro. A paródia, o pastiche e o travestimento burlesco têm origem em textos que já existiam antes, o de origem sendo nomeado "hipotexto", e o derivado de "hipertexto" (KOCH, 2007, p 135). Segundo Koch, "a paródia se elabora da retomada de um texto, que é retrabalhado para obter diferentes formas e propósitos em relação ao texto fonte." (KOCH, 2007, p 137).

Nesse sentido, para compreendermos os motivos pelos quais o texto "Cinderela" teve mudanças significativas em suas adaptações, precisamos compreender como a sociedade em si se modificou. Os objetos de análise, "Cinderela", de 1950, e "Cinderela Pop", de 2019, são derivados de textos mais antigos. Esses intertextos, apesar de guardarem muitas semelhanças com o texto-fonte por suas características mais marcantes, de várias formas se afastam deste último, significando de acordo com a ideologia da época em que circularam.

3. As origens da Gata Borralheira

Os contos de fadas fazem parte da infância das crianças há muitos séculos. Suas origens não são bem definidas, por ser tratar de histórias que foram inicialmente contadas oralmente, porém, eles começaram a ser coletados, adaptados e publicados no papel por escritores de vários países.

Essas estórias se iniciaram com os mitos e, a partir do momento em que tiveram seu cunho religioso reduzido, tornaram-se contos populares (MENDES, 1999, p 25). Segundo Bettelheim (2010):

> [...] estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 2010, p. 25)

As mulheres sempre tiveram destaque na contação de estórias. Sendo elas as encarregadas de repassar essas tradições oralmente, as personagens principais, boas ou más, geralmente são representadas por figu-

ras femininas (MENDES, 1999, p 22). Um dos contos mais conhecidos, "Cinderela" ou "A Gata Borralheira", conta sobre uma jovem bela e bondosa. Seu pai, viúvo, resolve se casar novamente e a moça começa a ser tratada como empregada e a ser maltratada pela madrasta e por suas filhas, até que o príncipe do reino em que vivia decide promover um baile para todas as moças das redondezas, em busca de uma esposa, e se apaixona pela personagem principal.

Não se sabe dizer quando e onde a história de *Borralheira* surgiu. A versão mais conhecida é a publicada por Charles Perrault, em 1697, em um coletânea incialmente chamada de "Histórias ou contos do tempo passado com moralidades", e na atualidade mais conhecida como "Contos da mamãe gansa*"* (MENDES, 1999, p. 64).

Há motivos para a versão do autor ter sido a favorita do público geral. O autor incluiu detalhes que não haviam sido registrados antes, como uma abóbora ter sido transformada em carruagem e ratos em cavalos, por uma fada madrinha, para Cinderela ser levada ao baile (BETTELHEIM, 2010, p. 276). Por ter sido um membro da corte, ele adaptou o conto para ser lido na alta sociedade, o que significa que:

> Perrault reduz "Borralheira" a uma fantasia bonitinha sem nenhuma implicação para nós próprios. E é como muitos desejam encarar a estória, o que responde pela ampla aceitação de sua versão. (BETTELHEIM, 2010, p. 277)

A popularidade de "Cinderela" reflete os ideais de uma sociedade patriarcal, em que os contos eram utilizados para não só divertir, mas também educar as crianças. Com o avanço da tecnologia, isso não mudou, e o conto continuou sendo reproduzido e renovado pela indústria cinematográfica, passando a integrar o imaginário das crianças nos séculos XX e XXI.

4. Análises de duas versões cinematográficas do conto de fadas "Cinderela"

A seguir, analisamos duas versões cinematográficas do conto de fadas "Cinderela", com enfoque para a representação discursiva da personagem feminina, a protagonista Cinderela.

4.1. O discurso em Cinderela, dos Estúdios Disney (1950)

Foi a versão de "Contos da Mamãe Gansa" a escolhida para uma adaptação cinematográfica de "Cinderela" feita pelos estúdios Disney, que não fez muitas mudanças em comparação com o material original. A empresa foi fundada em 16 de outubro de 1923 e produziu "Branca de Neve e os Sete Anões", a primeira animação longa-metragem do mundo, revolucionando esse gênero de filmes[360].

Por essa influência, a Disney modificou a forma como os contos de fadas passaram a ser vistos e interpretados, e após o século XX, para crianças e adultos, "suas primeiras e talvez ultimas impressões desses contos de fadas e outros vieram de um filme, livro ou artefato da Disney" (ZIPES, 1999, p, 333, tradução nossa[361]). A animação intitulada apenas *Cinderela* teve sua estreia em 1950, salvando o estúdio norte-americano da crise após a Segunda Guerra Mundial. Os estúdios Disney se apropriaram de um gênero já amplamente conhecido, o conto de fadas, que, apesar de atravessar o tempo, acabou se transformando em decorrência das novas tecnologias.

No longa-metragem da Disney, Cinderela sofre constantes humilhações e é transformada em empregada pela madrasta, Lady Tremaine, e suas duas filhas, Drizela e Anastácia. Quando anunciam um baile para que o príncipe do reino em que vivem escolha sua esposa, convidando todas as moças, Cinderela é impedida de ir pela madrasta.

A personagem da Fada Madrinha aparece para a jovem, prometendo-lhe que irá ao baile, desde que retorne até a meia-noite. A fada transforma uma abóbora em carruagem, ratos em cavalos e dá a Cinderela um belíssimo vestido e um par de pequenos sapatos de cristal. Quando chega ao evento, Cinderela é considerada uma das mais belas da festa e chama a atenção do príncipe. Quando foge, à meia-noite, perde seu sapato, fazendo com que o monarca busque sua dona por todo o reino, até que ele a encontra e se casa com ela, e eles se tornam "felizes para sempre".

O período em que o filme foi produzido reflete muito a forma como a personagem Cinderela foi retratada. Nas décadas de 1930 e 1940,

---

[360] Informação extraída de:https://www.history.com/this-day-in-history/walt-disney-company-founded. Acesso em: 22 de out de 2019.

[361] "Their first and perhaps lasting impressions of these tales and others will have emanated from a Disney film, book, or artifact".

após intensa luta feminina por direitos, as reinvindicações da época foram atendidas: as mulheres tinham direito de votar, estudar e trabalhar (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 50). Com o eclodir da Segunda Guerra Mundial, o trabalho da mulher recebeu valorização, pois os homens precisavam ir para o campo de batalha. Contudo, essa situação mudaria com o final da guerra. Os homens querem reconquistar seu espaço e a mulher volta a ser considerada como a responsável apenas pelo lar (idem, 2003, p. 51).

Cinderela era doce, submissa e sempre bela, em conformidade com os padrões esperados das mulheres na década de 1950, ano em que o filme foi lançado, mostrando a bivocalidade discursiva presente na produção, que apresenta os padrões sociais da época em seu roteiro. As mulheres eram ensinadas a manterem seu casamento e a cuidarem dos filhos com perfeição:

> Ficavam sabendo que a mulher verdadeiramente feminina não deseja seguir carreira, obter educação mais aprofundada, lutar por direitos políticos e pela independência e oportunidades que as antigas feministas pleiteavam. (FRIEDAN, 1971, p. 17)

A moça estava sempre com um sorriso no rosto e era gentil. Em sua aparência, o padrão de mulher ideal também fica evidente: Cinderela é magra, loira, de olhos claros, estava arrumada desde o momento em que acordava, como as mulheres da época deveriam ser. É o que evidencia Friedan, pois:

> [...] de ponta a ponta dos Estados Unidos, três em cada dez mulheres tingiram o cabelo de louro e substituíram a alimentação por um pó chamado Metrecal, a fim de reduzirem-se às medidas das jovens modelos. (FRIEDAN, 1971, p. 18)

Figura 1: Cena no início do filme, em que Cinderela está acordando para mais um dia de trabalho.

Quando chega o momento do baile e da transformação da moça, a Fada Madrinha a presenteia com um vestido com mangas bufantes e saia cheia, muito similar a um vestido tradicional de casamento da moda da época. A feminilidade de Cinderela é realçada por suas vestimentas, pois,

> [...] sendo a mulher um objeto, compreende-se que a maneira pela qual se enfeita e se veste modifica seu valor intrínseco. Já não é mais pura futilidade se dá tamanha importância à meia de seda, às luvas, ao chapéu: sustentar sua posição é uma obrigação imperiosa. (BEAUVOIR, 1967, p. 301)

Figura 2: Momento em que Cinderela é transformada pela fada madrinha.

O evento do baile em si fora orquestrado pelo rei, que tinha a intenção de fazer o filho conhecer uma moça para se casar. Fica claro que o único desejo do Monarca é ter netos, e, quando percebe o encanto do filho por Cinderela, já começa a planejar o casamento de ambos, sem nunca mencionar se era desejo da moça ou não.

À meia-noite, quando Cinderela foge do baile, pois a magia que a madrinha lhe concedera iria acabar, o príncipe corre atrás dela e pergunta seu nome, deixando implícito que não se preocupara em conhecê-la verdadeiramente, pois não se interessou em saber algo tão simples como seu nome. Os dois não aparecem conversando em nenhum momento, a não ser quando Cinderela diz que precisa ir embora.

O longa-metragem está perto do fim quando se organiza uma busca por todo o reino para encontrar a moça perdida, com um detalhe: ela deixara um sapato para trás, e qualquer mulher solteira em que o sapato sirva seria declarada noiva do príncipe no mesmo momento, amando do rei. As moças do reino foram retratadas como eufóricas por essa perspectiva, algo condizente com a época em que a obra foi produzida pois, como explica Friedan:

> Em 1950, as moças iam à universidade para arranjar marido. Em meados da década, 60 abandonaram a faculdade para casar, ou temendo que o excesso de cultura fosse um obstáculo ao casamento. (FRIEDAN, 1971,

p. 17)

Em resumo, a maior e mais respeitada carreira que uma mulher poderia construir era a de esposa e mãe. A protagonista só tinha uma oportunidade de melhorar de vida, a saber, pelo casamento, e ser naturalmente bela a fez ter destaque durante a trama.

O sapato, ao se encaixar nos pequenos e formosos pés de Cinderela, também representa, metaforicamente, o padrão de beleza feminina: pequena, delicada. As irmãs, apesar de desesperadas, não chegam perto de conseguir encaixar a peça, pois os pés de ambas são desenhados como muito maiores, de forma exagerada, apenas para demonstrar como as diferenças são grandes

Figura 3: Sequência em que as moças da casa experimentam o sapato.

Após o sapatinho se encaixar nos pés de Cinderela, no mesmo instante ela é declarada noiva do príncipe. No início da trama, em que há uma introdução para a história de Cinderela, a instância enunciativa da narradora profere os seguintes dizeres:

> "Cinderela continuava a mesma, gentil e bondosa, e esperava que seu sonho de felicidade fosse se realizar".

Esse enunciado se conecta com o desfecho da trama, em que, após o casamento com o príncipe, a última cena mostra uma página de livro, com os dizeres, em tradução livre: "e eles viveram felizes para sempre", evidenciando, desse modo, que a felicidade de Cinderela dependia exclusivamente de se tornar esposa.

Figura 4: Cena final, após o casamento, em que está escrito "*andtheylivedhappilyeverafter"*.

Do ponto de vista de uma análise discursiva, observa-se a construção de um ideal de mulher para o casamento, baseado nas atitudes da

protagonista (cuidar da casa, cantar), bem como em seu comportamento (delicadeza, subserviência, estado de felicidade), na linguagem não-verbal (aparência, vestes), e, sobretudo, pela falta de diálogo. Com efeito, os poucos momentos em que Cinderela toma a palavra se restringem a obedecer a ordens, cuidar de alguém ou cantar, porém, em nenhum momento ela expressa opinião própria, e aceita tudo o que lhe é imposto. Orlandi (2007) explica que esse silêncio não é por acaso, mas possui uma significação implícita:

> [...] a censura pode ser compreendida com a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Consequentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito do discurso (ORLANDI, 2007, p. 76)

Com isso, Cinderela, que é a personificação do padrão de feminilidade da época, não está autorizada a falar. Historicamente, ela está submetida a uma "política do silêncio" (ORLANDI, 2007), instituída pelo papel que as mulheres ocupam na sociedade patriarcal, em que apenas o homem forma opiniões e toma decisões, determinando a formação ideológica e discursiva das mulheres nessas sociedades.

Segundo Beauvoir (1967), enquanto os homens, desde a infância, são ensinados a argumentar e a estudar, as mulheres têm seu desempenho enfraquecido nessas áreas, não tendo argumentação necessária para defender e legitimar as próprias opiniões (BEAUVOIR, 1967, p. 221).

Na sociedade patriarcal, as mulheres constroem seu próprio mundo e não o relacionam com o dos homens: "[...] não discutem opiniões: trocam confidências e receitas" (BEAUVOIR, 1967, p. 309). Orlandi explica, a esse respeito, que:

> [...] no autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isso é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o "lugar" que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos" (ORLANDI, 2007, p. 79)

É possível observar, então, que Cinderela reproduz exatamente aquilo que se espera de uma mulher padrão na sociedade patriarcal: o silêncio. Com isso, a produção sofre muitas influências de vozes heterogêneas que refletiram os ideais da época, em que a mulher era silenciada, demonstrando como o longa-metragem possui relações com a realidade extraverbal, do período em que foi produzido, ou seja, é bivocal.

A seguir, será feita a análise do filme *Cinderela Pop*, que estabelece uma relação intertextual e paródica com o filme da Disney e, por ex-

tensão, com o conto clássico. Apoiando-se nestes hipotextos, a versão mais recente de *Cinderela*é um indicador da presença forte dos contos de fadas na memória cultural das jovensdo século XXI.

4.2. O discurso em "Cinderela Pop"

O conto de fadas "Cinderela" é ressignificado nas mídias atuais, instaurando um diálogo com o texto original, mas em uma relação polêmica, em que a heroína é representada em conformidade com as mudanças sociais vividas pelas mulheres após a segunda onda do movimento feminista, quando as mulheres adquiriram mais liberdade para se inserirem em espaços que não fossem o lar. É o que explica Wolf nesta citação:

> [...] nas duas décadas de atividade radical que se seguiram ao renascimento do feminismo no início dos anos 70, as mulheres ocidentais conquistaram direitos legais e de controle de reprodução, alcançaram a educação superior, entraram para o mundo dos negócios e das profissões liberais e derrubaram crenças antigas e respeitadas quanto ao seu papel social. (WOLF, 1992, p. 11)

Nesse contexto pós-moderno, o conto original tornou-se obsoleto, não mais representando um ideal em que as meninas possam se espelhar. No entanto, tanto a personagem quanto as características do enredo deste conto de fadas continuam vivos, o que dá mostras da relação dialógica entre os discursos nas diferentes épocas. A história de Cinderela foi recontada inúmeras vezes, seja de forma irônica, seja para atualizar a história, apresentando outros objetivos da personagem, além do casamento. A interação verbal (BAKTHIN, 2006) é muito significativa, em contos como "Cinderela", seja ela explícita ou implícita, pois o conto está sempre sendo adaptado com formas responsivas diferentes.

No Brasil, em 2019, foi produzido "Cinderela Pop", trama que, além de se passar no século XXI, mostra uma protagonista cética com relação ao amor, que possui como maior objetivo se dedicar a sua carreira de DJ, não esperando se apaixonar, algo que dialoga de forma mais efetiva com as jovens que a assistem nessa época.

Após o divórcio dos pais, a personagem principal, Cintia Dorela, vai morar com a tia, enquanto a mãe sai em busca dos seus sonhos. Certo dia, ela é contratada para trabalhar como DJ, sem saber que era a festa à fantasia das filhas de sua madrasta, o que a faz entrar mascarada, tornando-se irreconhecível. Para não ser descoberta, ela foge, deixando, sem

querer, um par de seutênis para trás. Durante essa festa, a menina faz contato com um cantor famoso, chamado Fredy Prince, que se encanta pelo jeito da moça e, após achar o tênis de Cintia, inicia uma busca para poder conhecê-la melhor.

O longa-metragem, tratando-se de um hipotextoque tem como texto-fonte o conto clássico, tem seu início com a personagem principal dormindo, e com isso, tendo um sonho com seu principal objetivo na vida, que ela deixa explícito ao dizer:

> "Oi, meu nome é Cintia, e essa sou eu, realizando meu maior sonho: ser uma DJ de sucesso na noite."

Esse enunciado dialoga de modo alusivocom o início do filme de 1950, em que a narradora diz que Cinderela espera sonho de felicidade se realizar, porém Cintia deixa claro qual é o seu: ter uma carreira de sucesso, sem mencionar aspirações de se casar ou constituir uma família.

*"*Cinderela Pop" é uma releitura do conto "Cinderela", e as necessidades das meninas da atualidade não são mais as mesmas. O longa-metragem joga com essa representação, subvertendo as expectativas do amor à primeira vista, tão fortes nas versões de "Cinderela" dos séculos anteriores. Nesse sentido, podemos dizer que "Cinderela Pop" é um intertexto implícito da versão clássica da Disney, e ainda, uma paródia, na medida em que a temática é subvertida, apesar de se conservarem os elementos estruturais da narrativa clássica, como o enredo, as personagens (madrasta, irmãs), e a alusão presente no título do filme ("Cinderela Pop").

Dois anos antes de se reencontrarem, Fredy Prince, que não era famoso, toca com uma banda de música clássica na casa em que Cintia morava com os pais. Há, então, uma cena em que ambos se esbarram e se olham, porém sem haver nenhum sentimento à primeira vista.

Figura 5: Sequência em que Cintia e Fredy se esbarram pela primeira vez.

A presença de uma madrasta também é um dos principais elemen-

tos da trama. Patrícia se casa com o pai de Cintia após o escândalo da traição, e tem duas filhas, Graziely e Gisele. Gisele é humilhada pela mãe e pela irmã por sua aparência, e discorda delas em vários momentos da trama. Tomemos como exemplo o seguinte diálogo:

> "Patrícia: – [...] Ser bela por dentro também conta, mas por fora uns quilinhos a menos contariam mais, entendeu?
> Gisele: – Eu não concordo!"

Ao se manifestar contra os ideais da mãe, Gisele apenas reforça como eles são considerados errados, afinal, Patrícia é a antagonista da trama. O período em que *Cinderela Pop* foi veiculadoé marcado pela ideia de empoderamento, que, segundo Nelly Stromquist, possui quatro fases:

> São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de auto-estima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente). (STROMQUIST *apud* SARDENBERG, 2006, p. 6)

Portanto, a atitude de Grazielly denota uma oposição ao pensamento retrógrado da mãe, que tenta adequar a filha aos padrões de beleza patriarcais, dialogando com o pensamento da luta feminina. Já Patrícia mostra que, apesar de grandes conquistas feministas, ainda há machismo vigente na sociedade pós-moderna e até mesmo mulheres reproduzem esse discurso.

O baile, momento clássico de "A Gata Borralheira", em "Cinderela Pop" é dividido em dois momentos. O primeiro, quando Cintia é contratada para tocar na festa das irmãs, com o objetivo de finalmente iniciar sua carreira de forma séria. Para tal, ela se disfarça usando uma roupa que sua tia lhe entrega: a fantasia de uma vilã e um tênis personalizado como o vestido. Fredy Prince estava nos bastidores esperando sua vez de cantar e a música de Cintia desperta sua curiosidade, fazendo com que ele saia, também mascarado, para encontrá-la, iniciando uma conversa com a moça da seguinte forma:

Figura 6: Momento em que Cintia e Fredy se conhecem

> "Fredy: Bem diferente sua fantasia! Todas as meninas de princesa e você de rainha de copas.
> Cinthia: Valeu!
> Fredy: Gostei do seu tênis."

Neste ponto, é de se observar que Fredy tem a intenção deestabeleceruma conexão real com Cintia. Enquanto, no conto clássico, Cinderela apenas tem um convite para dançar que aceita prontamente, Cintia não demonstra tanto interesse pelo rapaz, apesar das tentativas deste último de conhecê-la. Após isso, Fredy questiona se ela gosta das músicas feitas por Fredy Prince, e recebe uma resposta inesperada.

> "Fredy: Você é a primeira menina que eu vejo que não gosta de música romântica.
> Cintia: Eu não gosto de nada que não seja real.
> Fredy: E o amor é o quê?
> Cintia: Ilusão!"

Na realidade, os dois já haviam se visto, algo que acaba quebrando a ideia de amor à primeira vista que o rapaz pretende passar. Fredy se encanta por Cintia por ela não se parecer com as outras meninas e a admira por seu talento. Por vários momentos, ele tenta destacar o valor de Cintia em detrimento das outras, como usar roupas diferentes e não gostar de música romântica. A personagem é descrita com características diferentes das outras meninas, algo que se relaciona com a versão de 1950. Afinal, Cinderela era considerada diferente por sua beleza, e Cintia, por suas atitudes.

Quando a madrasta de Cintia descobre a identidade secreta da garota e a chantageia, dizendo que, se ela se revelar ao famoso, irá contar a seu pai que ela toca na noite, Cintia deixa de encontrar o rapaz para priorizar a própria carreira. Ela possui atitudes que não fariam sentido na época em que o longa de 1950 foi lançado, pois ela tem anseio de liberdade e luta contra quem tenta diminuí-la. Em um momento do longa, em que a madrasta propositalmente queima o vestido de Cintia com um ferro de passar, a garota reage na mesma hora:

> "– Meu vestido! Sua doente, mau caráter!"

Cintia é uma garota que reage às injustiças, tentando mudar a própria vida e buscando sozinha seus objetivos, sem esperar nada de ninguém. Em cada época, as mudanças sociais traçam fios ideológicos (BAKTHIN/VOLOCHINOV, 2006), que, no caso de Cintia, refletem o empoderamento tão presente na personalidade das jovens do século XXI. Na obra, a palavra consegue ser o principal indicador dessas mudanças,

pois contrasta diretamente com a falta de opinião (voz) da Cinderela de 1950.

A segunda parte do baile acontece quando Fredy vai cantar na festa de formatura de Cintia. Na festa, ele coloca em Cintia o tênis que a menina perdera, eles dançam e se beijam, porém a diferença é clara:

> "E foi assim que começou a nossa história gente... E com a gente, novas histórias também começaram".

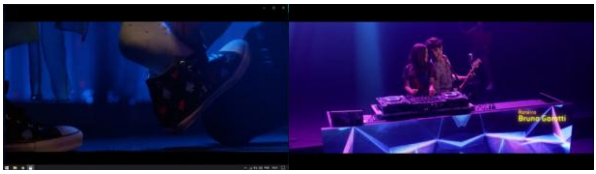


Figura 7: Sequência em que Fredy encaixa o sapato nos pés de Cintia e, após esse evento, iniciam uma carreira juntos.

"Cinderela Pop" é um texto definido por sua anterioridade, o que significa que a trama apenas faz sentido pela existência do filme anterior, que, por sua vez, retoma o conto clássico. Assim, a frase final de Cintia é uma alusão ao clássico "e viveram felizes para sempre", subvertendo e explicando que, na verdade, eles ainda tinham muitas coisas para realizar pela frente.A trama chega ao fimcom os dois fazendo sucesso na música juntos, trabalhando lado a lado, o queconduz à representação da mulher pós-moderna.

Desse modo, observa-se que o filme "Cinderela Pop" estabelece uma ruptura com relação ao filme clássico e, por extensão, com o conto de fadas original, na medida em que apresenta personagens femininas com objetivos de vidaque não se resumem a formar uma família e que expressam suas opiniões, buscando respeito e independência. No entanto, ainda há momentos que demonstram como os ideais patriarcais ainda existem e são seguidos por várias mulheres, mesmo na pós-modernidade.

5. Considerações finais

Neste artigo, analisamos duas adaptações cinematográficas do conto de fadas *Cinderela*, para entender como se atualizam as diferentes formações ideológicas e discursivas estabelecidas entre as duas versões

do conto clássico. Em "Cinderela", produzido em 1950 pelos estúdios Disney, a personagem é moldada de acordo com os padrões de uma sociedade patriarcal, enquanto a versão de 2019, "Cinderela Pop", se afasta desses ideais e propõe uma heroína orientada pelos padrões vigentes no século XXI, em torno das conquistas femininas e da ideia de empoderamento.

Por meio das análises, baseadas no referencial teórico da análise do discurso francesa e da análise dialógica do discurso, foi possível observar que, em "Cinderela Pop*"*, ainda há representaçõesque não foram totalmente desconstruídas, expressas pelos ideais patriarcais da personagem Patrícia e até mesmo por Fredy Prince, que escolhe apenas uma garota para gostar, por ela ser considerada "diferente das outras", da mesma forma como, em 1950, Cinderela se destacava por sua beleza.

Diante do exposto, é possível concluir que os dois filmes estabelecemuma relaçãodireta com a ideologia da época em que foram produzidos, demonstrando como a arte não é separada da sociedade e que, mesmo com os avanços, não houve uma ruptura completa com a sociedade patriarcal em "Cinderela Pop", que, não obstante, subverte muitas representações presentes no longa-metragem de 1950.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

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

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. *Apsicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo II*: A experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CINDERELA. Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson. Produzido por Walt Disney. Los Angeles: Walt Disney Studios, 1950. DVD (74 min.).

CINDERELA pop. Dirigido por Bruno Garotti. Rio de Janeiro: Produtora Panoramica, 2019. Vídeo (95 min.).

FRIEDAN, Betty. *A mística feminina*. Petrópolis-RJ: Vozes Limitada, 1971.

HISTORY. Walt Disney Company is founded. Disponível em:<https://www.history.com/this-day-in-history/walt-disney-company-founded>Acesso em: 22 de out de 2019.

KOCH, I. G. V, BENTES, A. C, CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, Marisa B. T. *Em Busca dos Contos Perdidos*: O significado das funções feministas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP, 1999.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas-SP: Unicamp, 2007.

PERRAULT, Charles. *Os contos da mamãe gansa*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando "empoderamento" na perspectiva feminista.Bahia. In: *I Seminário Internacional*: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, 2006.

VOLOCHINOV, Valentin. *Discurso na Vida e Discurso na Arte*. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. [S. l]: [S. E], [S. d].

WOLF, Naomi. *O mito da beleza*: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

ZIPES, Jack. *Breaking the Disney spell*. New York: WW Norton, 1999.

UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O MODO COMO A LEITURA É MOBILIZADA NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

José de Alcântara Ribeiro da Silva (UFT)
profmaalcantara@hotmail.com
João de Deus Leite (UFT)
joaodedeusleite@hotmail.com

RESUMO

O anúncio publicitário é um gênero de discurso de grande circulação no meio social. Tendo a função básica de vender uma ideia, um produto, dado o público-alvo para o qual ele se volta. Esse gênero de discurso tem aparecido com frequência, nos livros didáticos de Português, por exemplo, para promover o trabalho com questões de leitura, utilizando-se da língua e da linguagem como ponto de ancoragem. Estando inserido no livro didático, o anúncio publicitário passa a ter a função pedagógica, permitindo pensar como é abordado a questão da leitura nesse gênero de discurso no livro didático, e qual a posição sujeito de quem elabora comentários e exercícios no livro, que limitam a produção de sentidos. Para este artigo, optamos por um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio PNLD 2018-2020, especificamente o livro do professor, tendo em vista dois recortes específicos de anúncios publicitários para o trabalho de análise. O propósito maior foi analisar e problematizar o modo como este livro apresenta os textos do gênero anúncio publicitário no tocante a leitura. À luz das teorizações de Pêcheux (2015) e de Orlandi (1999; 2012), produzimos uma análise discursiva sobre o modo como a leitura é mobilizada nesses anúncios, tendo como base exercícios e comentários feitos pelos autores. As análises mostraram que a leitura, a partir dos textos publicitários, é abordada no livro didático segundo o direcionamento dos autores do livro, limitando os interlocutores a uma exploração discursiva da materialidade de forma mais significativa.

Palavras-chave:
Leitura. Sentidos. Anúncio publicitário.
Livro didático. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The commercialis a genre of discourse of great circulation in the social environment. Having the basic function of selling an idea, a product, given the target audience to which it turns. This genre of discourse has appeared frequently in the textbooks of Portuguese, for example, to promote work with reading questions, using language sistem and language as an anchor point. Being inserted in the textbook, the advertising advertisement begins to have the pedagogical function, allowing to think about how the question of reading in this genre of discourse is addressed in this genre of discourse in the textbook, and what is the subject position of those who elaborate comments and exercises in the book, that limit the production of senses. For this article, we opted for

a Portuguese language textbook of PNLD High School 2018-2020, specifically the teacher's book, in view of two specific excerpts of advertisements for the analysis work. The greatest purpose was to analyze and problematize the way this book presents the texts of the advertising genre with regard to reading. In the light of the theorizations of Pêcheux (2015) and Orlandi (1999; 2012), we produce a discursive analysis of how reading is mobilized in these advertisements, based on exercises and comments made by the authors. The analyses showed that reading, based on advertising texts, is addressed in the textbook according to the direction of the authors of the book, limiting the interlocutors to a discursive exploration of materiality more significantly.

Keywords:
Advertising. Meanings. Reading. Textbook. Discourse analysis.

1. Introdução

Este texto abordaa perspectiva pela qual o livro didático de Português do Ensino Médio lida com a questão da leitura, sobretudo nos anúncios publicitários nele inseridos. Utilizamos para este trabalho dois anúncios da coleção "Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso", de Willian Cereja, Carolina Dias Vianna e Cristiane Damien (PNLD 2017-2020). Esta coleção traz, em sua composição didático-metodológica, texto de vários gêneros, destacando-se o gênero publicitário, para trabalhar língua e linguagem, principalmente no tocante à leitura, compreensão e interpretação de texto. Apontaremos como o livro didático situa a leitura a partir dos anúncios publicitários e como a leitura poderia ser explorada em sala de aula pelos alunos e professores a partir da Análise do Discurso teorizadas por Pêcheux e Orlandi, partindo do pressuposto de que a linguagem é heterogênea e opaca, cujos sujeitos envolvidos no processo de leitura estão imersos em uma historicidade, considerando ainda, no ato de ler, a formação discursiva e ideológica de cada um dos envolvidos. Assim também, observar as condições de produções dos textos em foco e a posição de interpretação do sujeito leitor sem perder de vista a função do autor para a relação da construção dos sentidos.

Lembramos que o livro está estruturado em unidades, capítulos, eixos e seções. As unidades tratam de temáticas gerais que norteiam cada capítulo, que se divide em eixos e seções. Os eixos são de literatura, língua/linguagem e produção de texto. Os eixos são divididos em seções como: "Foco na imagem, Fique conectado, Foco no texto, Entre saberes, Reflexões sobre a língua, Texto e enunciação, Hora de escrever, Entre textos, Hora de produzir, Conexões e mundo plural". As seções estão dispostas nos eixos aqui mencionados, aparecendo algumas vezes em ei-

xos diferentes como, por exemplo, a seção "Foco no texto", que ora está no eixo literatura, ora no de língua e linguagem, ora está no de produção de texto. Já outros se mantêm apenas em um eixo como: "Foco na imagem, Reflexão sobre a língua, Texto e Enunciação, Hora de escrever dentre outros". Neste exercício utilizaremos os anúncios publicitários da seção "Texto e Enunciação", que compõe o eixo "Língua e Linguagem", tendo como base os elementos que envolvem o texto (verbal e não verbal) como a seção, comentários, exercícios, e outros textos a ele relacionados. Destaca-se a forma como se processa a leitura (compreensão e interpretação), tendo como texto principal o anúncio publicitário.

2. Texto, autor e sujeito do discurso

Para entendermos o que vem a ser texto, partimos do princípio etimológico da palavra, que significa tessitura, trama, tal qual uma rede com fios que se entrelaçam para formar uma colcha de tecidos. Tal metáfora possibilita perceber que na construção do texto se utilizam as palavras para fazer a tessitura. E a partir dela se constrói os enunciados, se constrói o texto passível de diferentes sentidos. Orlandi (2012, p. 78) destaca que "um texto, tal como ele se apresenta enquanto unidade (empírica) de análise, é uma superfície linguística fechada nela mesma tem começo meio e fim". O texto como materialidade física tem uma longa história, que vem evoluindo desde o surgimento da escrita, sendo disposto em diferentes suportes desde tabuletas de argila, até em pedaços de rochas e de madeira.

Hoje, graças ao crescimento tecnológico, o texto se configura de diferentes modos,da forma mais simples, textos com estrutura rupestre, até textos multimodais, dispostos em diferentes meios de transmissão como na TV e pela *internet*. Notamos que mais difícil tem sido, nos últimos anos, estabelecer um conceito de texto. O que sabemos é que texto e leitor são intrínsecos nesse processo, pois "só é texto no momento em que se passa pelos olhos ou pela mão de um leitor" (COSSON, 2018, p. 52). O leitor corrobora para a construção de sentidos nos enunciados de um texto.

Seguindo este raciocínio, a noção de texto para a Análise do Discurso pecheuxtiana, corrente teórica a que nos filiamos, está na exterioridade de que esta é constitutivae se marca na língua e produz efeitos de sentido. Por isso é de interesse da AD analisar como o texto significa e como ele se constitui. Ou seja, a AD desfaz a ilusão de literalidade e de

univocidade que são definidas por outras perspectivas teóricas dentro da linguística. Orlandi (1999) teoriza, dizendo:

> Os textos para nós, não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras. Nem tampouco nos atemos aos seus aspectos formais cuja repetição é garantida pelas regras da língua- pois nos interessa sua materialidade que é linguístico-histórica logo não se remete a regra mas as suas condições de produção era relação a memória onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. (ORLANDI, 1999, p. 64)

Neste sentido, entendemos o texto levando em conta ainda, a função autor e o sujeito leitor, sendo que o primeiro quando escreve se coloca numa função de sujeito. Nesse sentido "a função autor que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas que são o locutor e o enunciador" (ORLANDI, 1999, p. 74). O sujeito autor está sempre afetado pelas condições sócio-históricas do mundo exterior e tem a responsabilidade de reconhecer certas regras para se instabilizar como autor "o conhecimento de certas regras do texto, clareza, originalidade, explicitação, não contradição, progressão de seu discurso, ou melhor de seu texto" (ORLANDI, 1999, p. 76).

Assim, o sujeito ocupa várias posições dentro do texto, pois o sujeito discursivo é constituído da inter-relação social, ou seja, o sujeito tem uma voz polifônica heterogênea, ele não é origem de seu dizer. Ele é interpelado constantemente pela ideologia, em sua voz várias vozes se manifestam. Nesse sentido, o sujeito discursivo já possui uma formação discursiva que é a manifestação de uma formação ideológica. Num enunciado verbal, por exemplo, onde a língua, se torna materialidade o sujeito é imbuído de uma formação discursiva que é determinada por uma formação ideológica que vai contribuir para que façamos uma determinada interpretação e não outra. Essa formação discursiva é formada a partir do interdiscurso que é a memória que vai fazer com que lemos um texto a partir daquilo já conhecemos aquilo que já temos de estabelecidos.

O sujeito leitor interpreta a partir da posição que este sujeito ocupa; da formação ideológica e é interpelado em contexto com a materialidade discursiva. Assim confirma a noção de que o sujeito é constituído de várias vozes.

3. A leitura e o leitor

Falar de leitura é falar de interpretação. E interpretação é o gesto de leitura de uma materialidade discursiva. Diante de um enunciado o sujeito é convocado a produzir sentido para este enunciado. Um exemplo bastante discutido no livro de Orlandi é o enunciado "vote sem medo" escrito em letras brancas numa faixa feita por funcionários e professores colocada na entrada do *campus* universitário na época de eleições. Este enunciado leva as pessoas que entram no campus fazerem diferentes interpretações, vai depender da posição-sujeito dessas pessoas, a formação discursiva desses sujeitos. O enunciado resgata uma memória, uns vão pensar que o candidato apoiado por àqueles funcionários e professores é o melhor, não devendo os eleitores dele ter medo em apoiá-lo, outros podem ler relacionado o enunciado "sem medo" a situações de medo outros ainda podem interpretar levando para o campo político relacionando a situações eleitorais partidárias. Nesse aspecto, Pêcheux (2015) reitera que:

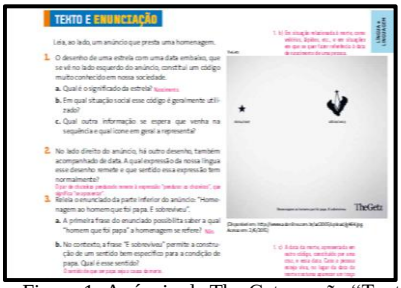
> Em relação a leitura consiste como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar) é dito assim e não de outro jeito com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de "entender" a presença de não-ditos no interior do que é dito. (PÊCHEUX, 2015, p. 44)

Nesse sentido, concebemos a leitura não do ponto de vista da linguística que a concebe como mero processo de decodificação propõe que o texto tem determinados sentidos a que o aluno precisa apreender estes sentidos. Entendemos a leitura sob o ponto de vista da análise do discurso. Nesse sentido concordamos com Orlandi (1999, p. 49) que diz que: não vê na leitura do texto apenas decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dada nele. Não encara o texto apenas como produto mas procura observar o processo de sua produção e logo da sua significação. Correspondente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto, ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.

Sendo assim, vamos neste mo(vi)mento de interpretação caracterizar o material simbólico neste caso, dois anúncios publicitários de coleção de livros didáticos e, em seguida efetuar gestos de interpretação com o fim de realizar uma leitura discursiva que vá , além da materialidade linguística, elencando assim os possíveis efeitos de sentidos que são apagados pelo método como o livro trata a questão da leitura.

Para este exercício fizemos o recorte do anúncio publicitário aci-

ma que está na seção "Texto e Enunciação" e no eixo "Língua e Linguagem". Logo pelo título da seção percebemos que os autores consideram o anúncio publicitário como um gênero textual em que é utilizado para dizer, comunicar e, ao mesmo tempo, propor aprendizado conforme a concepção dos autores. Já que "enunciação" é o ato de dizer apropriando-se da língua e da linguagem, marcando este dizer através dos enunciados. Num primeiro gesto de leitura percebemos que os autores do livro didático encaram esta seção como relevante para que os sujeitos leitores, neste caso, quase sempre os alunos do ensino médio, para que estes desenvolvam as capacidades de ler (compreender e interpretar) combase nas atividades propostas ao lado do anúncio, comentários, ilustrações e outros gêneros textuais, neste caso, uma notícia. Observe a seguiro primeiro recorte discursivo de análise:


TEXTO E ENUNCIAÇÃO

Leia, ao lado, um anúncio que presta uma homenagem.

1. O desenho de uma estrela com uma data embaixo, que se vê no lado esquerdo do anúncio, constitui um código muito conhecido em nossa sociedade:
   a. Qual é o significado da estrela?
   b. Em qual situação social esse código é geralmente utilizado?
   c. Qual outra informação se espera que venha na sequência e qual ícone em geral a representa?
2. No lado direito do anúncio, há outro desenho, também acompanhado de data. A qual expressão da língua esse desenho remete e que sentido essa expressão tem normalmente?
3. Releia o enunciado da parte inferior do anúncio: "Homenagem ao homem que foi papa. E sobreviveu".
   a. A primeira frase do enunciado possibilita saber a qual "homem que foi papa" a homenagem se refere?
   b. No contexto, a frase "E sobreviveu" permite a construção de um sentido bem específico para a condição de papa. Qual é esse sentido?

TheGetz

Figura 1: Anúncio da The Getz, seção "Texto e Enunciação", comentários e exercícios

O anúncio é produzido pela "The Gelz" empresa de Marketing Comunicação e Propaganda. É um anúncio com fundo cinza contendo do lado esquerdo uma estrela preta com a data 16/04/1927 também em números pretos. Do lado direito um par de chuteiras com a data 28/02/2013, tudo preto e o enunciado verbal na parte inferior: "Homenagem ao homem que foi papa. E sobreviveu"

No início da atividade, os autores inserem o comentário: "Leia, ao lado, um anúncio que presta uma homenagem, ou seja impede que os interlocutores realizem por si só os gestos de leitura conforme suas formações ideológicas e discursivas.". Usando a oração subordinada restritiva neste comentário, faz com que o leitor se prenda à ideia de interpretação idealizada pelos autores do livro restringindo as demais passíveis leituras.

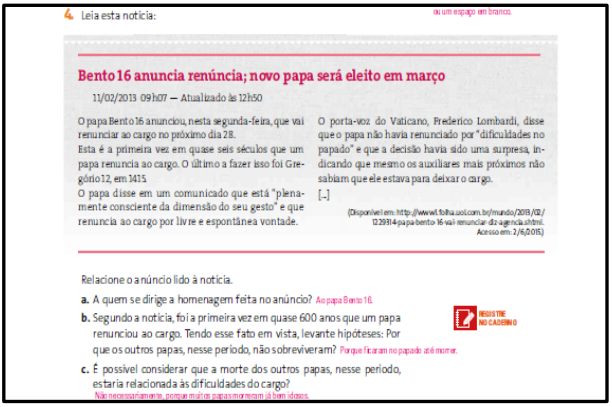
O não verbal exposto no anúncio, no primeiro caso a "estrela", na sociedade contemporânea tem o sentido de nascimento ou morte de alguém, pode ainda representar uma pessoa famosa (autor ou atriz) do meio artístico, assim como também simbolizar a classificação de um produto, empresa, uma marca. Já neste caso, por ser uma estrela só, sobre uma data, nos leva a perceber que pode estar se referindo ao nascimento de alguém.

Do lado direito um par de chuteiras pendurado simbolizando o fim de uma carreira, a velhice, o medo, a solidão, a morte. E neste caso, vem sobre uma outra data que pode estar se referindo a este fim, que estando tudo em preto leva os sujeitos leitores, dependendo de suas formações discursivas, imaginar que seria o nascimento e a morte de uma determinada pessoa. Mas ao mesmo tempo faz com que os leitores percebam que não se trata de morte, sendo que se fosse, no lugar das chuteiras estaria uma cruz que é o símbolo mais comum da morte. Isto se evidencia no questionamento feito pelos autores na letra c: Qual outra informação se espera que venha na sequência e qual ícone em geral a representa?

Na sequência no enunciado verbal "Homenagem ao homem que foi papa", nos possibilita perceber que se trata de uma homenagem a um homem específico que foi papa, já que usa a expressão "ao homem", com artigo definido e não a "um homem", com indefinido eestá relacionando ao não verbal e as datas, possibilitando aos leitores que em 2013 tinham mais ou menos 10 anos buscarem na memória possíveis acontecimentos que os levem a interpretar o enunciado coerentemente. Mas ao mesmo tempo fica vago por não identificarem de qual papa o enunciado se refere. E na questão 3, letra a, os autores do livro questiona isso perguntando: A primeira frase do enunciado possibilita saber a "qual homem que foi papa" a homenagem se refere? Sugerindo que os alunos não consigam identificar, subestimando os conhecimentos prévios dos alunos dos leitores em geral.

A frase "E sobreviveu" que vem logo na sequência causa confusão nos leitores, pois nega as hipóteses levantadas sugerindo nova interpretação. No primeiro plano imaginava-se que se tratava de uma homenagem a um papa que cumpriu seu papado e morreu, já que é comum os papas deixaram o cargo apenas após a morte, mas percebe-se que com este enunciado que o fato de pendurar as chuteiras pode estar se referindo a um papa que deixou o papado. Pelo fato de no mesmo enunciado ter uma oração independente "E sobreviveu" que traz o sentido de ruptura, de diferente. Dizer isto é dizer que está na condição de papa está na con-

dição de prisão, de privação, de cumprimento de normas que se destaca ainda pela cor preta impressa no não verbal. Segue abaixo mais um recorte discursivo:



4. Leia esta notícia:

ou um espaço em branco.

Bento 16 anuncia renúncia; novo papa será eleito em março

11/02/2013 09h07 – Atualizado às 12h50

O papa Bento 16 anunciou, nesta segunda-feira, que vai renunciar ao cargo no próximo dia 28.
Esta é a primeira vez em quase seis séculos que um papa renuncia ao cargo. O último a fazer isso foi Gregório 12, em 1415.
O papa disse em um comunicado que está "plenamente consciente da dimensão do seu gesto" e que renuncia ao cargo por livre e espontânea vontade.

O porta-voz do Vaticano, Frederico Lombardi, disse que o papa não havia renunciado por "dificuldades no papado" e que a decisão havia sido uma surpresa, indicando que mesmo os auxiliares mais próximos não sabiam que ele estava para deixar o cargo.
[...]

(Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/02/1229814-papa-bento-16-vai-renunciar-diz-agencia.shtml. Acesso em: 2/6/2015)

Relacione o anúncio lido à notícia.

a. A quem se dirige a homenagem feita no anúncio? Ao papa Bento 16.

b. Segundo a notícia, foi a primeira vez em quase 600 anos que um papa renunciou ao cargo. Tendo esse fato em vista, levante hipóteses: Por que os outros papas, nesse período, não sobreviveram? Porque ficaram no papado até morrer.

c. É possível considerar que a morte dos outros papas, nesse período, estaria relacionada às dificuldades do cargo?
Não necessariamente, porque muitos papas morreram já bem velhos.

Figura 2: Trecho de notícia, comentários e exercícios.

A partir da questão 4 fica caracterizado que o anúncio publicitário por si só na concepção dos autores, não dão conta de responder os questionamentos por eles impostos. Subestimando a capacidade dos interlocutores e desvalorizando o texto publicitário. Na questão 4 os autores sugerem que os leitores leiam uma notícia publicada na folha. Uolem fevereiro de 2013. É a partir desta notícia que os alunos compreendem o que de fato os autores querem que é fazer interpretar o anúncio a partir da notícia exposta que trata da renúncia do Papa Bento XVI em 2013. Anulando quase sempre as outras leituras possíveis feitas pelos leitores.

Em um outro gesto de leitura percebemos que relacionar a notícia ao anúncio é perceber que o fundo cinza do anúncio e da notícia tem relação com a expressão em latim "habemus papam" pronunciada por um cardeal no Vaticano para anunciar ao povo católico que foi eleito um novo papa.

Nesse sentido, percebemos que os gestos de leitura são controlados pelos autores pela escolha dos textos pela disposição na página do livro, pelos comentários e ainda pelas questões propostas. Vejamos o terceiro e o quarto recorte de análise:

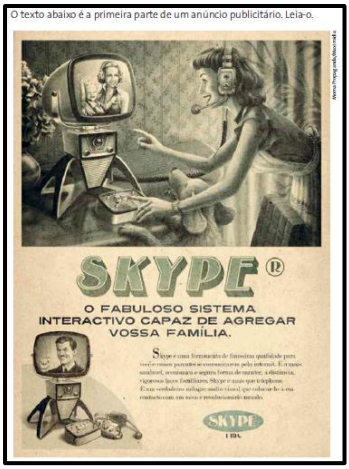


Figura 3: Anúncio da "Moma Propaganda", seminário da Maximidia e comentários

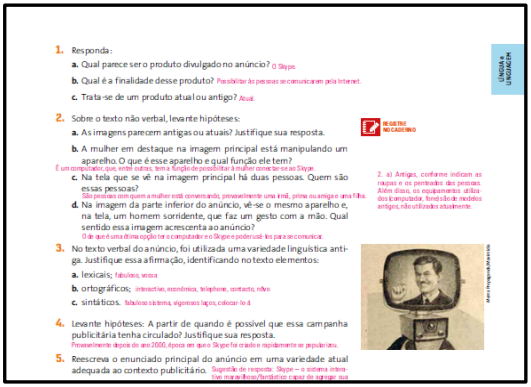


Figura 4: Exercícios, e parte do anúncio da Moma Propaganda.

Este anúncio também da seção "Texto e enunciação" é um anúncio da "Moma Propaganda" para o seminário da Maximídia em 2010.

A primeira parte do anúncio é composta pelo texto verbal e não verbal. A parte não verbal é composta pela imagem de uma mulher provavelmente uma dona de casa, pois usa um avental como se estivesse fa-

zendo as atividades domésticas. Ela está em frente a um computador, usando um *Skype* e interagindo com uma jovem e uma criança que aparecem na tela do computador. Mais abaixo outro computador reflete a imagem de um homem acenando. No centro aparece o anunciado verbal principal, dizendo: "*Skype* o fabuloso sistema interativo capaz de agregar vossa família" e em seguida a descrição do produto com os seguintes dizeres: "*Skype* é uma ferramenta de finíssima qualidade para você e vossos parentes se comunicarem pela *internet*. É a mais saudável, econômica e segura forma de manter, à distância, vigorosos laços familiares. Skype é mais que telefone. É um verdadeiro milagre audiovisual que colocar-lo-á em contacto com um novo e revolucionário mundo".

Como no anúncio da *The Getz*, abaixo do eixo "Texto e enunciação", vem a seguinte indicação feita pelos autores: "O texto abaixo é uma primeira parte de um anúncio publicitário. Leia-o". Notamos que já no início os interlocutores são convocados a olhar o anúncio com um direcionamento e com uma imposição, pois o enunciado acima finaliza com a expressão "Leia-o".

Na parte não verbal do anúncio a mulher que interagem com as jovens no computador é uma dona de casa que cuida das tarefas domésticas, já que, esta está de avental e mostra a jovem no computador, a um cachorro de estimação que reconhece os donos provavelmente são familiares. Em um outro gesto de leitura vemos que se trata de uma família de classe média alta que tem condições de utilizar equipamentos tecnológicos avançados, tendo em vista que na época da publicação do anúncio nas redes sociais no mercado de comunicação ainda não era acessível a grande maioria dos brasileiros.

O enunciado verbal "*Skype* o fabuloso sistema interativo capaz de agregar vossa família" , faz perceber que se trata do anúncio de um produto tecnológico, neste caso o *Skype*". Esta palavra vem escrita com letra em destaque, letras grandes para chamar a atenção do público leitor para aquisição do produto. Incute na cabeça do leitor através do uso das palavras como "fabuloso", por exemplo, que faz com que o leitor veja o Skype como algo fantástico, algo encantador. A imagem envelhecida e o uso de equipamentos antigos sugerem a necessidade de estar se modernizando, não perder o foco das tecnologias da comunicação que estão em constantes mudanças e invocações.

A leitura proposta pelos autores através da atividade, sugere respostas simples e imediatas. Possibilitando apenas que o aluno decodifi-

que informações do texto. Notamos bem isto em perguntas como: " Qual parece ser o produto divulgado no anúncio? Trata-se de um produto atual ou antigo?"

Notamos ainda que a parte inferior do anúncio também é composto pelo texto não verbal um computador, um *Skype*, um teclado sobre a mesa, todos antigos. O computador reflete a imagem de um homem, acenando como se estivesse a procura de alguém para conversar. Logo ao lado da imagem o enunciado verbal: "*Skype* é uma ferramenta de finíssima qualidade para você e vossos parentes se comunicarem pela internet. É a mais saudável, econômica e segura forma de manter, a distância, vigorosos laços familiares. *Skype* é mais que um telefone. É um verdadeiro milagre áudio-visual que colocar-lo-á em contacto com um novo e revolucionário mundo". Este enunciado traz informações sobre o *Skype*, sua utilidade, seu benefício pois informa que com o uso do *Skype* podemos dispensar até o telefone e que este é econômico, saudável e seguro. E que podemos nos comunicar com os familiares e nos manter a distância deles, notamos isto na expressão à distância entre virgula e pelo uso da crase. O sentido torna-se outro. Percebemos ainda, o constante jogo com o novo e o antigo, inclusive no uso das palavras como: interativo, contacto,colocar-lo-á, telefone. Podendo ser ainda, querer fazer uma conexão com os vocábulos americanos já que as tecnologias da comunicação surgem primeiro nos Estados Unidos. Nas questões 3, 4 e 5, os autores questionam sobre a variedade linguística empregada no texto e sobre a popularidade do *Skype*, sugere que o interlocutor busque inferência de quando a campanha publicitária teria circulado. O que se nota é que tais informações requer conhecimentos já adquiridos sobre língua e linguagem, e ainda uma pesquisa em outras fontes para efetuar uma resposta a contento. É constante o direcionamento dos autores em cada questão do exercício. Na questão 5, eles enunciam: "Reescreva o enunciado principal do anúncio em uma variedade atual adequada ao contexto publicitário." A partir de questões como esta, nos questionamos: Quem são os sujeitos autores que elaboraram tais questões? De que lugar eles falam? Que ideologias defendem em relação a publicidade em foco? E em relação a pedagogização do anúncio no livro didático? Estes e outros questionamentos nos permite perceber que a forma como os exercícios são propostos há um direcionamento para determinados sentidos e não outros.Veja abaixo nosso quinto recorte discursivo de análise:

Figura 5: Exercícios e parte do anúncio da "Moma Propaganda".

A partir da questão 6, os sujeitos leitores se deparam com uma nova informação. Percebe-se na segunda parte do anúncio, um novo anúncio, desta vez um convite para um evento promovido pela Maximídia de 6 a 8 de outubro em São Paulo, para apresentação das novas tendências e marketing em comunicação. Ficando mais claro ainda para os leitores os sentidos da primeira parte do anúncio, na utilização de objetos e palavras antigas sugerindo a necessidade de estar sempre inovando e por dentro das novas tendências em tecnologia da comunicação. No enunciado: "No mundo de hoje tudo envelhece muito rápido", o pronome indefinido "tudo" generaliza sobre o envelhecimento das coisas. Podendo em "tudo" ser as pessoas, os computadores, o Skype, os animais, ou seja, qualquer coisa, abrindo para novos sentidos. Em outro gesto de leitura, notamos que com base nos exercícios parte dos enunciados são desconsiderados e sequer são mencionados. Como por exemplo o enunciado: "venha conhecer as novas tendências mundiais de marketing em comunicação", a data do evento assim como a expressão maximidia. Vendo de outro modo, notamos que "maximidia," em caixa alta, destaca por si só, provavelmente, para chamar a atenção para ela, a empresa. Assim como também as diferentes cores utilizadas em cada uma das partes do anúncio. Há um apagamento de elementos do anúncio nos exercícios, que suscitam sentidos outros que podem ser explorados.

4. Apontamentos finais

Neste exercício percebemos que o anúncio publicitário é um gênero textual muito significativo para o aluno no processo de leitura, quando este aparece no livro didático. Notamos ainda, que os autores do livro didático em foco, deveriam explorar mais os efeitos de sentidos tanto do

texto verbal como do não verbal, através da atividade proposta na seção em que aparece "Texto e enunciação". Já que o nome da seção sugere que há vários dizeres nos textos in loco que precisam ser interpretados de forma adequada.

Por outro lado percebemos que o anuncio quando circula nas redes sociais, jornais ou revistas numa determinada época imprime sentidos que no livro não tem o mesmo valor simbólico. O convite para o evento promovido pela Maximídia em 2010 fazia mais sentidos para os leitores da época do que para os de hoje. Mas nem por isso deixa de ser uma ótima modalidade de texto, um mundo plural de sentidos que só agrega conhecimentos aos interlocutores desde que estes tenham através dos exercícios propostos uma boa mediação. Notamos ainda, que nas respostas dadas pelos autores em cada questão não há espaço para uma outra interpretação como na questão 2, letra d que está assim exposta: "Na imagem da parte interior do anúncio. Vê-se o mesmo aparelho e, na tela, um homem sorridente, que faz um gesto com a mão. Qual sentido essa imagem acrescenta ao anúncio? E responde dizendo que é uma ótima opção ter o computador e o Skype e poder usá-los para se comunicar". Percebemos aqui que pode haver outros gestos de leitura possíveis na imagem, o de ser ai um homem sorrindo de uma situação que visualiza do outro lado da tela, de um homem paquerando alguém, de um homem sugerindo que ele ou algo que se refere é o número 1, ou seja, a depender das formações discursivas dos interlocutores os sentidos seriam outros. Mas os autores já adiantam uma resposta, que provavelmente gostariam que os interlocutores dessem.

Assim concluímos que a forma como o livro didático aborda a leitura a partir dos anúncios publicitários é bastante significativa, mas ainda deixam questionamentos abertos, passíveis de novos gestos de leitura. O ideal é queo livro proporcione ao interlocutor, neste caso quase sempre o aluno, oportunidades de experimentarem a opacidade da linguagem, de forma que estes tenham liberdade de buscar os sentidos possíveis tanto no texto verbal como em qualquer outra modalidade de texto.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Análise do discurso princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Análise do discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni P. Orlandi. 7. ed. rev. Campinas-SP: Pontes, 2015. 66 p. ISBN 978-85-7113-043-2.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018. ISBN 978-85-7244-824-6.

CEREJA, Willian Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. V. 1, 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

UMA ANÁLISE FILOLÓGICO-ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA ESPANHOLA, EM DOCUMENTOS IMPRESSOS NA CIDADE DE CUENCA, NO FINAL DO SÉCULO XVI

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima (UFMT)
carolakie@yahoo.com.br
Joyce Damaris Augusta Machado (UFMT)
damaris_52_@hotmail.com

RESUMO

Esta investigação, situada a partir de estudos filológicos, busca observar e apresentar, algumas variações grafemáticas da língua espanhola através de documentos impressos. Como fontes para esta pesquisa, são utilizados três documentos: *Historia Ecclesiastica, y Flores de Santos de España*, compilada pelo frade da Ordem dos Pregadores Juan de Marieta, no ano de 1594; *Versos espiritvales, que tratan, de la co[n]uersion del pecador*, do também frade dominicano Pedro de Ezinas, em 1597; e por último, a obra *Discursos predicables sobre la Salue Regina*, composto pelo pregador da Ordem de São Franscisco Melchior de Huelamo, em 1601. Estes manuscritos constam sua impressão na cidade de Cuenca, situada no reino de Castela, entre as cidades de Valência e Madrid. O objetivo desta apresentação é de analisar a variação da consoante "s" normal e do "s" caudado, dos ditos documentos, criando como hipótese uma tendência à uniformização da consoante no período e na região aqui descritas. Para a análise da fonte, foi realizada a coleta dos vocábulos em que aparecem as ditas letras. A transcrição de parte dos documentos impressos citados, será apresentada neste trabalho, de acordo com o que postula Spina (1977, p. 79 e 86) a respeito do texto crítico e da edição crítica.

Palavras-chave:
Edição crítica. Estudos filológicos. Variações grafemáticas

RESUMÉN

Esta investigación, basada en estudios filológicos, busca observar y presentar algunas variaciones grafemáticas del idioma español a través de documentos impresos. Como fuentes para esta investigación, se utilizan tres documentos: *Historia Ecclesiastica y Flores de Santos de España*, compilados por el fraile de la Orden de Predicadores Juan de Marieta, en el año 1594; *Versos espiritvales, que tratan, de la co[n]uersion del pecador*, por el fraile dominico Pedro de Ezinas en 1597; y, por último, el libro *Discursos predecibles sobre la Salue Regina*, compuesto por el predicador de la Orden de San Francisco Melchor de Huelamo, en 1601. Estos manuscritos fueron impresos en la ciudad de Cuenca, ubicada en el reino de Castilla, entre las ciudades de Valencia y Madrid. El propósito de esta presentación es analizar la variación de la letra consonante "s" normal y el caudado "s", dichos documentos, planteando la hipótesis de una tendencia hacia la estandarización de las consonantes durante el período y la región aquí descritos. Para el análisis de la fuente, se recopilaron las palabras en las que aparecen las letras. La transcripción de parte de los documentos impresos citados se presentará en este documento, de acuerdo con lo que Spina (1977, p. 79 y 86) postula so-

bre el texto crítico y la edición crítica.

Palabras clave:
Edición crítica. Estudios filológicos. Variaciones grafemáticas

1. Introdução

Neste texto, apresentaremos a hipótese de uma breve análise feita a partir do campo de investigação da Filologia, estudo que tem por objetivo reconstruir um texto em sua totalidade ou parcialidade, ou a determinação e o esclarecimento de um aspecto relevante e ele relacionado (BASSETO, 2001, p. 43). Faremos também uso do conhecimento histórico para contextualizar os documentos e o objeto da pesquisa, entrelaçando, desta forma, as duas disciplinas, para uma melhor análise da investigação. Será examinado em específico, o uso ortográfico dos textos espanhóis referentes ao século XVI. Utilizaremo-nos do referencial metodológico de Segismundo Spina (1977) ao examinar os textos sob o viés filológico. Segundo o autor:

> [...] torná-lo inteligível [o texto] é interpretá-lo, pontuando-o racionalmente e elucidando as alusões de ordem geográfica, histórica, mitológica, isto é, com o auxílio das disciplinas subsidiárias da Filologia; a valorização do texto consiste em situar a sua importância no tempo e na carreira literária do seu autor. (SPINA, 1977, p. 80)

Para tal, tomou-se como objetivo de análise três obras publicadas na última década do século XVI na cidade de Cuenca, pertencente à região de Castela, centro espanhol. As obras aqui trabalhadas são: *Historia Ecclesiastica, y Flores de Santos de España*, compilada pelo frade dominicano Juan de Marieta, no ano de 1594; *Versos espiritvales, que tratan, de la co[n]uersion del pecador*, do também dominicano Pedro de Ezinas, em 1597; e a obra *Discursos predicables sobre la Salue Regina*, composta pelo franciscano Melchior de Huelamo, no ano de 1601. Estes documentos se encontram na biblioteca da Universidad Complutense de Madrid, disponíveis pelo site da biblioteca. Ostrêstextos possuem conteúdos de predominância religiosa, escrita por frades pertencentes à Igreja Católica. Desse modo, a investigação tem como foco o objetivo de trabalhar com textos de caráter culto ou semiculto, possivelmente direcionados ao público letrado religioso.

Em relação à especificidade nesta pesquisa, pretendemos desenvolver a nossa hipótese, caracterizar e analisar as variações grafemáticas encontradas nos ditos documentos. Assim como a língua, a ortografia so-

fre transformações no decorrer de todo e qualquer período histórico, independentemente de sua região, todas são passíveis de mudanças através de contatos exteriores e ressignificações interiores. Felício e Xavier (2018) destacam de Cagliari a seguinte afirmação:

> Como as línguas, as ortografias são dinâmicas, variam com o passar do tempo. Essa variação e essa mudança ocorrem porque aparecem novos modismos ou por ignorância de uso, que vai se generalizando. Depois de certo tempo, essas modificações são incorporadas e passam a funcionar como qualquer outra forma gráfica de sistema. (FELÍCIO; XAVIER, 2018, p.146)

Em concordância com o autor, desenvolvemos essa investigação tendo em mente tanto a flexibilidade das mudanças ortográficas quanto a busca pela sua homogeneização, permitindo neste presente artigo, dialogar com avariação da consoante "*s*" normal e do "ſ" caudado (ſ), dos ditos documentos, criando como hipótese uma tendência à uniformização da consoante no período e na região aqui descritas.

2. Contextualizando o século XVI: a produção de documentos impressos e a difusão da literatura religiosa

No século XVI difunde-se pela a Europa a prática da impressão gráfica de livros após a construção da prensa móvel por Johann Gutenberg, em torno do ano de 1450, na cidade de Mainz. Segundo os historiadores Peter Burke (2006) e Pierre Chaunu (2002), a produção de textos impressos e o uso do papel na reprodução dos livros substitui os pergaminhos, principalmente pela agilidade e custo de sua produção. De acordo com Chaunu (2002, p.32), ocorre uma explosão na segunda metade do século XV, sendo produzidos, pelo menos, de 15 a 20 milhões de exemplares entre 1450-1550, multiplicando quatro ou cinco vezes mais do que o século XVI.Porém, não nos deixemos iludir pelos números, apesar do aumento na produção, ainda era pequeno o público letrado, formado majoritariamente pelos clérigos, nobres e parte dos burgueses.

No final da Idade Média, os grupos intelectuais do período iniciam estudos voltados às literaturas clássicas da Antiguidade, a fim de serem utilizados na construção de uma sociedade moderna. A valorização destes permitiu a "*restauración o renacer de la cultura clásica y del pensamiento cristiano*" (MIRAMÓN, 2015, p. 75), ou seja, possibilitou o florescimento do movimento denominado de Renascimento. Contudo, os estudiosos e filósofos renascentistas "eram críticos em relação a grande

parte da religiosidade medieval. Detestavam os escolásticos [...] queriam voltar as fontes da fé, sobretudo a Santo Agostinho" (AMRSTRONG, 2008, p. 343). O estudo voltou-se para as particularidades do ser humano, isto é, as atitudes e o pensamento do indivíduo e sua posição privilegiada no universo, a qual despertou o movimento intelectual do Humanismo. Resultou, evidentemente, na exaltação e dignidade do homem, aproveitando desta coincidência para harmonizar no seio do Cristianismo saberes pagãos e cristãos. "*los clásicos revivieron y constituyeron el germen de la modernidad, plenamente realizada en el Renacimiento*" (MIRAMÓN, 2015, p. 75).

A partir deste momento, com uma sociedade mais crítica com o papel do indivíduo, diversos pensadores e religiosos reprovam os fundamentos da Igreja, sua complexa hierarquia e seus dogmas. No início de século XVI emergem movimentos que exigem reformas internas e externas da Santa Sé Apostólica Romana. A insatisfação era imensa, e o receio da Igreja Católica em examinar seus privilégios e estatutos permitiu a divisão do cristianismo entre católicos e protestantes.

Diante da propagação dos movimentos reformistas, que recebiam cada vez mais adeptos, seja por questões teológicas quanto políticas, e da pressão de clérigos, os quais insistiam para que a Igreja revisasse os dogmas iniciais do cristianismo primitivo, a Santa Sé enfim reage frente às perdas de seus domínios espirituais e territoriais. Um dos meios mais eficientes para sua reforma dogmática foi através das várias leis decretadas do Concilio de Trento (1545-1563). Para os teólogos deste século, foi de suma importância para delimitar as fronteiras entre ortodoxias e heresias (BETRÁN; MORENO, 2016, p. 145).

O reino espanhol desta época, governado na primeira metade do século XVI, por Carlos V e a segunda por Felipe II, diante das reformas, reagiu em favor ao catolicismo. O concílio de Trento para Felipe foi admitido em sua totalidade, "dando a sus cánones categoría de leyes del Reino" (ORTIZ, 2005, p. 136).

Das reuniões convocadas do concilio tridentino, nota-se a preocupação em reforçar a doutrina na comunidade de fiéis. Este impulsionou uma renovação da Igreja católica exaltando a vida religiosa através de manifestações públicas servindo como tarefa de evangelização. Uma das ações de doutrinação católica foi revigorar elementos que projetam socialmente a santidade, tais como as relíquias, as hagiografias, as imagens, festividades (PABLO, 2017, p. 14). A Santa Sé Romana e Phelipe II in-

sistiram e incitaram discursos nesta área. O historiador Eliseo S. Martin (2016), resume a ação do concílio tridentino frente a sociedade europeia:

> Como es sabido. Trento impulsó una renovación de la Iglesia católica […] que supuso, entre otros aspectos, una exaltación de la vida religiosa plasmada en multitud de manifestaciones con una tarea de evangelización y de uniformización de los mensajes tendente a modelar los comportamientos religiosos y morales de la población. (MARTIN, 2016, p. 193)

A partir da segunda metade do século XVI aumentou consideravelmente estudo e a reprodução sobre a vida religiosa, bem a difusão de escritos e imagens de santos, como os processos de canonização para sancionar novos milagres, e novos santos. "[...] Se multiplicó el número de documentos con descripciones de martirios: su lectura era muy valorizada, especialmente entre los religiosos" (PABLO, 2017, p. 142).

Na Espanha o processo de produções escritas estava estritamente ligada com os movimentos de reformas das ordens religiosas que se levantaram, com o apoio dos monarcas, no final do século XV e início do XVI atuando politicamente marcados por um anti-judaísmo e contra os conversos mouriscos.

No caso das produções, "los reformadores impusieron, a través de las ordenanzas de capítulos generales o provinciales, […] libros de censos, libros de profesiones religiosas y de elecciones de superiores" (OCAMPO, 2015, p. 348). De modo semelhante, os soberanos incentivaram os cronistas, em sua maioria eclesiásticos, a produzirem conteúdos de caráter religioso para propagação e fortalecimento de seus dogmas entre os fiéis salvaguardando o controle perante os inimigos exteriores.

3. Da oralidade à escrita: a língua espanhola e a variação grafemática

Ao tratar-se sobre a história das línguas, muitos dados situam a padronização das línguas vulgares em substituição à predominância do latim em documentos, escritos oficiais, e composições literárias a partir do período da Idade Moderna. O latim tornava-se cada vez mais marginalizado. Ao passo que se diminuía a influência papal no território europeu, aumentavam-se os interesses e políticas nacionais, crescendo a importância da linguagem vernácula da população em todas as regiões. Segundo o historiador Perter Burke (2010), o estudo dos clássicos no movimento renascentista contribuiu na conscientização linguística europeia.

> [...] em meados do século XV em diante, mais pessoas estavam percebendo as variedades linguísticas e algumas vinham se conscientizando dessas

> questões com maior profundidade do que antes [...]. Num nível mais pragmatico a consciência linguística foi incentivada pelo fato de um niumero cada vez maior de pessoas estar estudando o grego e o hebraico,além de diferentes vernáculos europeus. (BURKE, 2010, p. 32-3)

Entretanto, esse movimento inicia-se muito anteriormente ao período moderno, em algumas regiões da Península Ibérica. A "Reconquista" de territórios muçulmanos pelos cristãos, a partir do século XII, contribuiu na imposição das línguas do norte peninsular sobrepondo-se ao árabe. Paul Teyssier (2014, p. 6) diz que este acontecimento foi "determinante na formação das três línguas peninsulares – o galego-português a oeste, o castelhano no centro e o catalão a leste". Em Portugal, a partir do ano de 1255, quando Lisboa torna-se a capital, a língua galego portuguesa espalha-se pelas regiões meridionais, constituindo-se aos poucos, o dialeto predominante. Já no território espanhol, mais especificamente na chancelaria de Castela, o latim começa a ser substituído pelo rei Alfonso X, conhecido como *El Sabio*, que adotou o castelhano como a língua do governo.

Quanto maior era o domínio da língua vernácula, se fez necessário obter sua padronização. A partir do século XV diversas gramáticas de idiomas vernáculos foram publicadas propondo regras aos falantes nativos. "Desenrolou-se na Europa nesse período uma tentativa coletiva de elevar o *status* de vernáculo, codificando-os [...] transformando-os em línguas apropriadas para a literatura" (BURKE, 2010, p. 107).

O império espanhol foi o primeiro a produzir uma gramática impressa no vernáculo. O humanista Antonio Nebrija, em agosto de 1492 publica *Gramatica de la lengua castellana*, meses após a rendição do território de Granada sob o comando dos reis Católicos, Isabel de Castela e Fernando de Aragão. De acordo com o filólogo Rafael Lapesa (1981), era este momento de busca à exaltação da língua nacional.

> El proceso lingüístico de unificación y expansión coincidía con el afortunado momento histórico en que las energías hasta entonces dispersas se congregaban para fructificar en grandiosas empresas nacionales. […] El concepto de "artificio" o "arte", esto es, regulación gramatical, estaba reservado a la enseñanza de las lenguas cultas, esto es, latín y griego: era una novedad aplicarlo a la lengua vulgar, pues se creía que, aprendida de los labios maternos, bastaban la práctica y el buen sentido para hablarla debidamente. (LAPESA, 1981, p. 288)

A língua torna-se um dos instrumentos políticos na afirmação dos poderes monárquicos. O próprio Nebrija em sua dedicatória á rainha Isabel escreve "*siempre la lengua fue compañera del império*" (LAPEZA,

1981, p. 289). Em meados do século XVI inicia-se a padronização da língua castelhana no império espanhol. Após instalar a sede de seu governo em Madrid, Felipe II, converte a cidade em modelo para o restante dos seus territórios. Borjas e Balongas (2018) afirmam que:

> […] la villa se convierte en nuevo foco de prestigio del español moderno, y este valor normativo se funda en 1) la afluencia de personas de la nobleza a la corte, 2) el desarrollo de la imprenta […] 3) la extensión de la escritura y su enseñanza reglada por medio de las cartillas impresas (Infantes, 1998). (BORJAS; BALONGAS, 2018, p. 187)

O final do século XVI repercutindo uma literatura religiosa, em favor dos dogmas católicos, e na busca de uma padronização das línguas vernáculas, forma-se o enredo dos documentos aqui analisados.

O primeiro *Historia Ecclesiastica, y Flores de Santos de España*, compilado pelo frade dominicano Juan de Marieta, no ano de 1594, descreve a vida e morte de vários santos e santas espanhóis, desde o IV ao XVI, com a preocupação em descrever sobre os santos nativos, para se ter na memória o conhecimento deste a fins de imitação. O segundo documento é o *Versos espiritvales, que tratan, de la co[n]uersion del pecador*, do também frade dominicano Pedro de Ezinas, publicado em 1597.O que se sabe é que este era mestre pregador do convento de Huete em Cuenca.

Núñez Rivera descreve-o como "hombre pío y docto, dotado de un talento notable y fácil para la poesía, inició el camino nada frecuente entre os españoles de la época de cantar los sagrados poemas" (OLIVARES, 2010, p. 24).

E por último, a obra *Discursos predicables sobre la Salue Regina*, do pregador da Ordem de São Franscisco Melchior de Huelamo, em 1601, o qual compôs textos de pregação à rainha, sobre a natividade de Nossa Senhora, a são Francisco e outros.

Os referidos documentos, apesar de estarem disponíveis ao público acadêmico, não são muito estudados, portanto, não há muitos trabalhos acadêmicos relativos aos mesmos. Esta pesquisa têm o intuito de possibilitar o conhecimento sobre estas obras situadas na literatura religiosa do final do século XVI.

Esta pesquisa tem por objetivo dar os passos iniciais na análise ortográfica do período moderno e desenvolver a hipótese do presente trabalho. Sendo o século XVI o início da preocupação gramatical à uniformização das línguas, sustentamos uma tendência à uniformização da varia-

ção grafemática consonantal "s" normal e do "ſ" caudado (ſ), dos ditos documentos. Foram selecionadas algumas palavras dos documentos, encontrando-se consecutivamente, palavras retiradas da obra de Marieta, Enzinas e Huelamo.

Nossa hipótese apoia-se a afirmação dos seguintes pontos:

• Iniciais maiúsculas utiliza-se "S";

Señor, Santiago, Saturnino, Santa

Sed, Sant, Salue, Sapho;

Saldaña, Sacro, Sera, Sacerdote.

• Iniciais minúsculas, e no meio da palavra, utiliza-se "ſ";

ſiempre,ſoldado, Igleſia, nueſtro;

ſupremo, ſutil, eſpacio, perſona;

ſonoro, ſubditos, religioſa, victorioſo,

• Na terminação de palavras no plural, usa-se "s";

gentiles, mancebos, hermanos, coronas;

cumplidos, podays, reynos, males;

Predicadores, diſcurſos, fieles, eſpirituales.

• Para o sufixo *–íssimo*, que é usado para exprimir a ideia de superlativo, usa-se o "ſs" (s caudado es normal);

ſantiſsimo, feliciſsimo, crueliſsimos, grādiſsimos;

ſuauiſsimo, jnſtiſsima, antiquiſsimo, doctiſsma;

generaliſsimo, vigilantiſsimo, nobiliſsimo, ſacratiſsima.

Estes três documentos permitem-nos refletir numa possível preocupação ortográfica inserida pelos cronistas religiosos da cidade de Cuenca, nas quais, autores diferentes absorveram os mesmos usos da consoante "s". Sendo todos estes clérigos da Igreja católica, o que demonstra que a produção literária era dirigida, primeiramente para um público letrado religioso, possivelmente padres e pregadores locais, para a interpretação e uso na transmissão aos fiéis, nas Igrejas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, Karen. *Uma história de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica*: história externa das línguas. São Paulo: EdUSP, 2001.

BURKE, Peter. Linguagens e Comunidades nos primórdios da Europa Moderna. São Paulo: Unesp, 2010.

CARLO, Agustín Millares. *Palegrafía Española*: ensayo de una Historia de la Escritura en España desde el siglo VII al XVII. Barcelona: Editorial Labor, 1929.

CHAUNU, Pierre. *O tempo das reformas (1250–1550)* - volume II: A Reforma Protestante. Lisboa: Edições 70, 2002.

FELÍCIO, C. F. e XAVIER, V. R. D. Um estudo filológico-ortográfico da língua portuguesa em Goiás: variações vocálicas e consonantais no Livro de Notas 02 (Jataí-GO). In: *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.1, p. 1-170, jan.-abril.2018.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1981.

LIMA, C. A. O. S. O Sistema de pontuação e abreviaturas no Latim Eclesiástico do século XI. In: *Polifonia*, Cuiabá-MT, V. 25, n. 38.1, p. 193-388, maio-agosto.2018.

MARTÍN, Eliseo Serrano. Hagiografía y milagro. Fabricar santos en la Edad Moderna. In: José Luis Betrán, Bernat Hernández, Doris Moreno (Eds). *Identidades y Fronteras culturales em el mundo ibérico de la Edad Moderna*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2016.

MIRAMÓN, Ana Suárez. *La construcción de la modernidad en la Literatura Española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2015.

NÚÑEZ RIVERA, Valentín. Por la Dignificación de la poesía religiosa. Deslindes y modelos en un prólogo de Pedro de Enzinas (1597). In: OLIVARES, Julián. *Eros divino*: estudios sobre la poesía religiosa iberoamericana del siglo XVII. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2010.

OCAMPO, Guillermo Nieva. Virtud christiana es grande, loar la memoria de los defuntos: historia de la Orden dominica y de su reforma en la

Crónica de fray Juan de la Cruz O.P. (1567). In: *Tiempos Modernos*: Revista Electrónica de Historia Moderna. Vol. 8, Núm. 31, 2015.

ORTIZ, Antonio Dominguez e EZQUERRA, Alfredo Alvar. *La sociedad española en la Edad Moderna*. Serie historia de España XIII. Madrid: ISTMO, 2005.

PABLO, Esther Jiménez. Introducción la santidad politizada en época moderna: estudios más recientes. In: *Chronica nova*: Revista de historia moderna de la Universidad de Granada, n. 43, 2017.

_____. El martirio en las misiones durante el siglo XVII: devoción, propaganda y política. In: *Chronica nova*: Revista de historia moderna de la Universidad de Granada, n. 43, 2017.

SPINA, Segismundo. Introdução à edótica: crítica textual. SP: Cultrix/Edusp, 1977.

TERRICABRAS Ignasi Fernández. El fin de las terceras vías. El concilio de Trento y la definición de la frontera confesional.In: José Luis Betrán, Bernat Hernández, Doris Moreno (eds.). Identidades y Fronteras culturales em el mundo ibérico de la Edad Moderna. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2016.

TEYSSIER, P. História da Língua Portuguesa. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fontes:

MARIETA, Juan. *Historia Ecclesiastica y Flores de santos de España*. En Cuenca, en casa de Iuan Masselin, 1594.

ENZINAS, Pedro de. *Versos Espirituales*. Cuencas: en casa de Miguel Serrano de Vargas, 1597.

HUELAMO, Melchior. *Discursos predicables sobre la Salve Regina*. Cuenca: en casa de Cornelio Bolan, 1601.

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS EM SÃO JOSÉ DO CALÇADO-ES

Mauricio Coli Bernardes (UNIFSJ)
mcolibernardes@yahoo.com.br
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença de construções sociais explicadas através da Sociolinguística no município de São José do Calçado, que definiram "nomes sociais" para bairros e distritos deste. Diante disso este trabalho justifica-se na necessidade de se refletir acerca dos motivos que levam a população calçadense a reconhecer e identificar tais localidades do município da forma tão particular. Também é necessário pôr em tela a forma sutil como as nomenclaturas sociais foram inseridas no contexto calçadense. Para que os objetivos fossem alcançados, discutiu-se sobre o conceito de Sociolinguística e realizou-se um breve histórico do município de São José do Calçado; além de uma entrevista efetuada com três membros da comunidade, com intuito de elucidar as motivações que levaram a tal fenômeno. Percebeu-se que o município apresenta de forma pujante características sociais próprias de construções advindas de estudos relacionados à Sociolinguística, principalmente no que diz respeito aos traços existentes na maneira de identificação de determinados locais pela sociedade calçadense.

Palavra-chave:
Sociolinguística. Construção social. São José do Calçado.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the presence of social constructions, explained through Sociolinguistics, in the municipality of São José do Calçado, where population has defined "social names" for its neighborhoods and districts. Therefore, this work is justified in the need of reflection on the reasons that lead the Calçadense population to recognize and identify each locality of the city in a really particular way. It is also necessary to highlight the subtle way in which social nomenclatures have been inserted in the Calçadense context. In order to achieve the goals, the concept of Sociolinguistics was discussed and a brief history of the municipality of São José do Calçado was written; we have also done an interview with three members of the community, in the motivations that led to this phenomenon. It was noticed that the city presents in a powerful way its own social characteristics of constructions derived from studies related to Sociolinguistics, especially with regard to the existing traits in the way of identifying certain places by Calçadense society.

Keywords:
Sociolinguistics. Social construction. São José do Calçado.

1. Considerações iniciais

Desde os primórdios da humanidade constata-se que a comunicação, mesmo que não falada como atualmente, era a base das relações dos seres humanos que habitavam este planeta à época, e que naquele contexto, preocupavam-se basicamente com suas necessidades fisiológicas; ou seja, a comunicação entre os mesmos era quesito fundamental para sua sobrevivência.

Com o passar do tempo, e consequente evolução humana, a forma de comunicação passa a utilizar palavras e o significado de comunicação toma outras proporções, sendo os interlocutores responsáveis pela fala e forma de entendimento. No entanto, a maneira de comunicar-se não é, e nunca foi uniforme; ou seja, cada região do planeta desenvolve sua própria forma de comunicação, cada qual adota uma língua (não propositalmente), que tendo as mais diversas influências externas toma sua especificidade local, fazendo com que determinados membros de determinadas comunidades passem a se comunicar de maneira única.

Neste contexto, a Sociolinguística, como ramo da Linguística, vem analisar e expor a influência social na forma de comunicação dos seres sociais, mostrando ainda que esse processo não é finito, ou seja, que uma mesma forma de comunicação em um determinado local será a mesma sempre. Pelo contrário, sofrerá influências externas pelas "gerações a fio".

Com o advento recente da revolução tecnológica, este processo tende a ser mais rápido, uma vez que o mundo encontra-se conectado; tendo cada comunidade suas respectivas culturas sofrendo influência externas frequentemente.

Em tela, será analisado o caso do município capixaba de São José do Calçado, que possui em sua formação social influência direta da ação sociolinguística, possuindo em sua composição geográfica bairros e distritos com nomes legalmente instituídos e nomes popularmente identificados.

2. Conceituando sociolinguística

Sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda a relação entre a língua e a sociedade. Nas relações sociais, verificam-se variações nas formas de tratamento e comunicação nas mais variadas comunidades

existentes no mundo. As variações sociais sofrem influência de vários agentes e culturas, levando as comunidades a possuírem características próprias e específicas.

A variação linguística por sua vez, é um fenômeno no qual a língua sofre influências históricas e regionais, adequando-se ao ser social que dela sevale para comunicar-se com os seus.

Michail Bakhtin (1990), em seu estudo, compreende a língua como objeto de interação social, que é realizada através de atos enunciativos; essas atividades não são consideradas desordenadas ou acidentais, uma vez que, ao serem produzidos, os enunciados refletem as particularidades e os objetivos da esfera onde ele é originado. O autor ainda afirma que

> [...] as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. (BAKHTIN, 2003, p. 43)

Diante do exposto, o autor reafirma a teoria de que as mais variadas formas de comunicação derivam de variações linguísticas produzidas não propositalmente, mas surgidas de relações interpessoais de atores de diferentes contextos sociais.

Por conseguinte, faz-se necessário destacar que a língua e a sociedade estão intimamente conectadas, visto que, o falante está inserido em um contexto histórico, social e cultural, e necessita que a língua se adapte ao ambiente social a que se encontra.

Jakobson (1973) entende que os sujeitos pertencentes as mais variadas comunidades sociais são influenciados a interagir de diversas maneiras, sempre levando em consideração a função e objetos de determinada situação de interação na comunicação, selecionando sempre algum código linguístico mais adequado ao momento do evento.

Para a Sociolinguística, a língua é dotada de "heterogeneidade sistemática", fato que permite a identificação e demarcação de diferenças sociais na comunidade, constituindo-se como parte da competência linguística dos indivíduos, o domínio de estruturas heterogêneas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 *apud* ETTO; CARLOS, 2017, p. 733).

Corroborando com tais perspectivas, os autores Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que as práticas da linguagem são dependentes da necessidade de aplicabilidade da língua em atividades sociais, eles ainda com-

preendem que as práticas "implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular" (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.6). É a partir de tais práticas, que o sujeito utilizará a língua e suas respectivas variações de acordo com sua individualidade como falante e com o meio onde está inserido.

É importante ressaltar também que "estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais, significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados" (ibidem, p.6). É por meio das práticas sociais que os indivíduos são inseridos em um meio social e é mediante as atividades de linguagem que um falante constrói e apresenta as ideias que ele deseja expor para seu interlocutor.

3. O município de são josé do calçado

Localizado no sul do Estado do Espírito Santo, São José do Calçado é um município com 10.566 habitantes, com área total de 273.489 km² de extensão geográfica, e fundado em 1855. Possui uma característica completamente interiorana onde é possível encontrar dividindo o mesmo espaço veículos e cavalos; localidade onde as pessoas se cumprimentam nas ruas e possuem participação maciça nos eventos sociais.

A tradição na arte literária em São José do Calçado é destaque ainda por possuir sua própria academia de letras, fundada em 1991, sendo uma das primeiras do Estado do Espírito Santo, tendo sido citado no livro dos recordes, como o município brasileiro com maior número de poetas e escritores, cerca de 110 por metro quadrado.

Também verifica-se uma forte convergência dos habitantes daquele local em preservar suas raízes, realizando anualmente a "Festa do Carro de Boi", que desde 2001, celebram essa festa que representa que a cidade continua viva no presente e mergulhada no passado que presenciou muitos carros de bois desfilando pelas ruas.

Silva (2008) afirma que

> A população de São José do Calçado foi formada predominantemente por mineiros que vieram desbravar terras calçadenses. Fluminenses, também, colaboraram na formação do povoamento no município, onde não há registro de colonização estrangeira. Os "tipos raciais" – caboclo, mestiço e o negro – estão na origem de formação étnica do homem calçadense.

(SILVA, 2008, p. 42)

Diante do exposto, percebe-se que São José do Calçado possui uma riqueza cultural e social de grande importância local, mesmo sendo um município pequeno.

Também verifica-se no município que cada bairro possui nome e um apelido, ou seja, que cada bairro é portador de um nome legalmente sancionado, e um apelido popularmente conhecido e identificado pelos habitantes. Tal fato está tão enraizado no dia a dia da comunidade local, que alguns moradores desconhecem o nome de origem de determinados bairros e/ou localidades, sendo identificados somente pelos apelidos; o que motivou esta pesquisa.

3.1. Origem do Nome São José do Calçado

Existem algumas versões para explicar a origem do nome do município de São José do Calçado.

Segundo Silva (2008, p. 39-40) "o monografista Mario Oliveira (193-?, p.6) [...] executou uma monografia sobre o município de São José do Calçado, na qual apresenta uma versão baseada na tradição da terra de que o nome"

> [...] proveio do fato de haverem adquirido na Corte, com o sacrifício de uma viagem penosa e prolongada, uma pequena imagem do Santo de sua devoção, tendo em seus sagrados pés juxtapostos,uma pequenas sandálias que vieram causar espanto ao princípio de devoção daqueles espíritos dóceis, que só podiam compreender um Santodescalço...
> Adorando a imagem como a representação do Pai Adotivo do Creador, aceitaram-na contritos. (OLIVEIRA, 193?, p. 6)

Tal explicação para a origem do nome do município de São José do Calçado é a mais conhecida e falada entre os habitantes daquele local que como toda cidade interiorana possui forte influência religiosa em seu dia a dia. Percebe-se na comunidade um orgulho em relatar a situação da origem do nome ao referir-se ao santo padroeiro local.

Entretanto, existem outras explicações para que a localidade fosse conhecida como São José do Calçado, também explicadas por Silva (2008):

> Já para Teixeira (1999) foi o rio Calçado, empedrado, calçado de pedras, que deu nome ao município, quando da fundação de seu arraial, em 1855.

> Outra versão, apresentada por Fonseca, no prefácio do livro de Teixeira (1999, p. 100-103) fala da imagem de São José, calçado com botas, não comuns à época, quando de sua vinda de Portugal, que deu origem ao nome.
>
> Uma outra explicação diz que o Coronel José Dutra Nicácio, que chefiou a construção da capela no município, comprou em Portugal a imagem de São José, padroeiro dos artesãos, fabricantes de "calçados". A devoção a São José, o santo padroeiro do arraial, foi trazida pelos imigrantes portugueses, segundo, ainda, TEIXEIRA (1999). (SILVA, 2008, p. 40)

Portanto não existe convergência sobre qual seria a motivação central que levou aquela localidade do Estado do Espírito Santo a ser batizada de "São José do Calçado", visto que existem diversas explicações para que a nomenclatura fosse esta.

É válido ressaltar ainda que a posição geográfica de São José do Calçado, aliada a uma característica de sua comunidade, influenciaram em uma espécie de lema na qual a cidade é conhecida: "Cidade simpatia entre montanhas e flores".

4. Análise dos dados: entrevista com moradores de são josé dos calçados

Para que os objetivos deste artigo fossem alcançados, foram realizadas entrevistas estruturadascom três habitantes da cidade de São José do Calçado, o questionário aplicado possuía cinco questões previamente elaboradas pelo pesquisador: duas questões pessoais, duas fechadas e uma aberta (Apêndice 1). As entrevistas foram desenvolvidas com o intuito de, juntamente com as teorias da sociolinguística, compreender como se dá o processo de criação de aceitação dos apelidos propostos pela própria sociedade para nomear os bairros e distritos da cidade.

Na seleção dos informantes, para a aplicação do questionário, foram levados em conta fatores como naturalidade, tempo de domicílio no município, e conhecimento em relação a formação dos nomes dos bairros de São José do Calçado.

Para obtenção de dados, foram entrevistadas três pessoas. Todos são nascidos em São José do Calçado, tendo residido no município desde então. Dentre os entrevistados, um possui ensino superior e os demais ensino médio. Os três são funcionários públicos. Em virtude de o município possuir uma tradição interiorana, prezando bastante a identificação de nomes e a relevância da participação social em ocasiões em questões internas ; mas, mais ainda em questões externas (como é o caso deste es-

tudo), que permite os mesmos externalizarem o apreço e carinho sentido pelo município ao qual os entrevistados manifestam a todo instante orgulho de compor o gentílico calçadense, pediram para que seus nomes fossem revelados. O primeiro, ocupa o cargo de prefeito municipal, o segundo ocupa o cargo de assessor técnico da Secretaria Municipal de Saúde, e o terceiroé motorista lotado na Secretaria Municipal de Administração.

Ao serem perguntados sobre a situação de que São José do Calçado possui um nome e um apelido para cada bairro, distrito e/ou localidade, os três ficaram surpresos ao serem questionados sobre tal tema, uma vez que, segundo relataram, a situação de identificação é tão rotineira, que não os chama atenção. Ou seja, para a comunidade local essa situação é tão recorrente e está tão enraizada nos hábitos diários daquele gentílico que não é considerado pelos mesmos como algo a ser refletido.

Na sequência, ao pedir para citar o nome dos bairros e respectivos apelidos, todos disseram na mesma ordem. Ao serem questionados, após citarem os nomes, os mesmos informaram que disseram nessa ordem pelo fato da disposição geográfica dos bairros, numa clara manifestação de convergência até mesmo em questões diárias e imperceptíveis aos munícipes de São José do Calçado.

Foram citados os seguintes bairros e distritos na ordem que segue nas tabelas abaixo descritas:

Bairros	
Nome	**Apelido**
Sizenando de Sá Viana	Carrapato
Moacir Garcia	Buraco Quente
José Hermenegildo Domingues	Niterói
João Marcelino de Freitas	Vala
São Domingos	Panelão
José Hermógenes	Mundo Novo
Pedro Ideraldo Lima	Terra Roxa
Astolpho Lobo	Serra Pelada
Ailson Lobo Junger	Morro do Grilo
Rua da Liberdade	Biquinha
Elcio Alvares Tatagiba	Corte do Lineu

Tabela 1: Bairros.
Fonte: Dados de pesquisa.

Distritos	
Nome	**Apelido**
Patrimônio do Divino Espírito Santo	Jacá
Alto Calçado	São Benedito
Airituba	Palmital

Tabela 2: Distritos.
Fonte: Dados de pesquisa.

Em seguida, ao serem questionados sobre a motivação da construção social que levou os respectivos bairros/distritos a terem tal identificação, os entrevistados conseguiram justificar a situação do bairro José Hermenegildo Domingues, conhecido por Niterói, e demonstrar uma nova construção social menos recorrente no bairro São Domingos, socialmente identificado por Panelão.

Sobre o bairro José Hermenegildo Domingues, apelidado de Niterói; foi dito que a explicação pela colocação de tal nome se dá pela razão de "ser do outro lado da ponte", fazendo referência clara ao fato de o município de Niterói-RJ ser do outro lado da ponte que une os municípios do Rio de Janeiro eNiterói, ambos no Estado do Rio de Janeiro, dizendo ainda um dos entrevistados que "a diferença é que a ponte Rio x Niterói possui 13 quilômetros de distância, e a ponte do bairro Niterói possui 13 palmos de distância".

Sobre o bairro São Domingos, vulgo Panelão,um dos entrevistados, que é residente no bairro, disse que "mora na tampa da panela", fazendo referência ao fato de sua residência ser localizada no bairro em questão, contudo mais distante.

Quando questionados sobre o motivo que levou a população local a identificar os demais bairros pelos apelidos, não souberam dizer o que levou a essa situação, ou seja, percebe-se que o processo de identificação foi tão natural, que os próprios habitantes não conseguem identificar o motivo ou relatar o episódio que levou a tal situação.

Fazendo uma análise ampla, e após ouvir os relatos dos entrevistados, pode-se concluir que a peculiaridade existente em São José do Calçado - no que tange a forma de a comunidade reconhecer e identificar os bairros/distritos – está intimamente ligada às construções sociais apresentadas no escopo deste no que diz respeito à Sociolinguística e suas vertentes, muito visíveis e extremamente enraizadas nesse município capixaba.

5. Considerações finais

Diante do exposto conclui-se que a Sociolinguística, apesar de relativamente nova, sempre esteve presente nas relações sociais da humanidade; passando pelo período em que nem a língua existia, e chegando até os dias atuais com a comunicação através das redes sociais.

É válido ressaltar que, diante do estudo deste, percebe-se que a Sociolinguística não é homogênea, ou seja, que não existe um manual de como a sociedade deve ser portar e/ou comunicar. Pelo contrário, a Sociolinguística permite uma comunicação advinda das peculiaridades de cada grupo social, considerando fatores culturais locais, que influenciam outros grupos sociais a todo tempo, numa relação de troca contínua e que perpassa gerações.

No caso em tela, o município de São José do Calçado mesmo sendo um município de interior – que somente por esse fato já teria bastante conteúdo a ser estudado nesta seara – apresenta características mais fortes e enraizadas, que tem passado por gerações; como a nomenclatura alternativa dada aos bairros e distritos deste municípioA cultura local é extremamente forte, e influencia toda a população. O município que além de apresentar tal característica, possui também hábito de apelidar pessoas para facilitar o conhecimento. Ruas e estradas vicinais também recebem apelidos, que nem sempre possuem uma lógica geográfica ou alguma característica predominante, apenas um "nome social" dado pela população.

Conclui-se, portanto, que o fato de o município ter tido sua base predominantemente rural, alguns nomes podem ter sido substituídos pela população como uma forma de facilitar (mesmo que intrinsicamente) a identificação e o entendimento até na escrita de alguns bairros. Nota-se que alguns bairros e distritos tiveram seus nomes "substituídos" por nomes de uso diário e recorrente, o que poderia explicar a motivação de tal construção social, ensejando maior adesão dos calçadenses aos nomes socialmente instituídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. *Sociolinguística*: o papel do social na língua. Mosaico (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto-SP, 2017.

IBGE. *São José do Calçado*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-jose-do-calcado/panorama. Acesso em:

MCCLEARY, Leland. *SociolingUística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE_Sociolinguistica.pdf.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: n. 11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SILVA, Alacir de Araújo. *Memória e identidade*: o Colégio de Calçado 1939-1958: da fundação à encampação. 2008 1v. 257p. Doutorado. Universidade de São Paulo – história social.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

Apêndice I

Prezado (a),

este questionário destina-se a buscar informações para a realização de um trabalho que está sendo desenvolvido na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e sua importante contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nome: _____

Profissão / Cargo Público/ Ocupação Social: _____

É natural de São José do Calçado?

( ) Sim

( ) Não

Há quanto tempo mora em São José do Calçado-ES?

( ) Menos de 5 anos

( )De 5 anos a 10 anos

( ) De 10 a 20 anos

( ) Mais de 20 anos

( ) Mais de 50 anos

Outros _____

É possível notar que a cidade de São José do Calçado possui inúmeras particularidades, uma delas é que todos os bairros possuem um nome de identificação, aprovado e sancionado por lei municipal. Contudo, verifica-se que cada bairro, além de seu nome oficial, possui também um apelido, característico de construção social. Poderia citar os nomes dos bairros com os respectivos apelidos, bem como a motivação (caso exista) que levou a comunidade local a identificar e reconhecer tal localidade com o dito apelido?

_____
_____

UMA BREVE ANÁLISE A RESPEITO DOS NOMES PRÓPRIOS

Mercia Cristina Cardoso de Oliveira Luz (UEMS)
psicologamercialuz@gmail.com
Fábio Lopes de Souza (UEMS)
fabiolopes77@gmail.com

RESUMO

Este resumo trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica a respeito dos nomes próprios, cujo intuito é compreender os nomes próprios dentro da categoria linguística utilizando-se o *Curso de linguística geral*, de Saussure. Assim, os nomes próprios serão vistos à luz do conhecimento de Saussure e de autores, que envolve importantes conceitos, tais como arbitrariedade, língua e linguagem ao pensarmos como, por exemplo, que a língua possui como função representar o mundo. Assim, o objetivo é analisar como a língua tem como função representar o mundo, no qual os sujeitos estão inseridos. Nesse contexto, propomos investigar o conceito de nome próprio que, a nosso ver, é uma categoria linguística que tem a possibilidade de fazer uma relação entre a língua e a cultura. Dessa forma, retomamos o conceito de arbitrariedade, signos e valor. Nosso percurso teórico consistirá nos estudos da linguística, da linguagem, utilizando autores como Benveniste, F. de Saussure e outros autores para compor as ideias aqui expostas entendidas nas Ciências da Linguagem.

Palavras-chave:
Signo. Nome próprio. Linguagem e Língua.

RESUMEN

Este resumen es un trabajo de revisión bibliográfica sobre nombres propios, cuyo propósito es comprender los nombres propios dentro de la categoría lingüística, basándose en el *Curso de lingüística general*, de Saussure. Por lo tanto, los nombres propios se verán bajo la luz del conocimiento de Saussure y de los autores, que trata de conceptos importantes como la arbitrariedad, la lengua y el lenguaje. Cuando pensamos, por ejemplo, que la lengua tiene como función representar el mundo. De ese modo, el objetivo es analizar cómo la lengua tiene la función de representar el mundo en el que se insertan los sujetos. En ese contexto, proponemos investigar el concepto de nombre propio que, en nuestra opinión, es una categoría lingüística que tiene la posibilidad de establecer una relación entre el idioma y la cultura. Así, adoptamos el concepto de arbitrariedad, signos, valor. Nuestra base teórica consistirá en los estudios de Lingüística, lenguaje, utilizando autores como Benveniste, F. de Saussure y otros autores para componer las ideas aquí presentadas que se entiende en Ciencias del Lenguaje.

Palabras clave:
Signo. Nombre propio. Lenguaje y Lengua.

1. Introdução

Este artigo trata-se de revisão bibliográfica sobre os nomes próprios, no qual temos como finalidade analisar os pontos de vista de alguns autores a fim de compreender os nomes próprios e demonstrar a importância da concepção de língua e de outros objetos da linguagem. Sob o prisma do pensamento saussuriano, serão revisitadas as concepções por ele expostas para demonstrar a importância da concepção de língua e de outros objetos da linguagem.

Destarte, os nomes próprios serão vistos à luz de autores como Sausurre (1973), Focult (2002), Jespersen (1965) entre outros. Dessa forma, analisamos os nomes próprios sob diversos prismas, permitindo ao leitor entender a sua origem, a motivação pela sua escolha e os significados que carregam consigo proporcionando, assim, a obtenção de uma visão clara do seu papel na identificação dos sujeitos.

Portanto, tomando por referencial os escritos de vários autores, realizamos uma análise dos nomes próprios. Uma vez analisados, podemos perceber que estes sempre cumprem uma função significativa, ou seja, uma função semântica na qual o sujeito não apenas recebe o seu nome, como também toda a carga conotativa do mesmo. Estes tem a função de marcar todas as atitudes, crenças, valores sociais e culturais, profissionais e o local de origem desse sujeito, bem como diferenciar as pessoas entre valores, posturas sociais e profissões, enfim, diferenciar as pessoas entre si.

2. Os signos

Desde a antiguidade, os diferentes estudiosos, sejam da Filosofia, da Lógica ou da Linguística, procuram encontrar a melhor definição que possa caracterizar o signo linguístico no que diz respeito à sua denominação, classificação e definição. Na idade média, os signos tinham como conceito encontrar-se no lugar de algo e tinham como semelhança pôr-se em cena. A origem do conceito de signo foi constituída a partir de dois sujeitos: Aurélio Agostinho (354-430) e Aristóteles (GAMBARATO, 2005).

> Stare pro (estar no lugar de) – os signos estão no lugar das coisas que os causam e daquelas a que eles se remetem; supponere pro (supor) – dentro de 206 N4 | 2005.1 Signo, significação, representação N4 | 2005.1 uma proposição, os termos estão no lugar das coisas a que eles se referem; similitudo, species, imago (ser uma semelhança, uma imagem) – a espécie

> sensível, o fantasma, o conceito representa o objeto ao qual ele se assemelha; supplere vicem (desempenhar o papel de) – o conhecimento abstrato está no lugar do objeto. (GAMBARATO, 2005 apud BOULNOIS, 1999, p.09)

Naquela época, o termo era de representação onde o aspecto era totalmente semântico, pois a imagem indicava o som original. O signo representava estar no lugar das coisas sobre as quais elas se referem; i-mago, species, (uma imagem, uma semelhança) como se fosse uma espécie sensível que se assemelha (GAMBARATO, 2005).

Assim, para Agostinho, o signo é algo que vai além da forma. Para ele, a significação é como uma triádica: 1) Coisa= a espécie sensível persuadida pelos sentidos; 2) significado e 3) intérprete=pensamento mediador. Para ele, as coisas se tornavam conhecidas através dos signos, pois todo signo é alguma coisa e, se não fosse, não existira.

Já para Aristóteles, os signos são convenções dos pensamentos que todos os homens têm em comum. Para ele, o intérprete do signo é o intelecto e o interpretante é o pensamento ou o conceito desse signo que é comum a todos os homens. Assim, o intelecto, que tem a função de representar diretamente estes conceitos e as expressões verbais, recebe dele a função de representar. Dessa forma o signo permite que haja a indução entre duas preposições de maneira que na relação entre A e B, se A implica B, A atua como signo de B. Com isso, vê-se que o signo quer ser uma preposição necessária ou que conduz a uma conclusão (GAMBARATO, 2005).

Esta definição implica na seguinte relação: se A implica B, A atua como signo de B. Afinal, o signo quer ser uma proposição necessária ou provável que conduz a uma conclusão.

O sistema de signos deixa de ser ternário durante o Racionalismo: significante + significado + objeto referido e passa a ser binário: significante + significado. A partir da escola de semiótica de Port Royal, o signo começa a representar a ideia de uma coisa e não a coisa em si. O mundo, que antes era de semelhanças, passa a ser de representações no qual a linguagem passa a organizar o pensamento.

Para Saussure, a língua é um sistema formado por vários signos linguísticos que são compostos por significantes e significados. A relação que é estabelecida entre é uma associação recíproca, pois um não existe sem o outro. O autor utiliza o termo imagem acústica para designar o signo linguístico citando que: “o signo linguístico une não uma coisa e

uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica"[362].Assim,

> Para certas pessoas, a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas (….). Tal concepção é criticável em inúmeros aspectos. Supõe ideias completamente feitas preexistentes às palavras (…) ; ela não nos diz se a palavra é de natureza vocal ou psíquica, pois arbor pode ser considerada sob um ou outro aspecto; por fim, ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está bem longe da verdade. Entretanto, esta visão simplista pode aproximar-nos da verdade, mostrando-nos que a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos. (SAUSSURE, 1973, p. 79)

Outro fator importante aposto no conceito de signo linguístico é o conceito de arbitrariedade no qual Saussure diz que o signo linguístico é arbitrário e o arbitrário reside por causa da relação estabelecida entre o significante e o significado, ou seja, a ideia de palavra como, por exemplo, Pedro, não tem ligação alguma interior com a sequência de sons dessa palavra que lhe serve de significante (CUNHA, 2008).

> Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 1973, p. 80)

Ademais, arbitrário não quer dizer ser a simples escolha de quem fala, ou seja, o significante é infundado, isto é, arbitrário em relação ao significado. Não existe desde o princípio, na associação que constitui os signos, além de dois valores que possuem existência em razão do outro. É nessa relação arbitrária entre significante e significado que se dá a formação do valor, pois se essas duas instâncias psíquicas possuíssem uma relação motivada, os signos não poderiam ser caracterizados como negativos, opositores e diferenciais.

> As únicas formas sobre as quais a analogia não tem poder nenhum são naturalmente as palavras isoladas, tais como os nomes próprios, especialmente os nomes de lugares (cf. Paris, Genève, Agen etc.), que não permitem nenhuma análise e, por conseguinte nenhuma interpretação de seus elementos; nenhuma criação concorrente surgiu a par deles (SAUS-

[362] Nesta perspectiva saussuriana, o significado não é o objeto presente no mundo como, por exemplo, a palavra cachorro e o significante não é o som propriamente dito. Não há nenhum tipo de realização material nesses dois termos enquanto situados no âmbito da língua (SAUSURRE, 1973).

SURE, 1973, p. 201)

Assim, vê-se que há, neste contexto, evidências de um afastamento do modelo aristotélico de signo que seria constituído por som, objeto e sentido. Por conseguinte, chega-se à seguinte reflexão: de que maneira o nome próprio é tratado por Saussure já que o mesmo só aparece uma vez, na parte destinada à linguística diacrônica, no que se refere à analogia?

O nome próprio, nesse sentido, torna-se uma categoria linguística que causa grande reflexão já que sua definição possui uma relação com o objeto que o designa. Será que os nomes próprios foram criados por analogias como pedreira por analogia à pedra? Se todos os signos estabelecem relação entre si, como compreender um signo que não estabelece relação com os demais? Parece que os nomes próprios possuem certa diferença dos outros signos linguísticos ao passo que são denominados por Saussure como "palavras isoladas". Assim, com o objetivo de responder tais questões em relação aos nomes próprios, faremos uma análise percorrendo por alguns autores.

3. O nome próprio

Quando pensamos no nome próprio, há um questionamento que diz respeito à sua função semântica. No entanto, não podemos deixar de pensar que os pais sempre buscaram, desde os povos antigos (gregos, hebreus entre outros), a proteção divina para seus filhos.

Assim, a partir da presença do cristianismo, com a chegada dos primeiros missionários católicos, dos europeus e com a entrada massiva de igrejas evangélicas, percebe-se a presença de nomes bíblicos e ainda de nomes de santos da Igreja Católica. Outro fator de influência foi a política, na qual os nomes próprios, num determinado momento, tinham uma relação com o poder ou com as profissões (como Sebastião, protetor dos agricultores). Ademais é importante recordar que o sujeito estabelece um vínculo psicológico com ele e que esse nome vai representá-lo dentro da comunidade a qual ele pertence.

Dessa forma, a no século XIX, Mill (1964) concede aos nomes próprios uma relação simplesmente singular, dando a eles somente o "dever" de identificar pessoas e objetos. Para esse autor, os nomes próprios não são conotativos, ou seja, os sujeitos são por eles chamados, porém não pertencem ao sujeito, isto é, o nome tem um significado, mas não reside no que designam, mas no que conotam. Assim, ainda para es-

se autor os nomes próprios são apenas identificação individual ou um "rótulo".

> Não são conotativos: designam os indivíduos que por eles são chamados; mas não indicam nem implicam atributo como pertencente a estes indivíduos (...), sempre que os nomes dados a objetos comunicam qualquer informação, isto é, sempre que têm um significado, esse significado não reside no que designam, mas no que conotam. Os únicos nomes de objetos que nada conotam são os nomes próprios; e estes não têm, estritamente falando, nenhuma significação. (MILL, 1964, p. 153 *apud* DICK, 1990, p. 181)

No entanto, Jespersen (1965) tem outra posição diferente de Mill sobre os nomes próprios. Para ele, ao serem usados, fazem com que o sujeito que os ouve consiga pensar em todo um conjunto de qualidades e atributos que são distintos do sujeito que possui tal nome. Nesse contexto, podemos analisar que ao passo que temos informações ou ouvimos sobre o nome da pessoa, aos poucos vamos assimilando as informações e aos poucos elas passam a ter um significado. Portanto, Lyons (1977). Coloca que:

> Por vezes não sabemos o nome de uma pessoa ou lugar e, contudo, podemos fazer-lhe referência de um modo natural e satisfatório, por meio de uma descrição definida, e se a linguagem deve ser usada, como de facto acontece, para fazer referência a um número infinitamente vasto de indivíduos, deve também fornecer os meios necessários para identificá-los sem ser por intermédio dos nomes próprios. (LYONS, 1977, p. 149)

Segundo esse autor, quando o sujeito usa o nome próprio se torna indispensável que se tenha uma descrição, que consiga fazer com haja uma referência ou descrição do sujeito a quem se quer mencionar. A vista disso, para ele, quando alguém nomeia uma pessoa como "Pedro", compreende-se que alguém atribui o nome "Pedro" a esse sujeito, pois quando nos apresentamos ou apresentamos alguém estamos fazendo um ato de nominação, que é um nome particular que está associado por alguma convenção preexistente a uma pessoa ou lugar.

No entanto, Câmara Jr. (1968) já informa que os nomes próprios são antroponímicos, que eles tiveram sua origem a partir dos substantivos comuns ou dos adjetivos para atribuir a um sujeito uma determinada qualidade.

Destarte, para Focult (2002) o conceito de nome próprio tem uma função singular no interior da linguagem, ou seja, "(...) Os nomes podem funcionar na frase e permitir a atribuição somente se um dos dois (o atributo ao menos) designar algum elemento comum a várias representa-

ções" (FOUCAULT, 2002, p. 136). Para esse autor, a palavra designa o que quer dizer em sua natureza e o nome próprio permite que haja a representação e o sentido que quer representar. Assim,

> A palavra designa o que quer dizer que, em sua natureza, é nome. Nome próprio, pois que aponta para tal representação e mais nenhuma. Assim é que, em face da uniformidade do verbo – que nunca é mais que o enunciado universal da atribuição – os nomes pululam e ao infinito. Deveria haver tantos nomes quantas coisas a nomear. Mas então cada nome seria tão fortemente vinculado à única representação que ele designa, que não se poderia sequer formular a menor atribuição; e a linguagem recairia abaixo de si mesma (...) Os nomes podem funcionar na frase e permitir a atribuição somente se um dos dois (o atributo ao menos) designar algum elemento comum a várias representações. A generalidade do nome é tão necessária às partes do discurso quanto à designação do ser; à forma da proposição. (FOUCAULT, 2002, p. 136)

O nome próprio, que é um signo toponímico[363], sempre cumpriu uma função significativa, ou seja, sua função semântica na qual o sujeito não apenas recebe o seu nome, mas também toda a carga conotativa do mesmo porque ele tem a função de marcar todas as atitudes, crenças, valores, posturas sociais, profissões, região de origem desse sujeito, enfim, de diferenciar as pessoas entre si. No caso dos indígenas, nota-se extrema ligação com a cultura tradicional dos povos e a sua cosmovisão.

> [...] sempre que os nomes dados aos objetos comunicam qualquer informação, isto é, sempre que têm qualquer significado, esse significado não reside no que designam, mas no que conotam. Os únicos nomes de objetos que nada conotam são os nomes próprios; e estes não têm, estritamente falando, nenhuma significação. (CARVALINHOS 2007 p, 3 *apud* Mill)

Para Carvalhinhos (2007), "o nome próprio de pessoa assume o papel de uma etiqueta", o que quer dizer que a partir do momento em que, numa sociedade, o nome passa a ser um identificador vazio de sentido e perde sua função conotativa, existe uma probabilidade de novos signos não serem eleitos no eixo paradigmático da linguagem para que as pessoas possam ser denominadas. Ressalta que, ao se chamar as pessoas com nomes como "Flor", "Yara", "Sol" seja uma escolha do ponto de vista linguístico, seja facultada, isso gera um estranhamento nas pessoas, por desconhecimento seja da cultura, seja do histórico familiar da escolha

[363] "O signo toponímico difere dos demais signos linguísticos por apresentar um caráter motivado em relação ao referente nomeado e também pela particularidade específica de sua função, pois tem caráter identitário já que situa o objeto nomeado no quadro das significações, retirando-o do anonimato. Direciona-se assim, pela função onomástica: identificar nomes" (SIQUEIRA, 2011, p. 1).

deste nome.

Portanto, a língua não é um sistema imutável. Assim como a cultura, ambas permitem que as forças sociais atuem sobre ela. Da mesma forma são os nomes próprios que, atualmente, para uma sociedade, podem ser aceitos e, em outro momento, caem em desuso, desconsiderando a força da ancestralidade que tais nomes representam na vida social e comunitária do sujeito.

4. Os significados dos nomes próprios

De acordo com o dicionário dos nomes próprios[364] Pedro tem o significado de "pedra", "rochedo", e tem origem no nome grego Pétros, que é uma tradução do aramaico Cephas da palavra petra, em grego Koiné. Este nome existe hoje em todo o mundo e também é conhecido através da Bíblia por ser de um dos doze discípulos de Jesus, que se chamava anteriormente por Simão, nome muito comum nas comunidades indígenas representando força e liderança.

Historicamente este nome foi utilizado na antiguidade e muitos santos, imperadores e reis o tinham como D. Pedro I que governou o Brasil, por São Pedro ou Pedro Apóstolo. Esse nome tem várias versões de acordo com o país ao qual pertence. Na França, por exemplo, é Pierre, Peter em inglês entre tantas outras variáveis.

Segundo o dicionário Houaiss (2009), pedra que é um dos significados de Pedro significa sólido, ou seja, ao lembrarmos esse nome lembramos alguém firme como uma rocha. Assim, o nome próprio tem um desempenho singular no interior da linguagem, ele tem "dois eixos ortogonais: um que vai do indivíduo singular ao geral; outro que vai da substância à qualidade. No seu cruzamento reside o nome comum; numa extremidade, o nome próprio; na outra, o adjetivo" (FOCULT, 2002, p. 137).

> A palavra designa o que quer dizer que, em sua natureza, é nome. Nome próprio, pois que aponta para tal representação e mais nenhuma. Assim é que, em face da uniformidade do verbo – que nunca é mais que o enunciado universal da atribuição – os nomes pululam e ao infinito. Deveria haver tantos nomes quantas coisas a nomear. Mas então cada nome seria tão fortemente vinculado à única representação que ele designa, que

[364] Disponível em: https://https://www.dicionariodenomesproprios.com.br.

> não se poderia sequer formular a menor atribuição; e a linguagem recairia abaixo de si mesma [...]. Os nomes podem funcionar na frase e permitir a atribuição somente se um dos dois (o atributo ao menos) designar algum elemento comum a várias representações. A generalidade do nome é tão necessária às partes do discurso quanto à designação do ser; à forma da proposição. (FOUCAULT, 2002, p. 136)

Deste modo, vemos que a palavra é o que quer dizer a sua natureza e ela tem uma forte representação assim como o nome que traz, no seu enunciado, essa representação de alguém forte como uma rocha. Entretanto, os nomes próprios possuem uma propriedade de fixidez, porque o nome é característica daquele signo e o nome de uma pessoa não muda constantemente.

Consequentemente, é pela imagem acústica que se consegue reconhecer os signos da língua, primeiramente pela audição e depois se relacionando o nome à pessoa. Essa imagem acústica na qual Saussure se refere está relacionada a um conceito. Essa relação não é apenas de um nome aos seres ou objetos, mas sim de uma associação pessoal e social como conceito que poderá se referir ao sujeito.

Assim, podemos citar aqui o conceito de arbitrariedade saussuriano que consiste na ligação imotivada entre o significante e o significado. Dessa forma, não existe nenhuma propriedade significante de Pedro que motive a sua ligação ao significado Pedro, de maneira que qualquer outro significante poderia ocupar o papel da imagem acústica desse significado, ou seja, aquilo que está na memória dos falantes.

Em outras palavras, podemos dizer que o falante forma, em sua mente, uma imagem do som do signo. A imagem está associada a um conceito que, no caso, é o nome próprio. Assim, a imagem acústica ou posteriormente chamada por ele de significante exerce uma função primordial no funcionamento da língua.

No entanto, quando falamos o nome da pessoa, ela é identificada pela imagem que já se tem dele. Saussure explicita ser uma ligação com uma determinada imagem acústica.

> Não só os dois domínios ligados pelo fato linguístico são confusos e amorfos como a escolha que se decide por tal porção acústica para tal ideia é perfeitamente arbitrária. Se esse não fosse o caso, a noção de valor perderia algo de seu caráter, pois conteria um elemento imposto de fora. Mas, de fato, os valores continuam a ser inteiramente relativos, e eis por que o vínculo entre uma ideia e um som era radicalmente arbitrário. (SAUSSURE, 2006, p. 132)

Dessa forma, o nome, assim como a memória, possui linhas e traços inscritos no espaço no qual circula com valores, ideologias e crenças que circundam essa palavra. Por conseguinte, o que a memória se refere é "a um conjunto complexo preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de *tecidos de índices legíveis,* constituindo um corpus sócio histórico de traços" (PÊCHEUX, 2015, p. 142).

Nessa perspectivava, podemos afirmar que o nome próprio só possui referência se a sua utilização for dentro de um contexto de uso como, por exemplo, "Pedro", não designa objeto algum em particular se analisarmos quem o expressou e quem era o interlocutor, qual a situação do discurso e quais eram as regras convencionais. Assim sendo, esse sujeito é identificado demonstrativamente, ou seja, ele pode ser identificado por uma descrição que o relaciona de maneira unívoca e particular.

Mesmo existindo diversos Pedros, o sujeito é identificado no momento em que suas características são colocadas no diálogo porque o nome assume uma etiqueta, um papel no qual o outro o identifica no momento da fala. Ele tem a função significativa, onde o sujeito recebe toda a carga conotativa que esse nome implica.

Quando falamos de Pedro, o nome vem junto de uma percepção de que esse sujeito será uma criança forte, que será um líder, terá uma profissão de comando como o próprio significado do nome.

Analisaremos agora o nome José que tem a origem do hebraico, Yosef, com o significado "Ele acrescentará", "aquele que acrescenta", "acréscimo do senhor" ou "Deus multiplica". Esse nome era mais comum entre os povos judeus na Idade Média e, em virtude da veneração a São José na Espanha e na Itália, popularizou-se no final da mesma época.

São José ou José o carpinteiro foi o esposo da Virgem Maria. Segundo o Novo Testamento, ele descende da casa de David e é cultuado pelas Igrejas Católica Romana, Anglicana e Ortodoxa. É celebrado no dia 19 de março o seu dia sob o título de "Tutor de Nosso Senhor". É também considerado Padroeiro dos Trabalhadores e Padroeiro das Famílias.

Ao pensarmos nesse nome, vemos que é alguém que trabalha, alguém que acrescenta o quer dizer que, de acordo com o significado do seu nome, se espera desse sujeito ser alguém que acrescenta algo à sociedade, à família.

> De fato, nenhuma sociedade conhece nem conheceu jamais a língua de outro modo que não fosse como um produto herdado de gerações ante-

> riores e que cumpre receber como tal. Eis porque a questão da origem da linguagem não tem importância que geralmente se lhe atribui. Tampouco se trata de uma questão a ser proposta; o único objeto real da linguística é a vida normal e regular de um idioma já constituído. Um dado estado de língua é sempre o produto de fatores históricos e são esses fatores que explicam porque o signo é imutável, vale dizer que resiste a toda substituição (SAUSSURE, 2006, p. 106)

Neste sentido, podemos refletir que cada pessoa toma posse do sentido do nome. Assim, o nome José se torna identidade do sujeito a partir da concepção do "Outro" (LACAN, 1985).

Podemos dizer que o que assegura a continuidade da língua é o tempo o qual tem um efeito contraditório de imutabilidade e mutabilidade. Podemos dizer que eles são os positivos, negativos, diferenciais e que se limitam. Como bem esclarece Saussure (2006, p.136) "valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são".

E como todo signo é ideológico e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, quando pensamos no nome próprio, pode-se dizer que estes chegam à consciência e se tornam índices individuais de valor na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus.

Entretanto, como o homem não nasce pronto, sua consciência e suas ações vão sendo delineadas pela sociedade que o cerca e, como a língua está em todos os sujeitos, ela é um jogo de combinações e recombinações que produz o sentido (SAUSSURE, 2006).

5. Conclusão

A análise de todo o questionamento existente em relação ao nome próprio nos levou a constatar que o homem, desde o seu nascimento, tem sua existência delineada pelo Outro. Suas ações, a visão e cosmovisão que tem do mundo, seu comportamento, seus valores étnico-sociais e crenças são e podem ser determinados pela influência que sofre do meio externo, da sociedade em que vive e dos valores praticados por esta.

Dessa forma, podemos analisar os costumes praticados através dos tempos e culturas distintas desde a antiguidade. Assim, os nomes foram utilizados não apenas para caracterizar o indivíduo, mas também para homenagear entidades religiosas ou místicas e até lideranças. Tais de-

ferências têm relação direta com aquilo que esses pais esperavam de seus filhos.

Dessa forma, podemos perceber que os nomes próprios carregam toda uma carga conotativa, o qual também tem a função de marcar as atitudes, crenças, valores sociais e culturais, que podem influenciar na escola desse nome.

Conclui-se, portanto, que os sujeitos são afetados pela língua, sendo significados por ela. Nesta influência, pode-se perceber que há uma relação com a cultura na qual estes pais estão inseridos e como o sujeito representa um objeto imaginário, neste caso, no imaginário da família. Tem-se a ideia de que o sujeito será aquilo que o nome denota, ou seja, ele terá as características do seu nome.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR, J. Matoso. Morfologia pronominal. In: ___. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1968.

CARVALHINHOS, P. J. (2007). As Origens dos Nomes de Pessoa. Domínios de Lingu@gem. In: *Revista Eletrônica de Linguística*, Ano 1, n. 1 – 1º Semestre de 2007 – ISSN 1980-5799 Disponível em: file:///C:/Users/Oliveira/Downloads/11401-42466-1-PB.pdf. Acesso em 07 de julho de 2018.

CUNHA. R.B. A Relação Significante e Singnificado em Saussure. In: *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-893. Disponível em: <https://docplayer.com.br/388026-A-relacao-significante-e-significado-em-saussure.html> Acesso em 07 de julho de 2008.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/jose/]https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/joana>. Acesso em: 07 de julho de 2018.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. A língua de São Paulo. In: *Revista USP*. Set./out./nov. 2004.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. de Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GAMBARATO, R.R. (2005). *Signo, significação, representação*. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contempo rane-

a_n04_18_ReniraRam.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2018.

HOUAISS, Instituto Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

JESPERSEN, Otto. *The philosofy of grammar*. New York: WW Norton e Company Inc, The Norton Library, 1965.

LACAN, Jacques. *O seminário 11*: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1985.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística*: uma introdução. Trad. de Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: LTC, 1997.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed, Campinas-SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *Textos selecionados*. Campinas-SP: 4. ed. Pontes, 2015.

REVEL, V. 9, n. 17. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21054957-Estudo-toponimico-ambitos-e-perspectivas-de-analises.html>. Acesso em 08 de novembro de 2019.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIQUEIRA. K.M.F. 2011. *Estudo toponímico*: âmbitos e perspectiva de análise. 2011.

UMA DISCUSSÃO SOBRE OS REFLEXOS QUE O PROJETO CIRANDA CULTURAL TRAZ AO PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE IMPERATRIZ-MA

Sara Cristina da Silva Ribeiro (UEMASUL)
sararibeiro.sedes@hotmail.com
Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)
professoraliliancastelobranco@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do Projeto Ciranda Cultural para o processo de ensino–aprendizagem aos alunos de 6º ao 9º ano das escolas da rede municipal de ensino. Os dados são provenientes do Projeto Ciranda Cultural, vinculado a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA, aplicado em 17 escolas da zona urbana e rural, como atividade extracurricular. Para compor este estudo foi realizado análise de conteúdo do "Jornalzine Cirandar", um produto criado a partir das atividades manuais confeccionadas pelos estudantes, após discussões em sala de aula, sobre literatura, poesia, produção de texto, aliado aos processos comunicacionais através de gêneros jornalísticos. A análise é voltada para esse diálogo entre o discurso literário e jornalístico, permitindo a percepção do encontro da educação com a comunicação, a multimídia, a interdisciplinaridade e do novo campo de estudo, a Educomunicação. A pesquisa é de caráter qualitativo e análise documental, pois é resultado da apreciação do material impresso (um jornal), contendo as produções dos alunos. A pesquisa tem como base teórica, principalmente, autores como Soares (2000), Sorrenti (2009) e Silva (2017). A relevância da pesquisa está na importância social, na riqueza da produção literária, artística, pedagógica e comunicacional.

Palavras-chave:
Comunicação. Ensino. Projeto Ciranda Cultural.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the contributions of the Ciranda Cultural Project to the teaching-learning process for students from 6th to 9th grade of schools in the municipal school system. The data come from the Ciranda Cultural Project, linked to the Municipal Department of Education of Imperatriz-MA, applied in 17 schools in urban and rural areas, as extracurricular activity. To compose this study was performed content analysis of the "Journalzine Cirandar", a product created from the manual activities done by students, after classroom discussions, about literature, poetry, text production, allied to communicative processes through genres. journalistic The analysis focuses on this dialogue between literary and journalistic discourse, allowing the perception of the encounter of education with communication, multimedia, interdisciplinarity and the new field of study, Educommunication. The research is qualitative and documentary analysis, as it is the result of the appreciation of the

printed material (a newspaper), containing the students' productions. The research is mainly based on authors such as Soares (2000), Sorrenti (2009) and Silva (2017). The relevance of the research is the social importance, the richness of literary, artistic, pedagogical and communicational.

Keywords:
Communication. Teaching. Ciranda Cultural Project.

1. Introdução

Criar possibilidades de construção do conhecimento em âmbito educacional faz parte do papel do educador e de todos que se propõe a fazer parte da prática educativa. Novas metodologias que facilitem essa compreensão do saber abrem espaço para melhores condições de ensino e aprendizagem aos seus protagonistas, como crianças e jovens.

Diante de uma sociedade completamente globalizada, conectada em redes e conduzida pelos meios de comunicação, torna-se fácil e, até mesmo natural, que os processos comunicacionais, especificamente, as técnicas jornalísticas adentrem o campo da educação, no fomento ao dinamismo metodológico do ensino, da interdisciplinaridade e da interação entre discente e docente.

A própria educação é vista como uma ação comunicativa, que auxilia na formação do sujeito, do cognitivo e na construção de novas linguagens. Além disso, o diálogo entre essas práticas possibilitou, inclusive, um novo campo de estudo, como foi o caso da Educomunicação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a analisar os experimentos educomunicacionais aplicados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), durante o Projeto Ciranda Cultural, na atividade extracurricular, desenvolvida em 17 escolas da rede municipal de ensino em 2018. O objeto de estudo foi o resultado do projeto, que originou a produção do Jornalzine Cirandar, construído a partir de técnicas jornalísticas e elaboração de um *fanzine*. Magalhães (1993) explica que *fanzine* trata-se de uma abreviação das palavras "fanatic" (fã) e "magazine" (revista), e que também pode ser chamado apenas "zine". A revista que pode ser publicada de forma alternativa e independente sobre conteúdos variados ou direcionado por fãs de um mesmo a assunto. Neste caso, foi produzido em sala de aula, aliado as atividades artísticas e culturais.

Por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de análise de conteúdo do Jornalzine Cirandar será possível analisar as contribuições

do objeto de estudo para o processo de aprendizagem dos alunos de 6º ao 9º ano das escolas participantes. O texto apresenta os conceitos de Educomunicação e o tópico Ciranda Cultural: arte e educação, bem como a análise do jornalzine e suas abordagens.

2. A educomunicação no favorecimento do ensino

Esse novo campo de estudo, segundo Silva (2017) emerge na literatura brasileira em 1999, após as investigações do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) das Escolas de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e das primeiras publicações deste conteúdo. A educomunicação tem como um dos seus principais pesquisadores Ismar de Oliveira Soares, que atribui a articulação das interfaces do tradicional campo da comunicação e educação ao indicativo de um novo tipo de intervenção social.

Para Silva (2017) a Educomunicação não seria uma nova forma de educar voltada para a comunicação, pelo contrário, destaca que na relação entre essas áreas, a comunicação serviria para orientar os processos educacionais. "Educar pela comunicação e não para a comunicação uma vez que a comunicação passe a funcionar como relacional e não objeto, para possibilitar amplidão do projeto pedagógico" (SILVA, 2017, p. 82).

Nesse cenário, é necessário que se compreenda que como defende Soares (2011):

> [...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominados educomunicação. (SOARES, 2011, p. 11)

Essa conceituação permite pensar a relação dessa interface e suas práticas, com a juventude e a educação, de modo que possibilite aos estudantes mais um motivo de encontrar sentido na aprendizagem, com opções que vão além da práxis tradicional, que não esteja acorrentando somente ao uso do currículo base e sua rotina.

Em consequência, essas práticas fomentam a formação humanista dos estudantes, que em contato com outros conhecimentos há uma apro-

priação de saberes e mudanças de concepções. Fato este, que pode possibilitar o desenvolvimento da personalidade, do intelecto e do conhecimento de mundo.

Assim, para Corazza (2014) a educomunicação possibilita à instituição de ensino um espaço de transformação, aberta a reflexões, diálogos, arte e cultura. Com a presença massiva do jovem no mundo digital, usos de diversas plataformas para conexões e acessos, tanto para o estudo, quanto para os relacionamentos pessoais, essas capacidades geram autonomia, interatividade, modos de pensar, produzir e reúne diversos componentes para os processos comunicacionais.

Ressalta-se também que esse campo de mediação, entre os atos educativos e comunicativos estabelecem conexão importantes entre eles, configurando-se como espaço de conhecimento crítico, criativo, campo de diálogo, mostram-se tão importantes juntos, que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tópico: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

De acordo com esse documento (BNCC, 2018), a mudança para os anos finais, o adolescente/jovem passa a ter contato com outros componentes curriculares, o que corrobora para o contato com o conhecimento em outras áreas e com o desafio de aproximá-las. Enquanto isso, continua-se o processo de autonomia e o estudante internaliza com maior propriedade as práticas de linguagem conduzidas em âmbito escolar ou fora dele.

Tendo em vista que o componente curricular Língua Portuguesa dá mais espaço aos estudantes no que se refere aos gêneros textuais, com aprofundamento "dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública" (BNCC, 2018, p.136).

No passo a passo das práticas de linguagem e objetos de conhecimento voltados aos estudantes de 6º a 9º ano, exemplificam o campo jornalístico-midiático, como uma relação de estreitar os laços com as crianças e os jovens nas atribuições intrínsecas ao trato com a informação e opinião.

Nesse entendimento, o documento assinala que a prática jornalística na educação serve para: "[...] construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circu-

lam no campo", possibilitando aos discentes vivenciarem experiências do sensível e instigue o interesse pelos acontecimentos da sociedade que os cerca, e ao incorporar técnicas jornalísticas, "desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa" (BNCC, 2018, p. 136).

Sobre o produto de análise deste projeto, o jornalzine, que utiliza a metodologia do *fanzine*, com técnicas da educomunicação, pode ser classificado de acordo com a BNNC também no campo artístico-literário. Este item indica o favorecimento ao contato com as manifestações culturais e artísticas para os alunos, a partir das produções culturais em geral, da arte literária para compreensão ampla, significativa e crítica dos jovens. "Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica" (BNCC, 2018, p. 156).

3. Ciranda cultural: arte e educação

Alunos e alunas matriculadas em escolas públicas são, em sua maioria, um público de classes econômicas menos favorecidas. Por isso, muitos não têm a oportunidade de frequentar atividades recreativas e culturais, mesmo as que são mais populares. Desse modo, a escola deve se apresentar como uma possibilidade de acesso a meios de inclusão e socialização. Assim, assumindo seu papel fundamental para a diminuição das disparidades e exclusão social.

E nessa busca por tornar a escola mais significativa, criativa e um lugar de lazer, foi criado em 2018, o projeto "Ciranda Cultural" realizado em escolas da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA, com atividades direcionadas para a:

> Arte e Educação, Língua Portuguesa e Estrangeira, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Matemática. Ao mobilizar as escolas, a proposta incentiva professores e alunos e conscientiza sobre a importância de pesquisar, produzir, escrever, ler, cantar, dançar, poetizar e agir. (IMPERATRIZ, 2018, p. 10)

Tais ações integram passos importantes no processo do ensino e aprendizagem que não devem se resumir a apenas decorar e repetir con-

ceitos, mas sim, construir conhecimentos a partir de informações do cotidiano e do cognitivo. Pois, como assinala Piaget (1974)

> Uma maneira adequada de ampliar e/ou modificar as estruturas do aluno consiste em provocar discordâncias ou conflitos cognitivos que representem desequilíbrios a partir dos quais, mediante atividades, o aluno consiga reequilibrar-se, superando a discordância reconstruindo o conhecimento. (PIAGET, 1974, p. 36)

Nesse entendimento não se pode conceber educação sem aprendizagem e esta não existe se não houver construção de novos conhecimentos e, assim, mudança de comportamentos. Antes, vista como reprodução de conceitos, a educação vai além de currículo escolar com temas oficiais e propõe uma nova forma de fazer escola, aliando a realidade do aluno, seus interesses e o cognitivo.

Nesse projeto, as atividades incluem modalidades que devem constituir o currículo escolar com temas transversais, como: Música (Canto coral – Projeto Tocar – Cantar – Intervalo Musical – Festival Cultural – Desfiles cívicos); Dança (ritmos populares e variados) e Produção Literária (poesias e produção de jornal). Em um fazer pedagógico que busca abrir espaço para novas concepções, além dos temas incorporados tradicionalmente no currículo.

Nesse sentido, ressalta-se no projeto o ensino de literatura, pois as atividades realizadas propõe que que se perceba as produções literárias não apenas de maneira formal a partir das informações sobre as escolas literárias, mas "trata-se, prioritariamente, de formar leitores literários, em outras palavras, de "letrar" literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito" (PCN, 1998, p. 55).

Importante notar ainda que além dos aspectos cognitivos, o "Ciranda Cultural", trabalha com a afetividade e a ética, porque traz à sala de aula valores como:

> Troca de conhecimentos; respeito à diversidade; humildade de conhecimentos; fé nos sonhos e nas ideias; valorização das vivências, dos conhecimentos; compromisso e persistência; fluição das emoções; conectividade com as realidades; cuidado e preservação dos espaços públicos; autorresponsabilidade e autoamor. (IMPERATRIZ, 2018, p. 11)

Sendo assim, o "Ciranda Cultural" surge adotando uma perspectiva de ser um movimento que oportuniza aos alunos o contato com a educomunicação, arte e cultura por meio da poesia e outros gêneros literários, da música e de toda a diversidade cultural da região e do país.

Primordiais ao processo educativo, os professores devem compreender a diversidade cultural e social como parte do processo, pois ao chegar em sala de aula cada aluno traz sua bagagem que enriquece a prática pedagógica se for utilizada de forma correta. Esse é um desafio que deve ser superado na formação dos profissionais, no planejamento das aulas e no cotidiano.

Recurso didático utilizado no projeto "Ciranda Cultural" e relevante na conquista de resultados é o *Fanzine*. O termo "Zine" é a abreviação de revista em inglês, que representa uma manifestação midiática de tema livre, como se fosse um jornal produzido manualmente pelos alunos com temas de seu interesse. Confeccionado com desenhos, colagens e textos digitados ou escritos à mão, possuem tiragem pequena e de fácil circulação, facilitando o alcance de mais pessoas. Para Borba (2010), utilizar este recurso em escolas é uma forma de desenvolver a produção textual, mas de acordo com os desejos e temas de interesse das crianças e dos jovens.

> O *fanzine* utilizado na escola dentro da sala de aula pode ser uma possível nova forma de avaliação, já que com a produção do mesmo pode-se perceber as dificuldades na escrita em vários níveis, além da relação que mantém produtor e leitor. Com o objetivo maior de trabalhar de forma interdisciplinar compreendendo como o aluno relaciona às novas tecnologias digitais, o próprio contexto social, a melhor relação pais-escola-amigos, já que cria condições reais de comunicação entre o exercício de leitura, escrita, oralidade e do saber ouvir e compreender o outro. (LOBO; SILVA, 2016, p. 6)

4. Metodologia

A análise deste trabalho é de natureza qualitativa, aliada a análise de conteúdo, do produto "Jornalzine Cirandar" publicado em 2018, no qual são expostos os trabalhos elaborados pelos alunos de 17 escolas municipais da cidade de Imperatriz-MA, em que foram aplicadas as oficinas do Projeto Ciranda Cultural no decorrer do ano. O produto de análise foi o último volume publicado pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) assim sendo o exemplar mais atualizado do projeto. Sua distribuição ocorreu somente em 2019.

Dessa forma, analisamos na pesquisa documental o Jornalzine Cirandar, que possui 20 páginas, incluindo capa, com produção que segue estrutura de jornal/revista, editorial e editorias. Análise que será apresentada, no item a seguir, a partir da descrição de todos os conteúdos publi-

cados, bem como suas características.

5. Jornalzine cirandar

Este tópico tem como proposta apresentar e analisar o resultado do projeto "Ciranda Cultural", das oficinas de *fanzine*, com o produto Jornalzine Cirandar, fruto das ações aplicadas em 17 escolas da rede municipal de ensino, na zona urbana e rural, como atividade extracurricular da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Foi criado a partir de atividades manuais confeccionadas pelos estudantes, após discussões em sala de aula sobre literatura, poesia, produção de texto, aliado aos processos comunicacionais através dos gêneros jornalísticos.

A partir do estudo e análise de conteúdo, fundamental para obter os resultados almejados, serão apresentadas as reflexões e impressões acerca deste material, enquanto funcionalidade do *fanzine* como prática da educomunicação, da cultura e da arte para a contribuição no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Com muito espaço e ideias para a produção, o *fanzine* permite o fazer literário por meio de crônicas, entrevistas, imagens, poesia, e produções com pouco ou quase nenhum investimento financeiro. Além de fácil compreensão, fomenta a criatividade, aflorando a manifestação artística e cultural de forma livre, espontânea e com liberdade de expressão.

Figura 1: Capa Jornalzine.

O Jornalzine Cirandar, em sua estrutura, é composto em 20 páginas seguindo estrutura de jornal com tamanho de folha A4. Segue com capa e editorias de conteúdos que abordam a linguagem artística, aspectos culturais, além dos gêneros jornalísticos, como a notícia, entrevista, o próprio entretenimento, esporte, curiosidade e o editorial.

Utiliza a regra de formatação de jornal contemplando informações obrigatórias, como o expediente, que trata da listagem da equipe de redação, dados da tiragem, endereços, telefones para contato, assinaturas e número de edições; além de citar colaboradores, parceiros e a forma de distribuição.

O objeto de análise não utiliza linguagem jornalística, pois esta não era a intenção do projeto, mas sim utilizar os formatos e práticas comunicacionais. Mas vale destacar que a condução da oficina de *fanzine* foi realizada por uma interventora, que possui formação em jornalismo[365].

Com o objetivo de distribuir às instituições de ensino o material pronto, o produto foi reproduzido com tiragem de 1000 exemplares e entregue nas escolas durante o ano de 2019. Seu conceito atemporal, fugindo do aspecto imediatista da prática jornalística, suas informações comportavam a espera para o material ficar pronto, uma vez que sua produção ocorreu em 2018.

Nota-se a atividade manual e criativa do Jornal*zine* pela expressão artística de recorte e colagem, com uso de material encontrando em jornais, revistas, folhas de caderno, pinturas e gravuras. O material aliou a tecnologia da informação, com interação do computador, para os textos digitados, bem como digitalizar a revista. Transformado em arquivo digital, o produto pode ser impresso em gráfica, estampando marcas de sofisticação a técnica do *fanzine*, também com objetivo principal da proposta de reprodução em maior escala, porém sem perder a essência principal.

Na apresentação do Jornal*zine* Cirandar, o editorial, espaço próprio para expressar a opinião institucional, apresenta as intenções da publicação.

> [...] Cirandar significa dançar a ciranda da escolaridade. Unimos o jornalismo, educação, a arte de contar história, poesia, música, criativida-

[365] Lanna Luiza Silva Bezerra, jornalista, também intitula-se como zineira, responsável pela elaboração/execução das oficinas e produção do jornalzine com a técnica de colagem.

> de liberdade e autonomia. Tudo misturado e materializado aqui nesta edição. Idealizamos o projeto Ciranda Cultural porque acreditamos que a união faz a força e que o envolvimento das disciplinas com a música, a fotografia, a produção textual, a partir do ensino dos gêneros jornalísticos e poéticos e outras manifestações culturais e pedagógicas mobilizam as escolas incentivando educadores e educandos. [...] O tema "Eu cuido, logo existo", o Projeto Ciranda Cultural de 2018, foi colocado em prática com a proposta de incentivar durante as oficinas em sala de aula, subtemas sobre responsabilidade social, cuidado com bens públicos a partir da observação do próprio eu, do espaço escolar, da cidade, do país e do mundo.
>
> Fomos às escolas da rede municipal de ensino com o conjunto de iniciativas para estimular a autonomia, despertar além dos aspectos cognitivos, os emocionais, por meio de potencialidades das linguagens artísticas culturais no processo de ensino-aprendizagem. E com isso, buscamos fortalecer a identidade dos alunos e educadores para que se reconheçam como protagonistas na arte de cuidar de si, do próximo e do mundo. Realizamos em cada escola 4 oficinas/encontros com educadores e educandos. A nossa proposta é ampliar e integrar ainda mais o projeto ao cotidiano escolar[366]. (BEZERRA, 2018)

Norteado pelo tema "Eu cuido, logo existo", identifica-se uma clara intertextualidade estilística com o raciocínio filosófico de René Descartes, em Discurso do Método. É dele a célebre frase "Penso, logo existo", numa associação ao ser humano como ser pensante.

5.1. Escrevo, Logo existo!

"Geração Consciente" foi o título pensado para dentro da editoria do "Escrevo, logo existo" e destacar a produção textual de uma aluna do 7º ano. Com abordagem sobre o assunto Preconceito, as imagens dos recortes foram escolhidas para dialogar com a temática.

[366] Lanna Luiza Silva Bezerra, jornalista, também intitula-se como zineira, responsável pela elaboração/execução das oficinas e produção do jornalzine com a técnica de colagem.

Figura 2: página 3.

Observamos que para a manifestação da opinião da aluna na construção do texto autoral, há o reflexo do recurso didático do fomento à leitura e a produção textual, uma vez que estão interligados. Sabe-se que para a formação do pensamento crítico é preciso o hábito da leitura para corroborar na absorção do conhecimento e para alcance desse reflexo na escrita. Como Maia e Scheibel (2006, p. 190) assinalam: "o resultado da ação de ensinar e aprender frente às práticas sociais da leitura e escrita transformam sujeitos, mudando significativamente sua condição de vida".

Nesse sentido, a figura 02 destaca o título "O que vejo transformo em letras". Verifica-se que neste ponto foi dada prioridade aos gêneros textuais, o que nos leva direto ao destaque do recorte com a frase "Cadê a coerência?". Logo abaixo, vem uma nota explicativa de como se deu a condução do trabalho realizado em sala de aula, que originou os textos expostos posteriormente. Diz assim: "Nesta dinâmica subdividimos temas aos alunos por filas. Cada fila ficou com um determinado tema com a proposta de formar um texto coletivo. Trabalhamos a coesão e a coerência". Esta atividade foi aplicada aos alunos do 7º ano, de uma das instituições participantes e foram publicados cinco textos que se enquadraram na proposta.

5.2. Poetizo, logo existo!

Figura 3: página 5.

Nesta editoria, a poesia é a obra principal de estudo dos alunos. Nele, foram publicadas as produções de vários estudantes de séries diferentes, passando pelo 7º, 8ºe 9º ano do ensino fundamental, também de escolas distintas. Nessa atividade percebemos que o intuito foi melhorar o processo de produção textual, bem como a criatividade dos alunos.

Este ato nos remete aos ensinamentos de Sorrenti (2009. p.60) sobre poesia: "Conhecer a amplitude do conceito de poesia possibilita ao professor estender o leque de motivações em sala de aula, à medida que poderá apresentar aos alunos – junto com poemas – fotografias, músicas, gravuras, esculturas, como forma de estímulo para a produção de textos poéticos".

Diante dessa perspectiva, foi possível observar que essa prática literária aflorou a imaginação dos alunos, estimulou a capacidade de criar da criança ou adolescente, independente da sua condição social. Isso porque, desde os primeiros anos, a criança é formada para o lúdico, para a imaginação, com os estímulos certos "a criança tem capacidade para viver poeticamente o conhecimento e o mundo. [...] A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo" (SORRENTI, 2009, p. 19).

Importante notar que o fazer poético do jornalzine preconiza aqui-

lo que aborda Sorrenti (2009) quando afirma que o fazer poético não precisa estar vinculado a conhecimento técnico, fruto de memorização sobre estudo de regras e metrificação, sobre rimas, ritmo, redondilhas e outros, mas dispensar essas imposições e aflorar esse desenvolvimento do gosto pela poesia dando mais ênfase ao próprio exercício de ler, ouvir e dizer poema, bem como participar como poeta do seu próprio material poético.

Nas ilustrações seguintes há a presença da escolarização da leitura literária, do fazer literário dos alunos, com a publicação de nove poesias, que foram trabalhadas as emoções. São textos que fazem referência à vida, à mulher, ao amor, aos cuidados com a família, em fazer o bem social, e tantos outros aspectos. Através da poesia se propuseram a vivenciar o literário e fazer parte desse contexto.

5.3. Canto, logo existo!

Figura 4: página 7.

Dedicado à cultura e a arte através da música, esta editoria retrata as práticas educativas utilizadas nas oficinas de música. Para auxílio do desenvolvimento perceptivo e criativo do aluno, a música faz parte das ferramentas de ensino na educação há muito tempo, como prática de interação, de memória, da afetividade, do cognitivo e outras habilidades.

Este tópico relaciona a criatividade da página, associada às ilus-

trações com aparelhos musicais, bem como a prática da escrita com a produção de trechos de músicas autorais, fazendo uso de pontuação especifica para os textos musicas.

Aliada aos estudos da gramática normativa, esta editoria também faz menção à Prosódia – objeto de estudo da correta acentuação dos vocábulos. Na música, este fenômeno se apresenta como a forma em que as palavras são colocadas de forma rítmica e melódica em um texto ou fala. "É a relação entre a acentuação silábica das palavras e os acentos da estrutura musical[367]".

5.4. Jornalzine Cirandar na zona rural: viagem às raízes

CIRANDAMOS

Figura 5: página 10.

Aqui, o jornal abre um parêntese na lógica das editorias com temas filosóficos para dar seguimento ao jornalzine Cirandar com as produções realizadas nas instituições da zona rural do município.

Propõe um resgate histórico dos povoados Petrolina e Coquelân-

[367] Disponível em: https://www.google.com.br/amp/s/piaui.folha.uol.com.br/esta-dona-prosodia/amp/. Acesso: 25 de novembro de 2019

dia, situados às margens da rodovia Padre Josimo Tavares (MA – 386), conhecida popularmente como Estrada do Arroz.

Aplicada às questões cotidianas, as contribuições desse processo de ensino-aprendizagem reflete sobre a identidade local e das pessoas. Os alunos resgataram a historicidade a cerca da fundação dos povoados, suas origens, principais locais de lazer, o fomento da economia em torno das quebradeiras de coco babaçu no povoado Coquelândia, como principal fonte de renda das famílias daquela comunidade.

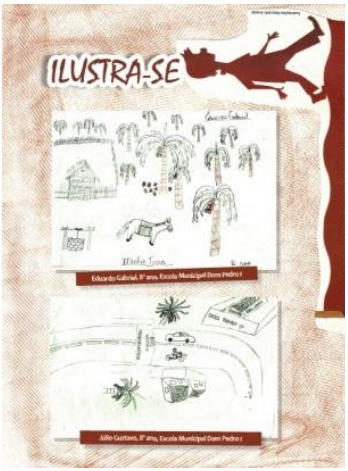


Figura 6: página 11.

Pela leitura dos textos, é possível inferir que as informações são embasadas em narrativas da comunidade, a partir da historiografia oral e das percepções do dia a dia. Por tratar-se de comunidades ruralistas nota-se o fomento à valorização da cultura, as lutas da comunidade pela extração das riquezas naturais do local, a preservação da natureza. Essa prática pedagógica contribui para aflorar ainda mais o sentimento de pertencimento ao local.

A próxima editoria chamada de "Ilustra-se", retrata desenhos, ilustrações confeccionadas pelos alunos retratando seus povoados. Com essas imagens mostra o quanto a arte é uma agente facilitador para ressaltar capacidades, auxiliar na aprendizagem de crianças e adolescentes de

forma espontânea e prazerosa. Já ressaltava Oliveira (2008, p. 65) que "A contemplação do belo na arte gráfica é uma atitude inerente ao ser humano. [...] Ao homem é dada a liberdade de recriar, transformar e embelezar [...]". Com uma única frase na ilustração que diz "minha terra", o aluno consegue imprimir seu pertencimento ao local, sua noção cidadã e os aspectos que caracterizam o ambiente em que vive. Essa proposta pedagógica claramente expressa à formação cidadã a partir dos laços afetivos e valorização do seu contexto social.

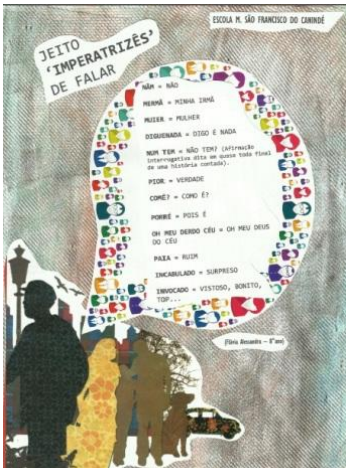


Figura 7: página 12.

Na página 12, o "Jeito Imperatrizês de falar" remete ao modo de falar do imperatrizense ressaltando a variação linguística presente no lugar de fala da população. Palavras como: nam (não), mermã (minha irmã), muier (mulher), diguenada (digo é nada), num tem? (não tem), pior (verdade), comé? (como é) entre outros exemplos, registram a forma peculiar de utilização das palavras e das expressões, gerando uma marca de identidade local e de reconhecimento do seu lugar de fala. Como a língua é um instrumento vivo, de modificações constantes, a variação linguística está presente em todas as regiões, corroborando para nuances linguísticas e culturais.

Seguindo para a prática jornalística, na página 14, há uma publicação de entrevista realizada com uma das professoras das escolas inte-

grantes do projeto. O enfoque da entrevista é sobre o cenário político no Brasil. Foram expostas quatro perguntas com respostas que destacaram a opinião pessoal da personagem.

A entrevista nas práticas comunicacionais e educativas faz parte do fazer pedagógico e profissional, pelo simples ato de comunicar. A entrevista, seja ela informal ou formal acontece para conhecer a opinião do outro, bem como fonte de pesquisa, historiografia oral e tantas outras utilidades que ultrapassam o campo jornalístico e torna-se uma ferramenta plural de obtenção de conhecimento e aprendizagem.

5.5. Conto, logo existo!

Esta editoria foi dedicada às publicações resultantes dos desafios lançado pela oficina de contação de história, muito comum para as áreas da educação que competem a pedagogia e a literatura, sobretudo, a literatura infantil. Neste caso, a contação de história foi direcionada para o público infantojuvenil com o desafio de que dessem continuidade à história proposta pela interventora, para ser finalizada como quisessem.

Figura 8: página 14.

"Vem que eu te conto" é uma proposta de contar história que retoma metodologia de fomentar nos alunos o interesse pela leitura, pela produção textual, colocando-lhes em contato com os diversos gêneros textuais.

É um reflexo importante de provocar as potencialidades, estimular o imaginário, a criatividade, o conhecimento de mundo e principalmente, o conhecimento adquirido a partir da leitura. Contribui ainda, na formação do aluno para a prática discursiva, na apresentação oral e expressão corporal. Assim, transbordar as emoções para que o lúdico e a magia da narrativa fiquem ainda mais interessantes e prenda a atenção de quem presencia esse fenômeno ou de quem o lê.

Nessa editoria, novamente aparece o item entrevista, mas dessa vez o personagem é voltado para uma estudante que concede entrevista exclusiva de temática livre. Uma oportunidade do estudante praticar a oralidade formal, trabalhar o cognitivo, desenvolver opinião e o raciocínio logico sobre determinado assunto.

Figura 9: página 15.

A página divide espaço com a publicação de acrósticos, o que leva a pensar essa atividade como exploração ao letramento, a composição de palavras e formação de frases.

A editoria de esporte, que não pode faltar em qualquer jornal e revista, apresenta-se neste exemplar dando ênfase a prática esportiva na escola. Tema interessante, que reflete as contribuições para a interdisciplinaridade, para o fomento a atividade física e qualidade de vida.

5.6. Fotografo, logo existo!

Chegamos à última editoria. Nessas páginas foram incluídas a Galeria de Clicks e o faça você mesmo. Na Galeria de Clicks foram publicadas as fotos das oficinas realizadas pelo projeto, participações em eventos e selfies dos alunos. Registros que demonstram o viés artístico, o olhar direcionado para a composição e elementos da composição fotográfica.

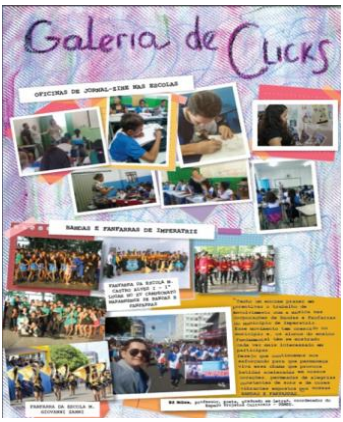


Figura 10: página 17.

Sobre o "Faça você mesmo", na última página, o jornalzine relaciona algumas dicas para a produção de um *fanzine*. Uma prática da educomunicação, que de acordo com as orientações de trabalho não oferece dificuldades, basta ter criatividade, ideias, papel, tesoura, cola e atitude.

6. Considerações finais

Com o estigma que paira sobre as escolas públicas e seu baixo conceito e desvalorização da qualidade do ensino, métodos que auxiliem na proposta de mudança, fuga da rotina da prática da docência, que atraia a interação, participação e envolvimento dos alunos, pode ser considerada como positiva e de grande relevância social. Por isso, com esta pesquisa, acreditamos que pudemos contribuir para a ampliação das discussões sobre a forma que a educomunicação pode propor mudanças na prá-

tica educacional tradicionalista. Em especial, a técnica do *fanzine*, que pôde ser visualizado, neste trabalho, como um mediador para o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens.

O ensino da nova técnica, além de proporcionar o conhecimento prático de criação, fomentou a criatividade, o lúdico, a prática literária, a produção de texto, a intertextualidade que sobrepõe o ato jornalístico, mas que dialoga com outros componentes curriculares, como Geografia, História, Artes, bem como a música, na contribuição aos aspectos culturais.

Assim como foi perceptível que as aprendizagens ultrapassaram os atos simbólicos e teóricos, concebendo o protagonismo individual dos estudantes, fomentando a cidadania, a independência, em um movimento que de fato, consegue-se vislumbrar o papel de "mediador" do professor ou do interventor das oficinas. Deu-se espaço para os participantes atuarem com autonomia e protagonismo na construção de suas próprias histórias, donos de si e de suas produções. Foram mais que estudantes, cheios de fractais como qualquer ser humano, agora são poetizas, escritores, compositores, ilustradores e tantas outras atribuições estampadas nas folhas do Jornalzine Cirandar.

Inovando para educar, o Projeto Ciranda Cultural aproximou os estudantes da comunicação, das técnicas jornalísticas que fazem parte da rotina em meio ao mundo globalizado e as tecnologias. Usou dessa prática de produção para aproximá-los das atividades coletivas, da leitura, dos gêneros textuais e, sobretudo, da prática da escrita, deixando aquela impressão de funcionalidade somente para atividades didáticas para ferramenta de expressão.

Desse modo, é possível perceber a relevância social desse processo de produção em âmbito educativo, possibilitando diálogo entre as áreas e quem sabe até, ultrapassando seu papel mediador, para potencializar os processos de ensino–aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Secretaria da Educação Fundamental*. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Secretaria de Educação Básica*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BORBA, Juliana Severino. *A confecção de fanzines como recurso didático no ensino de sociologia no ensino médio*. Santa Maria: UFSM, 2015.

CORAZZA, Helena. Comunicação e Educomunicação: jovens e adolescentes e sua relação com a cultura digital, no espaço educativo e de evangelização. In: *Intercom*. Foz do Iguaçu-PR, 2014.

LOBO, Bianca R. L.; SILVA, Aldeane Ferreira. Utilização de Fanzines como recurso didático em sala de aula. In: *VII FIPED*. 2016

MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. *Didática*: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos do ensino*. São Paulo: Paulinas, 2008.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

IMPERATRIZ. *Secretaria Municipal de Educação*. Projeto Ciranda Cultural. Imperatriz, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SORRENTI, Neusa. *Poesia vai à escola*: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Evaldo Gonçalvez. Os discursos dos sujeitos coletivos de leitores e leitoras do geledés sobre a campanha "ninguém nasce racista. Continue criança". In: BRAGA, Claudomilson Fernandes, CIRINO, José Antônio Ferreira, OLIVEIRA, Mayllon Lygon de Sousa (Orgs). *Comunicação e mídia*: interfaces com a cidadania e com a cultura. Goiânia: Gráfica UFG, 2017.

UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: A "VERDADE" NO DISCURSO POLÍTICO NA PÓS-MODERNIDADE[368]

Ana Cláudia Dias Ribeiro (UFTe IFRO)
anacachinho@gmai.com
Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé (UFT)
deusa.gui@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultante das leituras e discussões realizadas na disciplina de Fundamentos em Análise de Discurso, tem por objetivo identificar como o discurso político é afetado por modos próprios de constituição, formulação e circulação, a partir de um *post* do *Twitter* do então presidente Jair Messias Bolsonaro. Mobilizamos como embasamento teórico a Análise de Discurso (AD) de orientação francesa representada nos/pelos trabalhos de Pêcheux, Orlandi, Dias, Courtine, entre outros. Nessa perspectiva, por meio da Análise de Discurso, buscou-se compreender como o objeto simbólico em questão (tuíte) produz sentidos, apontando os processos de significação mobilizados pelo texto, por meio dos processos de produção do discurso: a constituição, a formulação, considerando sua inscrição político-ideológica na produção da memória.

Palavras-chave:
Discurso. Verdade. Mídias digitais.

ABSTRACT

This paper is the result of the readings and discussions conducted in the Discourse Analysis Fundamentals discipline. Its objective is to identify how political discourse is affected by its own forms of constitution, formulation and circulation, based on a Twitter post from the then President Jair Messias Bolsonaro. We mobilize as theoretical basis the Discourse Analysis (AD) of French orientation represented in / by theworks of Pêcheux, Orlandi, Dias, Courtine, among others. From this perspective, through Discourse Analysis, we sought to understand how the symbolic object in question (tweet) produces meanings, pointing to the processes of meaning mobilized by the text, through the processes of discourse production: the constitution, the formulation, considering its political-ideological inscription in the production of memory.

Keywords:
Speech. Truth. Digital media.

---

[368] Trabalho apresentado como requisito de avaliação parcial ao professor João de Deus Leite, na disciplina de Fundamentos em Análise de Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* Araguaína.

1. Introdução

> "*O demônio consegue citar as Escrituras a seu favor.*"[369] (William Shakespeare, 2002, p. 14 [95])

O foco deste trabalho é identificar como o discurso político é afetado por modos próprios de constituição, formulação e circulaçãoa partir de duas postagens de *Twitter*, realizada pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro, então selecionadas para esta análise. É importante ressaltar, conforme Dias (2018) que os gestos de falar, escrever, digitar/teclar produzem sentidos diferentes e repercutem no modo como nos relacionamos com o conhecimento. Consequentemente a forma como o sujeito se relaciona com a linguagem também vai mudar.

Tomamos como embasamento teórico a Análise de Discurso (AD) de orientação francesa representada nos/pelos trabalhos de Pêcheux, Orlandi, Courtinee Dias. Nessa perspectiva, buscamos compreender como o objeto simbólico (tuíte) produz sentidos, mostrando os processos de significação instaurados no texto, descrevendo seu funcionamento. Para a AD a língua é materialidade do discurso, portanto não se pode deixar de considerar sua relação com a historicidade: memória discursiva.

No processo de produção do discurso temos três momentos relevantes: a constituição, a formulação e a circulação (ORLANDI, 2012a). Eles são inseparáveis e se inter-relacionam. A constituição tem a ver com a memória do dizer, que implica no contexto histórico-ideológico. Já formulação diz respeito às condições de produção, enquanto que a circulação seria o "meio" onde o discurso pode se fazer presente. Ocorre que as questões que envolvem a formulação e circulação se sobrepõem quando se trata de tecnologias de linguagem.

Com o advento das mídias digitais o "postar" tornou-se uma atividade de escrita cotidiana, ressignificando a escrita enquanto gesto, ou seja, modificando aspectos da formulação do discurso. Segundo Dias "O postar inclui o percurso, o envio, a espera, a chegada, a saber, o meio, é uma forma de escritura que implica o compartilhamento, a viralização, mas também as *hastag*s ou imagens, memes, vídeos e etc." (DIAS, 2018, p. 158). Portanto, quando se faz uma postagem é para alguém, isto implica na circulação.

---

[369] "*The devil can quote the Scriptures in his favor*."

Ocorre que dentro dos aspectos de formulação e circulação há de se considerar a dimensão técnica do silêncio. Para Dias (2018):

> 1) dependendo da maneira como circula e das condições de circulação de um objeto simbólico, ele vai produzir certos sentidos e não outros; 2) o meio em que certos dizeres vão circular é também determinante de sua formulação. (DIAS, 2018, p. 184)

O que interessa, na dimensão técnica do silêncio é o não aleatório das circulações discursivas, que vão desvendar suas filiações. Vale ainda ressaltar que a informática produz a ilusão de uma memória não sujeita a falhas. Orlandi chama de memória metálica ou formal, pois "'lineariza' o interdiscurso, reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem definir posições" (ORLANDI, 1996, p. 15-6). Para Dias (2018) a memória digital se difere da memória metálica, porém tem ligação com ela. Enquanto esta última trabalha com a quantidade de dados armazenados e processados a primeira é aquilo que escapa à máquina e se inscreve no discurso digital por meio do interdiscurso.

2. Discurso político

Giménez (*Apud* DIAS, 2018, p. 174) conceitua a língua de madeira, tomada por jornalistas e políticos, como sendo um "estilo rígido, repetitivo e estereotipado dos discursos". Produzindo assim efeitos de consenso e legitimidade, como forma de eliminar o contraditório, é muito utilizada por autoridades.

Pêcheux (2011 [1979]) chama de língua de Estado aquela, utilizada pelos líderes totalitários, em que se emprega uma série de estratégias de discurso com o objetivo de eliminar a contradição e maquiar a existência das relações de classes. Fazendo uso de "uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e ninguém pode dizer" (PÊCHEUX (2011 [1979]), p. 86).

O discurso político, de acordo com Courtine, tem sofrido "uma dupla exigência; de uma parte, uma injunção à verdade: ele é o

> 'falar verdadeiro' e exprimiria em sua transparência as próprias coisas. De outra parte um imperativo de simplicidade: ele é então o 'falar francamente', língua ordinária, banalização cotidiana das ideias políticas. A maioria dos governantes se aplicam desde então a falar línguas mínimas, *basics*. (COURTINE, 2003, p. 23)

Assim, alguns políticos optam pela economicidade, empregando

poucas palavras, utilizando frases curtas. Compreendendo o discurso como o produto de consumo das massas. Acaba por tornar o discurso político palatável, ocasionando uma identificação na perspectiva do cidadão. Nesse processo de interlocução, por meio das mídias digitais acaba por ocasionar uma "proximidade longínqua", na qual os interlocutores estão em contato direto com o enunciador.

A informática possibilita por meio dos algoritmos, que os dados lançados na rede virem mercadoria. Através desses dados é possível desvendar o grupo social das pessoas, suas preferências permitindo, àquela mídia socialque está sendo utilizada, selecionar os tipos de anúncios, notícias, *links* de *site* que serão veiculadas no *feed* das pessoas. Dessa forma, ocorre o silenciamento, a partir daquilo que o algoritmo não nos mostra ou deixa ver.

A partir da eleição presidencial americana em 2016, esses dados passaram a ser utilizados favorecendo a antecipação que enunciador faz de seu interlocutor quanto as ideias que defende, grupos que participa, preferências políticas. Dessa maneira, conhecendo antecipadamente os desejos e preferência do grupo social a que pretende atingir, ele seleciona seus argumentos visando atingir determinado efeito em seu interlocutor. Segundo publicação da Revista época, Eduardo Bolsonaro procurou orientações de Steve Bannon, que dirigiu a campanha de Donald Trump para formular estratégia de campanha do pai (Jair Bolsonaro). "O suporte e dica de *internet*, de repente uma análise, interpretar dados, essas coisas", disse Eduardo Bolsonaro. Por isso, as estratégias utilizadas na campanha do candidato brasileiro foram similares as do presidente americano: o uso das redes sociais, os meios de comunicação digitais, a exploração bastante organizada da *big data*, de banco de dados e utilização de robôs. Além de adotar a postura de ataque à imprensa tal qual o presidente estadunidense. Como deixa pontuado, Courtine (2006, p. 23), "[a] mentira hoje é eletrônica, instantânea, global; o produto de uma organização racional e de uma estrita divisão de trabalho".

3. A verdade em tempos de pós-modernidade

No período pós-moderno, em que nos encontramos vivenciamos o crescimento da produção e da rapidez de circulação das mercadorias pelo mundo. No que diz respeito às informações, se torna cada vez mais difícil diferenciar a verdade da mentira devido à quantidade de informações que nos alcançam de todos os lugares, a todo o momento, em um ritmo

acelerado. Já não se sabe mais se somos informados, intoxicados ou "infoxicados" de acordo com o Sage Blog:

Em 1996, o físico espanhol AlfonsCornella criou o termo "infoxicação", um neologismo que resulta da soma da "informação" com a "intoxicação". Essa patologia moderna promove uma espécie de compulsão pelas notícias e torna o indivíduo incapacitado de realizar qualquer análise crítica sobre a menor informação que recebe. O infoxicado, assim como alguém que está contaminado por um vírus, compartilha mentiras e propaga informações falsas, pois já não consegue avaliar a veracidade daquilo que recebe. Esse indivíduo também não consegue medir as consequências dos danos que pode causar propagando mentiras e não possui qualquer senso de responsabilidade sobre as notícias que compartilha. (SAGE BLOG, 2016)

Conforme Courtine "É a esses tipos de pessoas que se faz circular o que os outros têm forjado e inventado, pois não há homem que debite e espalhe uma mentira com tanta graça como aquele que nela acredita" (COURTINE, 2006, p. 49).

A política tambémse inseriu nos padrões midiáticos pós-moderno, de acordo com Courtine (2003) "o espetáculo político", em que o homem "privado" se torna personagem "público". Bourdieu (citado por Piovezani Filho, 2003, p. 57, grifo do autor) nos diz que "o capital político é uma forma de capital simbólico, **crédito** firmado na **crença** e no **reconhecimento**". Portanto, suscetível a denúncias e escândalos. Dessa forma, surge uma tensão no campo político em que se contrapõe o par ser/verdade X parecer/mentira-segredo (PIOVEZANI, 2003). Assim, o próprio poder simbólico político atribui à mídia o papel de agente esclarecedorda realidade.

Em 2016 Donald Trump foi eleito presidente com o *slogan* "Let's Make America Great Again!" (em português: "Vamos fazer a América grande novamente!"). É fato que o presidente americano ganhou as eleições disseminando notícias falsas e fatos alternativos em uma era de pós-verdade. Vivenciamos um período em que as notícias são tomadas como falsas eaaceitação da possibilidade de que os fatos têm alternativas tem provocado mudança no jornalismo, notícias e ideias da realidade.

Pennycook (2018) traz alguns pontos de reflexão propostos por Latour, que questiona quando o trabalho de crítica social inspirado por Bourdieu ou Foucault, por exemplo, começou a parecer um pouco com teoria da conspiração. Como se chegou ao fato de ser ridicularizado por

fazer parte de uma "comunidade baseada na realidade"? E os céticos da mudança climática? O terraplanismo? Nas Ciências Sociais "as realidades são socialmente construídas pelos seres humanos através do discurso" e ainda necessita de "um compromisso com a existência e acessibilidade de 'verdade', 'fatos' e 'realidades'" (LUKE *apud* PENNYCOOK, 2018).

4. A "arte" de governar

Os sentidos em torno da palavra arte foram sendo construídos ao longo do tempoe variaram conforme a época, a cultura e a formação discursiva dos sujeitos. Cada filósofo, por exemplo, ao pensar a arte pensou de acordo com o seu modo de ver e compreender o mundo. Desse modo, um mesmo acontecimento, com as mesmas condições de produção, pode ser pensado de maneira diferente porque existem formações discursivas diferentes. De acordo com o Dicionário Etimológico a palavra arte é oriunda do latim e significa "técnica", "habilidade natural ou adquirida" e se relacionarmos com a palavra governar, resulta em "técnica e habilidade de governar". Nesse sentido, uma dada formação discursiva, em certa conjuntura, vai se apropriar dessa técnica e habilidade, do modo como ela compreende o mundo, e praticá-la à sua maneira.

Ao assumir o governo da nação brasileira, em 2019, Bolsonaro se apropria de taistécnicas e habilidades frente ao acontecimento de governar. Diante dos estereótipos concebidos pelo povo de que "todo político é mentiroso", o presidente põe em prática a "arte" de governar. Para isso, ele toma posse, além do cargo e da faixa presidencial, do enunciado bíblico "E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará" (João 8:32). O uso constante desse versículo, em ocasiões importantes e com grande alcance de receptores, tem a intenção de (des)construir o estereótipo criado em relação à imagem dos políticos, melhor dizendo, a imagem de Bolsonaro.

Ao se apossar do versículo de João 8:32, em seus discursos, o presidente tem a pretensão de deixar o cenário político esteticamente organizado, com equilíbrio, com harmonia, valores que representam um conjunto de procedimentos concernentes ao campo da arte. Dito de outro modo,a finalidade é ornamentar um ambiente que está desorganizado. Outro gesto de leitura que pode ser feito diante do versículo "E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará", é a compreensão de que o povo brasileiro, em momentos anteriores, não conhecia a "verdade" e por isso,

vivia preso, cativo, aprisionado à mentira. A partir do momento em que o povo conhecer a verdade, e a verdade é Bolsonaro, serão libertos. O capítulo bíblico é utilizado como um argumento com a intenção de atingir, especialmente, o público que o elegeu, bem como aos petistas que são tidos como escravos das mentiras do PT, neste caso, ele veio para libertá-los.

Conforme enfoca Orlandi:

> Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem no entantosua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade da verdade, pelas evidências do sentido. (ORLANDI, 1998, p. 78)

No intuito de mostrar a verdade, Bolsonaro joga com as técnicas que tem em mãos; projetaa imagem de seus ouvintes e no processo de antecipação, ele se coloca no lugar desses ouvintes para argumentar em favor de seu discurso. Ainda sob a esteira de Orlandi "Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens" (1998, p.77). Ainda que, nesse processo de antecipação e previsão da imagem do ouvinte, o objetivo do autor seja concordar ou mesmo modificar a posição desse ouvinte, há nesse processo, intencionalidade.

Diante dessas considerações fica evidenciado que não há neutralidade no discurso e que todo discurso, assim como o sujeito, é carregado de intenções.Fica evidenciado, também, que o sujeito não é a origem do que ele diz. Quando ele fala de algo, alguém já falou antes, em outro lugar e em outro momento. Seja com a nomenclatura de "verdade" ou de "mentira" política, esse acontecimento não é novo, "[...] datado, com cor ideológica e nem com nacionalidade, mas atemporal, não-ideológico e universal" (COURTINE, 2006, p. 9). Para Courtine,esse acontecimento é atemporal e universal, pois, atravessa o tempo e o espaço e permanece atual, supondo uma estabilidade nos atos políticos. O que ocorreu foi uma reconfiguração nesse acontecimento devido a chegada das mídias modernas.

É necessário relatar que acontecimento, citado nesta seção, refere-se à noção de acontecimento mencionado por Michel Pêcheux (2015 [1983]) em sua obra, Estrutura ou acontecimento. Na qual, é relatado um fato político envolvendo o presidente francês da época, François Mitterand. Pêcheux nomeia como acontecimento o fato ocorrido por meio do enunciado "On a gagné [Ganhamos."], proferido durante a conquista presidencial por os eleitores que se consideravam vitoriosos por essa conquista. Em uma relação entre os acontecimentos políticos,aqui citados, fica evidenciado o fato da atemporalidade na política, pois mesmo atra-

vessando o tempo e o espaço e produzidos em condições de produção diferentes existe certa regularidade entre os fatos, a semelhança nas posições assumidas, a de presidente da República e nos acontecimentos que são inerentes a essa posição.

5. Aspectos da constituição do discurso

A partir dos três processos de constituição do discurso podemos configurar um percurso de leitura do *corpus* selecionado tendo como base a memória discursiva (implicada na formulação) que se materializa, por meio do texto que concretiza o discurso, portanto, determinado por já-ditos em outros tempos, em outros lugares. Para a AD, a regularidade é marcada como constitutiva, o sentido das palavras não são imanentes, ao contrário, advém de outro lugar, de enunciados já pronunciados e esquecidos. Portanto, em todo gesto de interpretação se faz presente o conceito de memória discursiva/interdiscurso. Nesse sentido, é importante reconhecer a relevância da memória discursiva (constituição dos sentidos) como suporte para a realização da formulação. A interpretação é feita entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso), como explica Orlandi:

> a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo). (ORLANDI, 1996, p. 67-8)

Conforme a autora, no arquivo, a repetição congela e, no interdiscurso, a repetição é a possibilidade de o sentido vir a ser outro, fazendo trabalhar a influência de uma ausência.

6. Condições de produção: O discurso governamental

Inicialmente, faz-se necessário um percurso de leitura sobre as condições de produção nas quais surge o enunciado proferido por Jair Bolsonaro na Imagem 2: "'E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará' (João 8:32). Carrego esta mensagem sempre à frente de nossa missão. Bom dia a todos!". De acordo com o próprio presidente ele adotou essa passagem bíblica desde que resolveu disputar as eleições de 2018. Esse versículo bíblico foi repetidamente pronunciado por ele, em várias ocasiões, como por exemplo, em uma sessão na câmara dos depu-

tados (01/05/2016), em entrevista para TV Globo (08/10/2018) e em seu discurso logo após ser eleito presidente do Brasil (28/10/2018). No *Twitter*, selecionamos dois momentos em que esse trecho bíblico foi postado. O primeiro, em 3 de maio de 2016 quando ele ainda era deputado federal, aspirante a presidente. E o segundo em 21 de maio de 2019.

Imagem 1: João 8:32

Fonte: *Status* do *Twitter* de @jairbolsonaro

Imagem 2: Nossa missão

Fonte: *Status* do *Twitter* de @jairbolsonaro

D'Ancona (2018) revela que a pós-verdade se constitui em uma alteração na percepção e no comportamento das pessoas no sentido de uma perda da perspectiva da verdade como princípio estruturante da sociedade e das decisões de interesse público e privado. As pessoas comuns deixaram a posição de vítimas e alvos passivos e agora passam a exercer papel ativo em boa parte dos processos que alimentam e dão forma à pós-verdade. Replicando um determinado texto, através do compartilhamento

da postagem original.

Bolsonaro se apoia em um dos pilares da pós-verdade: a erosão da confiança. De acordo com d'Ancona o período que corresponde a segunda metade do século XX foi impregnado de escândalos que demoliram a credibilidade da política partidária e da imprensa, atingindo não somente sua reputação, mas fazendo aumentar a crença na existência de um conluio perverso entre elas. Seria, portanto, uma espécie de associação entre o governo e a "grande mídia" para enganar a população e camuflar manobras e interesses de setores de elite. Essa crença deu margem à proliferação de um ceticismo em relação ao jornalismo institucionalizado e à esfera política. Como se o país, antes de Bolsonaro assumir a presidência, tivesse imergido em uma imensidão de mentiras e que ele agora está revelando a verdade conforme vai se passando seu governo.

Nesse sentido, observamos que o versículo bíblico é utilizado por ele como argumento de autoridade para validar suas atitudes nos pronunciamentos. Estabelecendo em seu discurso uma relação direta com o discurso religioso, conferindo a seu discurso uma relação de forças significado pela religião e pela posição-sujeito a qual ele ocupa, de chefe de estado. Como se ele mesmo fosse um representante divino, que falasse em nome de Deus. Como evocam seus seguidores que o chamam de "mito". Fazendo uma correlação com a mitologia grega, na qual quem profere o mito (poeta-rapsodo) é tido como escolhido dos deuses, capaz de proferir palavras sagradas, incontestáveis, inquestionáveis, tendo as recebido diretamente por revelação divina (CHAUÍ, 2000. p. 32). Dessa forma como a personagem do atual presidente da república assumiu o papel de poeta-rapsodo, e seus discursos são tidos como verdade absoluta para seus apoiadores/seguidores.

Outro fator importante a ser observado na análise do enunciado "E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará" é o meio pelo qual ele circula. Sobre esse assunto, vejamos o que ressalta Orlandi (2012b):

> Acrescentamos ainda a importância da instância da circulação onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres. E isto nos interessa pois, como procuraremos mostrar, os "meios" não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música etc). (ORLANDI, 2012b, p. 11)

As materialidades selecionadas para esta análise, circulam por meio do *Twitter*, um tipo de *microblog* que tem como objetivo divulgar o

que está acontecendo no momento aqui e agora, limitando as postagens a um máximo de 280 caracteres. É esse dizer "aqui e agora" que sustenta a formulação no digital, de modo que não há como separar a circulação da circunstância da enunciação (DIAS, 2018). Dessa forma, a comunicação política ao utilizar o *Twitter*, faz uso de frases curtas, sem muita profundidade nas informações, mas assegurando seu teor ideológico. Contudo, essa brevidade ou simplicidade explicitadas no discurso não garantem a transparência das intenções, visto que são frutos de uma argumentação feita para atingir o maior público possível.

No que se refere às eleições de 2018, ocorreu uma mudança significativa no cenário político brasileiro. As mídias sociais foram usadas como um instrumento poderoso para fazer circular e mobilizar a campanha eleitoral, do presidente eleito, pelo país. Esse meio de comunicação proporciona uma relação entre locutor e interlocutor de forma rápida e interativa, possibilitando a aproximação entre os interlocutores. Esse mo(vi)mento instaura o novo nas discursividades referentes ao meio político.

7. O discurso governamental e os seus sentidos

Ao adotar o versículo bíblico como justificativa para suas ações, Bolsonaro provoca a produção de

> [...] um efeito de sentido que nos leva a uma leitura que silencia ao gosto do discurso da mundialização o fato de que somos um Estado, uma Nação com suas especificidades, com seu povo, com suas diferenças, como é próprio do capitalismo. Ao jeito do discurso neoliberal, mundializado, homogêneo, em que noções como democracia, cidadania não se calçam de determinações concretas (ORLANDI, 2013, p. 26)

Promovendo assim, o silenciamento de que o Brasil é um país laico, em que as pessoas são livres para professar a sua fé, formado por uma diversidade de credos e religiões. A esse respeito há dúvida da própria religião professada por Bolsonaro. Pois há registros em fotos e vídeos onde ele se casa na igreja católica, em outro, mais recente, registra o casamento dele com a atual esposa (Michele) em celebração realizada em uma igreja evangélica. Há fotos que mostram-no sendo batizado em uma igreja evangélica, mas também se encontra declarações em que ele se assume católico, em outras ele se declara cristão.

Em suas atitudes políticas, é visível a admiração que Bolsonaro tem pelas medidas políticas tomadas pelo presidente americano, a ponto

de reproduzir, por exemplo, a forma de agir, utilizando às mídias sociais, adotando uma postura de ataque à imprensa e a utilização de *Fake News* durante a campanha eleitoral tal como Trump.

Para AD, todo discurso tem relação com o que já foi dito, embora o sujeito tenha ilusão de ser a origem do discurso. Nesse sentido, o trecho bíblico utilizado por Bolsonaro é o mesmo que a CIA (*Central Intelligence Agency* que é uma agência de inteligência civil do governo dos Estados Unidos) adotou como lema não-oficial e justificativa para suas ações.

Na Bíblia, o versículo 32, capítulo 8 do livro de João traz: "E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará", é uma parte do capítulo intitulado "Jesus defende a sua missão e autoridade", em que esclarece ser filho do Homem, que o enviou a Terra. No versículo anterior, ou seja, o 31 temos: "Se vós permanecerdes na minha palavra, sois verdadeiramente meus discípulos". Por uma relação metafórica, Bolsonaro estaria se colocando como o Messias (aliás, seu segundo nome), representante de Deus na terra. Como era no Egito na época dos Faraós.

Outro gesto de leitura seria que ao adotar o versículo, Bolsonaro assegura um serviço ideológico mínimo de identificação entre aqueles que pertencem à formação discursiva religiosa. Ele assume o papel, dentro da espetacularização das mídias, de "salvador da pátria" como aquele que vai acabar com a corrupção na política.

A vida privada do presidente ocupa a cena pública, em que o presidente faz questão de divulgar fotos ou vídeos que mostram cenas em que ele está à vontade, usando chinelo, sentado no chão, comendo salgadinho em uma barraquinha, almoçando em restaurante popular, tomando café com leite condensado e etc. Isso é o que Courtine (2003) chama de uma política da vida privada em que se banaliza pequenas ações do dia a dia, enunciando discursos ordinários. Assim a imagem pode modificar a relação entre enunciação do discurso e espetáculo, promovendo um verdadeiro *show* midiático.

8. Conclusão

A partir do período eleitoral de 2018, diante de tantas *Fake News* os meios de comunicação brasileiros, através de seus jornais televisivos ou digitais assumiram a função política de ajudar a população a diferenciar mentiras e falsidade, trazendo à tona a suposta verdade. Se por um

lado existe a mídia com a vontade de esclarecer a verdade, do outro temos aqueles que esperam por essas verdades. De acordo com Piovezani Filho (2003), a pessoa se inscreve em uma subjetividade consumidora, estabelecendo na produção discursiva midiática uma interpretação espectadora e não passiva.

Com o digital, conforme nos mostra Dias (2018), ocorre uma mudança de relações entre o sujeito e o social e também das práticas políticas e discursivas. Necessário se faz compreender a circulação dos discursos e armazenamento das memórias, levando em conta uma pluralidade de fatores heterogêneos, como o político, o econômico, o consumo, o mercado de dados, portanto possível de várias interpretações.

É importante ressaltar que a formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois evoca o "outro" sentido que ela não significa. Além disso, compreender o efeito de sentidos é compreender que a materialidade linguística é lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Vale a pena lembrar que para a AD um mesmo objeto simbólico possui diferentes sentidos para os sujeitos. Aqui, apresentamos um gesto de leitura, o que não quer dizer que seja o único possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTE. In: *Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras*. Brasil: 2008 -2019. Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/arte/. Acesso em: 30 out. 2019.

BLOG, Sage. *Infoxicação*: o que é e como evitar?Publicado em 05/09/2016. Disponível em: https://blog.sage.com.br/infoxicacao-o-que-e-e-como-evitar/ Acesso em: 27/10/2019.

BOLSONARO, Jair M. *E conhecerei a verdade e ela vos libertará*. 05/2016 e 05/2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/727618002737348608. Acesso em: 20/06/2019.

BRESCIANI, Eduardo. *Filho de Bolsonaro diz que marqueteiro de Trump vai ajudar seu pai*. Agosto de 2018. IN: Época. https://epoca.globo.com/filho-de-bolsonaro-diz-que-marqueteiro-de-trump-vai-ajudar-seu-pai-22963441 Acesso em 01/07/2019.

CHAUÍ, Marilena. *O nascimento da Filosofia*. Convite à Filosofia. São

Paulo: Ática, 2000. p. 25-38

COURTINE, J. J. *A arte da mentira política – precedido pelo texto "O Mentir Verdadeiro"*. Traduzido por Mônica Zoppi-Fontana e Roberto LeiserBaronas. São Paulo: Pontes, 2006.

COUTINE, J. J. A política como espetáculo. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia*: a cultura do espetáculo. São Paulo: Claraluz, 2003.

D'ANCONA, Matthew. *Pós-verdade*: a nova guerra contra os fatos em tempos de fakenews. Barueri: Faro, 2018.

DIAS, Cristiane. *Análise do Discurso Digital*: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas-SP: Pontes, 2018.

ORLANDI, Eni P. *Discursos em análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas-SP: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4ª edição.Campinas-SP: Pontes, 2012b.

_____. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo: País rico é país sem pobreza? In: *Análise de Discurso em perspectiva*: teoria, método e análise. Santa Maria-RS: UFSM, 2013.

_____. Discurso e Argumentação: um Observatório do Político, In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis,1998. V. 1, n. l, p. 73-81.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas-SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

_____. Foi "propaganda" mesmo o que você disse? [1979] In: ORLANDI, Eni P (Org.). *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux (Textos escolhidos). Campinas-SP: Pontes, 2011.

PENNYCOOK, A. *Posthumanist Applied Linguistics*. Routledge, USA, 2018.

PIOVEZANI FILHO, C. F. Política midiatizada e mídia politizada: fronteiras mitigadas na pós-modernidade. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). *Discurso e mídia*: a cultura do espetáculo. São Paulo: Claraluz, 2003.

SHAKESPEARE, Wiliam. O mercador de Veneza. Tradução: Helena Barbas. Março de 2002. Disponível em: http://www.helenabarbas.net/traducoes/Mercador_Veneza_WShakesp_HBarbas.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2019.

UMA PROPOSTA DE EDIÇÃO DE SELETA DE TEXTOS DISPERSOS DE GILBERTO FREYRE EM *A PROVÍNCIA*: ASPECTOS METODOLÓGICOS E CRÍTICOS

Vitor de Carvalho Pinto (UVA)
vitorcp96@gmail.com
Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)
silvana.dias@uva.br
Marcela Coitinho de Aquino e Castro (UVA)
marcela.cacastro@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar reflexões críticas sobre o processo de preparo de uma seleta de textos escritos por Gilberto Freyre no jornal *A Província*, de Pernambuco, publicados entre os anos de 1926 e 1930. Nesse período, o escritor recifense se estabeleceu no Brasil após anos de estudo nos Estados Unidos e na Europa, caracterizando-se também por ser o momento de amadurecimento das ideias de Freyre para a escrita e publicação de seu primeiro e principal livro, *Casa-Grande & Senzala*, de 1933. Através de pesquisas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, foram coletados textos assinados por pseudônimos como Jorge Rialto, Antônio Ricardo e Raul dos Passos, atribuídos a Freyre. O artigo apresentará os resultados encontrados e as perspectivas dos pesquisadores acerca dos dados coletados.

Palavras-chave:
Gilberto Freyre, *A Província*, Relações entre Autoria e Pseudônimo.

ABSTRACT

This paper aims to present critical reflections about the process of preparing a selection of texts written by Gilberto Freyre in the newspaper *A Província*, of Pernambuco, published between 1926 and 1930. During this period, the Recife-born writer settled in Brazil after years of study in the United States and Europe, and is also characterized by being the time when Freyre's ideas for the writing and publication of his first and main book, *Masters and Slaves* (1933) has matured. Through research in the Hemeroteca From the National Library, texts signed by pseudonyms such as Jorge Rialto, Antonio Ricardo and Raul dos Passos, attributed to Freyre, were collected. The article will present the results and the perspectives of the researchers about the collected data.

Keywords:
Gilberto Freyre,*A Província*, Relations between Authorship and Pseudonym.

1. Introdução

O presente trabalho possui como proposta original a localização, a

edição e a divulgação, no meio acadêmico, de escritos inéditos do ensaístabrasileiro Gilberto Freyre, produzidos na segunda metade dos anos 1920. Nesse período, o autor dirigiu o periódico *A Província*, de Pernambuco, e foi figura de presença constante no cenário intelectual brasileiro da época.

De acordo com Araújo (GASPAR; BARBOSA, 2010), os jornais foram o meio por onde Freyre começou a se manifestar para um público mais amplo, divulgando suas ideias e suas intuições acadêmicas para além do restrito mundo pessoal e familiar. Os jornais podem ser considerados, nesse sentido, uma espécie de laboratório criativo para aquele que se tornaria, anos depois, um dos principais pensadores brasileiros do século XX. Segundo as próprias anotações do autor em *Tempo morto e outros tempos* (FREYRE, 19750, foi Aníbal Fernandes quem o introduziu na grande imprensa pernambucana, ao publicar no jornal *A Ordem*, em 1917.

Contudo, este trabalho tem foco, como já citado, nos últimos anos da década de 1920. Sua relevância dá-se tanto por reunir material inédito e disperso do ensaísta, quanto por oferecer subsídiospara compreenderem-se aspectos da circulação de um jornal já extinto. Suspeita-se que, por ter trabalhado como diretor do jornal *A Província* entre os anos de 1928 e 1930, Gilberto Freyre tenha desenvolvido estratégias autorais para divulgar seus textos por meio de pseudônimos (Cf. PALLARES-BURKE, 2005; GIUCCI; LARRETA, 2007). Assim, certamente teria maior liberdade para se expressar, inclusive, com críticas ácidas a personalidades da época. Textos de arquivo – como correspondência e anotações – também confirmam essa hipótese.

Segundo BASTOS (2012), os vários temas e a forma de abordagem dos textos publicados nesta época permitem que reconheçamos neles os sinais do autor. Naquele momento, Freyre ocupava o cargo de secretário-chefe de gabinete do governador de Pernambuco, Estácio Coimbra, pertencente ao partido político proprietário do jornal diário.

Assim, seus textosvoltavam-se ao estudo dos problemas nacionais enfocados do ponto de vista da "região", conceito bastante trabalhado em sua obra mais madura.Enquanto o conteúdo abordado por *A Província* nas décadas anteriores era focado na vida institucional e partidária, nesses últimos anos de 1920, também foi incluída a dinâmica da vida social. Inclusive, é nessa época que Freyre estreita laços com nomes que se tornariam grandes referências no meio literário e cultural no Brasil a par-

tir da década de 1930, como José Lins do Rego (Cf. CHAGURI, 2011).

Com base nesses indícios iniciais, foi feito um levantamento dos prováveis artigos autorais de Freyre, por meio de pesquisas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Assim, buscou-se entre, os arquivos catalogados como publicações do jornal *A Província*, os termos "Jorge Rialto", "Raul dos Passos", "Antônio Ricardo", "Serafim Jessing" e "Le Moine". Esses nomes, segundo consta nos trabalhos de autores como Nascimento (1966), Giucci e Larreta (2007) e Dias (2017), foram os escolhidos por Gilberto Freyre para acobertar sua identidade.

Como ponto de partida das pesquisas, foi usadaa publicação da Fundação Joaquim Nabuco intitulada *Gilberto Freyre, jornalista*: uma bibliografia, organizada por Lúcia Gaspar e Virgínia Barbosa, com colaboração de Elizabeth Dobbin (2010). Nesse trabalho, como o seu próprio nome sugere, podemos encontrar diversos artigos publicados por Gilberto Freyre em sua longa e prolífica carreira jornalística.

Assim, a pesquisa que deu origem a este artigoapresentoucomo objetivos gerais encontrar textos inéditos do autor Gilberto Freyre, para então selecioná-los, editá-los e, por fim, reuni-los em uma edição crítica em formato acadêmico digital, com estudo crítico. Já como objetivos específicos, a pesquisa propõe redigir notas exegéticas e de edição (BECKER, 2013),com a finalidade de apontar aoleitor questões mais complexas e de difícil compreensãopor parte do público dos dias atuais. A anotação, mais ainda, pretende dialogar com o estudo crítico e oferecer dados para uma reflexão consistente do ponto de vista metodológico-crítico.

2. Desenvolvimento da Pesquisa

Recorrendo à Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, foram pesquisados os termos "Gilberto Freyre", "Antônio Ricardo", "Raul dos Passos", "Jorge Rialto", "Le Moine" e "Serafim Jessing" nas páginas das edições do jornal *A Província*, no período já citado. Conforme os resultados eram constatados, os textos eram salvos por meio de prints e guardados em pastas dos computadores dos pesquisadores. Subsequentemente, as transcrições dos textos eram feitas juntamente com a atualização em relação à nova ortografia da língua portuguesa. Por fim, os textos eram agrupados por data de publicação e assunto, para uma futura edição em formato acadêmico.

Após a cuidadosa coleta desse material, foram selecionados os textos que farão parte da seleta a ser editada seguindo a metodologia de edição crítica de inéditos e dispersos. O leitor pode conferir, a título de demonstração, dois dos textos selecionados, de um total de 20, nos Anexos 1 e 2. Ressalta-se que os textos desta edição unem as tensões entre tradição e modernidade, tema regular na obra de Gilberto Freyre.

Cabe aqui um pequeno parêntese: algumas fontes apontam para a possiblidade de estes pseudônimos utilizados em *A Província* serem pseudônimos coletivos. Sobre o jornal, Luiz do Nascimento escreveu:

> Entre os colaboradores apareciam, de vez em quando, crônicas assinadas por Jorge Rialto, Raul dos Passos, Serafim Jessing ou Antonio Ricardo, pseudônimos com os quais se ocultavam ora Gilberto Freyre, ora Silvio Rabelo, ora Anibal Fernandes, ora Olivio Montenegro, ora Umberto Carneiro. (NASCIMENTO, 1966, p. 233)

Em publicação mais recente, Giucci e Larreta também fazem apontamentos interessantes acerca da autoria dos textos:

> Gilberto Freyre escreveu poucas notas com seu próprio nome em A Província. Seus artigos apareceram assinados por Raul dos Passos, Antônio Ricardo e Jorge Rialto. Esses nomes não chegam a ser heterônimos, posto que não dão forma nítida a diversas personalidades, embora às vezes os temas pareçam estar mais associados a um personagem do que a outro. Ao mesmo tempo, com uma natureza coletiva e anônima, é possível que nem todos os artigos, especialmente os de Jorge Rialto e Antônio Ricardo, tenham sido escritos por Freyre. Ocasionalmente, Aníbal Fernandes e Silvio Rabello podem ter-se ocultado atrás desses pseudônimos. (GIUCCI, LARRETA, 2007, p. 342)

Tendo como base a concepção de Ferreira de que, no trabalho de edição crítica, "podemos estudar não só a transmissão de textos como também sua gênese, sua recepção, sua interpretação, seu contexto de escritura e de publicação" (FERREIRA, 2017), há de se considerarem essas valiosas informações para a reconstituição do sentido do texto e de seu momento histórico, para que não se cometam erros de julgamento em relação à autoria de cada um dos textos pesquisados.

Sobre o processo de anotação, vale ainda dizer que, durante o processo de pesquisa, algumas notas, entre exegéticas e de edição, foram redigidas com o intuito de esclarecer pontos que possam ser mais obscuros e posicionar histórica e socialmente o futuro leitor da edição crítica. Segundo Cambraia (2005), o trabalho de edição crítica é caracterizado, fundamentalmente, pelo contraste de dois ou mais testemunhos. Desse modo, tais notas serão de grande valor para a criação de uma tensão dialética

que irá enriquecer a experiência dos leitores com os textos originais.

3. Considerações sobre os resultados

Levando-se em conta os textos já listados por Gaspar e Barbosa, nãoforam encontrados novos artigos de autoria de nomes como Gilberto Freyre, Antônio Ricardo, Raul dos Passos e Jorge Rialto. Por outro lado, a pesquisa revelou textos assinados por Serafim Jessing e desenhos assinados por Le Moine, sendo um deles uma caricatura do escritor modernista Mário de Andrade (ver ANEXO 3 deste artigo), publicada em duas ocasiões: nas edições de 16 de fevereiro de 1929 e 17 de março de 1929.

Os textosdo pseudônimo Serafim Jessing chamam a atenção por fugirem do padrão de publicação dos outros pseudônimos listados acima. Tais textos apareciam dispostos na horizontal, na parte inferior da primeira página do jornal, sempre dentro de uma seção intitulada "Vida Intelectual". Em contraposição, os outros três pseudônimos utilizados para a escrita de artigos (Raul dos Passos, Antônio Ricardo e Jorge Rialto) eram encontrados sempre em posição vertical, na parte superior da terceira página, além dos temas serem basicamente livres, não havendo ligação com nenhuma outraseção do jornal.

Considerando-se tal fato, decidiu-se por uma publicação diferente dos textos de autoria de Jessing. Ademais, visa-se o aprofundamento das pesquisas desse pseudônimo para constatar se, de fato, pertence somente à Freyre ou se seria de autoria coletiva ou compartilhada com outros escritores.

Segundo Figueiredo:

> A edição crítica é aquela que investiga e procura registrar, prioritariamente, a intenção de escrita do compositor, a partir daquilo que está fixado nas virias fontes que transmitem a obra a ser editada. (FIGUEIREDO, 2014)

Portanto, o presente trabalho visa a maior autenticidade possível dos textos encontrados de Gilberto Freyre, para assim fazer jus ao seu legado como sociólogo e escritor.

4. Conclusão

Observar o modo como se lidava com questões políticas e sociais nos veículos de comunicação num passado relativamente próximo pode

ser um meio para o entendimento de problemas que a sociedade enfrenta nos dias atuais. Portanto, o trabalho em questãotem incluído uma equipe de estudantes dedicada em entender a dinâmica da produção jornalística e literária desse período, além de aprender os fundamentos que envolvem uma edição crítica de inéditos e dispersos.

É importante pontuar, mais ainda, que os textos coletados ao longo dos anos de 2018 e 2019 estão em fase final de edição. Após a finalização do material pesquisado e analisado, todo o conteúdo será reunido em forma de edição acadêmica em formatodigital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A PROVÍNCIA, um órgão do Partido Liberal. Recife, 1926–1930. Disponível em: http://bndigital.bn.br/acervo-digital/provincia/128066. Acesso em: 10 out. 2019.

BASTOS, Elide Rugai. Gilberto Freyre: A cidade como personagem. In: *Sociol*. Antropol. V. 2 n. 3, Rio de Janeiro, 2012.

BARBOSA, Virgínia; GASPAR, Lúcia. *Gilberto Freyre, jornalista*: uma bibliografia. Em colaboração de Elizabeth Dobbin. Recife: Fundaj, 2010.

BECKER, Colette. O Discurso de Escolta: as notas e seus problemas (o exemplo da correspondência de Zola). In: *Patrimônio e Memória*, São Paulo, Unesp, V. 9, n. 1, p. 144-56, jan.-jun. 2013. Disponível em: http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/339/621. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHAGURI, Mariana Miggiolaro. *Região e Nação*: produção e circulação de ideias. Campinas: Mimeo, 2011.

DIAS, S. M. V. *Cartas provincianas*: correspondência entre Gilberto Freyre e Manuel Bandeira. São Paulo: Global, 2017.

FERREIRA, Ceila Maria. Considerações sobre Crítica Textual e sua importância para o ensino, a pesquisa e a preservação e a divulgação da literatura em língua portuguesa. In: *Revista da Abralin*, V. 3, p. 71-86, 2017.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Tipos de Edição. In: *Cadernos do Programa de Pós-graduação em Música*, UNIRIO, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Tempo morto e outros tempos*: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade: 1915-1930. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

LARRETA, Enrique Rodriguez; GIUCCI, Guillermo. *Gilberto Freyre uma biografia cultural*. A formação de um intelectual brasileiro: 1900-1936. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NASCIMENTO, Luiz do. *História da Imprensa de Pernambuco* (1821-1954). Recife: Imprensa Universitária. Universidade Federal de Pernambuco, 1966.

PALLARES BURKE, Maria Lúcia Garcia. *Gilberto Freyre*: um vitoriano dos trópicos. São Paulo: UNESP, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1: Parques infantis. Texto de autoria de Raul dos Passos, publicado na edição 173 de 1929 de *A Província*, no dia 31 de julho de 1929.

Parques Infantis

Tive ontem verdadeira satisfação ao ler na A PROVÍNCIA um editorial em que a necessidade de termos no Recife ao menos um parque destinado ao recreio das crianças, é inteligentemente destacada.

Ao apelo feito por esse brilhante jornal ao ilustre prefeito Costa Maia para que dedique ao assunto o mesmo simpático interesse com que vem s. s. procurando atender a outras urgências da vida municipal venho juntar, com sincero entusiasmo, a minha solidariedade de recifense, aqui nascido, e criado, e que ao Recife consagra a melhor das afeições.

Um dos motivos de se ter do Recife uma impressão de tristeza é certamente o fato de não haver aqui nem sequer arremedo de parque infantil. Em Boa Viagem não se podia tentar alguma coisa nesse sentido? No Derby não se poderia consagrar um espaço, do atual jardim, tão cheio de inutilidades, algumas bem bizarras, ao recreio dos pequenos?

O Recife cresce em população. O número de casas aumenta. Vão desaparecendo os sítios, os grandes quintais e mesmo os pequenos.

Por um lado é bom que a edificação se desenvolva na área urbana. Os serviços municipais tornam-se horrivelmente dispendiosos com o alastramento à toa e sem necessidade de edificações. É preciso que no Brasil se cultive a tendência para a concentração que é a essência mesma do espírito urbano.

Mas com essa concentração, com esse desenvolvimento de edificações, de espírito urbano (com prejuízo, aliás, dos antigos sítios e dos velhos quintais espaçosos e cheios de sapotizeiros e mangueiras) impõe-se à cidade cuidar com o maior interesse de destinar em cada bairro uma ou duas áreas fartamente arborizadas para o repouso da gente grande que more em casa de porta e janela, sem a sombra doce de uma árvore, e para o recreio dospequenos, habitantes de casas assim apertadas ou de primeiros e terceiros andares.

No Derby não será difícil nem dispendioso iniciar qualquer coisa neste sentido.

Poderá o ilustre sr. prefeito destinar ali um recanto ao recreio das crianças.

Prestará um ótimo serviço à cidade, cujo aspecto ganhará facilmente uma nota vibrante e clara de alegria, mas alegria sã, que tanto lhe falta.

ANEXO 2: Espírito universitário. Texto de autoria de Antônio Ricardo, publicado na edição 247 de 1929 de *A Província*, no dia 26 de outubro de 1929.

Espírito universitário

Uma palavra que se está generalizando no Brasil, sem motivo justo, é "universitário". Estudante ou acadêmico deixou de se chamar, à boa moda tradicional, estudante ou acadêmico para ser pomposamente tratado de "universitário."

A inovação tem o seu quê de absurdo, quando atentamos no fato de que, no Brasil, não possuímos ainda universidades, a não ser em esboço, como a de Minas, ou de nome, como a do Rio de Janeiro.

E se não possuímos universidade, se não temos nem arremedo de organização universitária, sombra sequer de espírito universitário - como é que existem entre nós "universitários"?

Seria como se nos gabássemos de produzir maçãs sem ter macieiras. A árvore não existe. Universidades não possuímos. Logo, estamos nos antecipando à realidade, com essa história de "universitários."

Aliás, devemos dizer que nos parece simpático todo o esforço no sentido de criar no Brasil o espírito universitário, a organização universitária, a cultura sobre bases universitárias.

LordBryce, quando esteve no Brasil, ficou desagradavelmente impressionado com o caráter utilitário, estreitamente profissional, do nosso ensino superior.

Ora, é exatamente a mesma a condição do nosso ensino superior. Domina-o o mesmo espírito estreitamente profissional dos dias em que Bryce nos visitou. Falta-lhe, como naquela época, o caráter universitário.

Contra essa situação devemos reagir. Ou o Brasil procura firmar-se sobre uma cultura desinteressada - o característico da verdadeira organização universitária; sobre uma cultura separada do profissionalismo imediato, ou acabaremos sucumbindo em pouco tempo à onda de progresso brutalmente

material que nos invade, ao americanismo de segunda ou terceira ordem que, quase vencido no seu país de origem, reanima-se e adquire novos ímpetos nos países novos, e tocados da febre de Progresso com P maiúsculo, da América Latina.

O espírito universitário não pode existir num ambiente de puro profissionalismo: um ajuntamento ou aglomeração de escolas profissionais nunca passará de um ajuntamento ou aglomerado de escolas profissionais. Para haver cultura universitário, espírito universitário, é preciso que no meio de tudo isso brilhe a flama pura da cultura desinteressada de aplica-

ções ou proveitos imediatos, tal como a encontramos nos grandes centros de estudo da Europa e da América do Norte.

ANEXO 3: O senhor Mário de Andrade. Caricatura de Le Moine, intitulada "O Senhor Mário de Andrade", publicada nas edições039 e 064 de 1929 de *A Província*, nos dias 16 de fevereiro e 17 de março de 1929.

UNIVERSIDADE NA FRONTEIRA: UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Fernanda Sousa Lima (UERR)
nandocabv@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do trabalho é trazer reflexões sobre o ensino de Língua Inglesa na esfera universitária em contexto de fronteira, no caso, no município de Bonfim fronteiriço com a República Cooperativa da Guyana, cuja língua oficial é o inglês. O foco da investigação foram as representações de língua de um grupo de alunos da UERR – Universidade Estadual de Roraima durante sua formação no curso de Letras. Neste trabalho discutimos o conceito de língua e representação social sob a ótica da Linguística Aplicada. Após análise, constatamos que os sujeitos desta pesquisa mostram-se conscientes da complexidade e dos desafios de se aprender e ensinar a língua inglesa nesse contexto tão diversificado linguística e culturalmente – a fronteira. Além disso, que a universidade tem contribuído no processo de desconstrução e reconstrução de alguns conceitos e preconceitos com os quais até então eles convivem em relação ao ensino aprendizagem de inglês no contexto em destaque.

Palavras-chave:
Fronteira. Universidade. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

The objective of this work is to bring reflections on the teaching of English in the University sphere in a border context, in this case, in the municipality of Bonfim bordering the Guyana Cooperative Republic, whose official language is English. The focus of the investigation was the language representations of a group of students of UERR – State University of Roraima during their formation in the course of Letras. In this paper we discuss the concept of language and social representation from the perspective of Applied Linguistics. After analysis, we found that the subjects of this research are aware of the complexityandchallengesoflearningandteaching the English language in such a linguistically and culturally diverse context – the frontier. In addition, the university has contributed to the process of deconstruction and reconstruction of some concepts and prejudices with which they have so far coexisted in relation to teachingand learning English in the highlighted context.

Keywords:
Border. University. English language teaching.

1. Introdução

Este trabalho tem como foco investigar as representações sociais dos alunos do curso de Letras e dessa forma compreender a relação entre essas representações e o modo com que pretendiam ensinar a língua co-

mo futuros professores. Os sujeitos pesquisados situam-se na fronteira Brasil – Guyana, do norte brasileiro, onde destacamos o estado de Roraima que compõe a tríplice fronteira: de um lado temos o município de Boa Vista, Pacaraima fronteiriço da República Bolivariana da Venezuela e do outro Bonfim, localizado há 125 km da capital através da BR 401 fronteiriço da República Cooperativa da Guyana (doravante Guyana).

Colocar em pauta essa fronteira e as variedades da língua inglesa falada nesse espaço requer de nossa parte um respeito para com o povo guyanense que, motivado por sua independência do Reino Unido, mudou a nomenclatura de seu país, a ser conhecido como República Cooperativa da Guyana. Para tanto, nesse trabalho, assumimos a grafia dos termos "Guyana" e "guyanense", escritos com "y", explicada através de Oliveira (2011) ao afirmar que,

> Em 1966, com a independência do Reino Unido o país foi denominado apenas Guiana. Após a Revolução do Rupununi e a reorganização política do país foi denominado República Co-operativa da Guyana, trocando o "i" por "y". Não há tradução para o português do termo em inglês Guyana ou guyanese. Os termos Guiana ou guianense são relativos à antiga Guiana Inglesa. Contudo, a cultura popular brasileira tornou português o termo inglês "Guyana". (OLIVEIRA, 2011, p. 17)

Este artigo é parte da pesquisa de minha dissertação de mestrado intitulada "Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/ Guyana: representações sobre a Língua Inglesa". Nesse contexto, tivemos como objetivo investigar as representações sociais sobre as variedades da língua inglesa dos alunos do curso de Letras e dessa forma compreender a relação entre essas representações e o modo com que pretendiam ensinar a língua como futuros professores.

Este trabalho tem como base a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico o que, em linhas gerais, implica afirmar sua ênfase no processo e nos significados revelados pelos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Entre os instrumentos de geração de registro estão: a observação participante que gerou um diário de pesquisa, o grupo focal, a aplicação de questionário sociolinguístico e entrevistas semiestruturadas. Destacamos que o Grupo Focal é uma técnica de interação grupal propõe a discussão em grupos de um assunto de natureza particular que através do processo interacional proporciona trocas, descobertas e participações comprometidas (RESSEL *ET AL*., 2008).

A turma contava com treze alunos, na ocasião, seis deles aceita-

ram participar da pesquisa através da assinatura de TCLE[370]. Os nomes dados aos participantes são fictícios para preservar suas identidades. O grupo estava na faixa etária entre 23 e 40 anos de idade com moradia em Bonfim há, no mínimo, quatro anos. Assim, os registros coletados serviram de base para a análise realizada.

Destacamos que o grupo da pesquisa faz parte de um variado contexto linguístico e cultural que forma o estado de Roraima, mas que é acentuado pela fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e pela Guyana, país vizinho, notadamente marcado por uma pluralidade linguística e cultural conforme se lê em Oliveira (2012):

> Conhecer as expressões da arte e cultura do país vizinho é também conhecer a arte e cultura de outros povos como os indianos, africanos, chineses, portugueses, brasileiros, indígenas entre outros grupos culturais, que dão forte inspiração aos diferentes artistas na elaboração das obras que identificam a Guyana. (OLIVEIRA, 2012, p. 33)

Tratamos assim, de conceitos centrais como o de fronteira sob a análise de Pesavento (2002), que a observa como local na qual a alteridade se apresenta marcada, nesse trabalho, através do outro que fala inglês. Lembramos ainda que lidamos com a conceituação de linguagem numa perspectiva variacional, heterogênea como destacado por Mello (1999) e Signorini (2006); A LI visualizada através de sua natureza híbrida na relação com a identidade vista como processo a se dar pela língua como assevera Rajagopalan (1998) e a formação do professor de língua estrangeira na fronteira, dentre outros.

2. Os desafios do futuro

Nessa perspectiva, iniciamos nossas análises guiadas por perguntas que buscaram compreender como os participantes deste estudo pretendiam realizar sua ação docente tendo em vista o cenário linguístico/intercultural que as salas de aula em Bonfim representam.

Os sujeitos desta pesquisa mostraram-se conscientes da complexidade e dos desafios de se ensinar o idioma nesse contexto tão diversificado linguística e culturalmente. Tereza, por exemplo, demonstrou ter noção da complexidade desse espaço, que além de seu próprio desempenho como professora comentou sobre a dependência de fatores como o

[370] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

tempo e o conhecimento da realidade vivida pelos alunos. Dessa forma, explicou:

> **Tereza:** Eu vejo assim que vai ser complicado, vai demorar, vai depender do tempo mesmo. E aí que a gente vai conhecendo cada aluno e as suas necessidades e vai, nessa parte, vai depender muito de mim. (Entrevista).

Rita, por sua vez, foi categórica ao afirmar se sentir despreparada para enfrentar a variedade linguística presente nas salas de aula de Bonfim e, que segundo ela, isso ocorre devido à diferença entre a pronúncia que escuta dos alunos em relação à sua:

> **Rita:** Não. Porque quando eu penso que é uma palavra é outra. A pronúncia é muito diferente. (Entrevista)

Diante da realidade em que os sujeitos desse estudo estão inseridos, percebemos que a universidade tem contribuído no processo de desconstrução e reconstrução de alguns conceitos e preconceitos com os quais até então eles convivem.

Assim, Nico, por exemplo, comentou em entrevista que só passou a pensar sobre o real valor da língua inglesa através do curso de Letras, bem como sobre sua importância e necessidade. Por conseguinte, explicou sobre a raiz do preconceito linguístico que sentia em relação a variedade do inglês guyanense que se dava por ele acreditar que a aprendizagem dessa variedade o impediria de aprender outra. Isto é, a variedade britânica ou a americana, por exemplo, vista por ele e pelos demais participantes dessa pesquisa com mais prestígio.

> **Nico:** Eu parei com meus preconceitos linguísticos digamos assim depois de estudar, porque de fato se eu não tivesse, eu tinha uma facilidade maior, você não perde, aí eu aprendi a falar inglês eu não vou aprender a falar outro, aprende sim, é só questão de eu pensava que era diferente, não se eu aprender falar esse, não vou aprender falar o outro. (GF1)

Assim, Maher (2007) esclarece que a crença de que uma língua minoritária pode dificultar ou mesmo impedir a aquisição de uma língua

de prestígio é completamente infundada. Lembramos também que Mello (1999) explica que uma língua adquire prestígio quando é oficialmente reconhecida através de dicionários, gramáticas e textos no âmbito de comunicações oficiais e da mídia. As outras variedades, por sua vez, passam a ser encaradas como "incorretas" "ou ruins". Isso, segundo ela, é uma das razões pelas quais as variedades não -padrão passam a ser evitadas.

Nico também revelou um profundo arrependimento por não ter estudado inglês antes de seu ingresso na universidade, que se deu justamente por acreditar que o inglês guyanense que pudesse vir a ser aprendido por ele não fosse o ideal. Assim, que argumentou sobre uma mudança no seu olhar acercada variedade do inglês guyanense quando explicou que:

> **Nico:** O inglês da Guyana não deve em nada a nenhum inglês. Eu pensava diferente, pelo menos né, mas hoje em dia eu tenho noção. Eu até me arrependo de não ter valorizado que eu já tive a oportunidade de aprender, mas eu nunca quis aprender a princípio porque achava que não era o inglês legal, não era o inglês correto. (Entrevista)

Desse modo, percebemos uma mudança na postura de Nico diante da realidade a sua volta, revelou também uma tomada de consciência de que tais preconceitos não têm fundamentos reais que os sustentem. De fato, o "arrependimento" mostrado através de sua fala evidenciou um sentimento de valorização da variedade guyanense apontando assim, para um tratamento igualitário das línguas na posição de professor.

Mesmo assim, apesar de ele expressar uma valorização acerca da variedade guyanense ao dizer que, ele "não deve nada a nenhum inglês" notamos ainda umapontuação na existência de um inglês sem sotaque, talvez original que, certamente, não é o guyanense.

> **Nico:** Até porque inglês sem sotaque é quase impossível, existe sim, mas são raros os casos, e casos aí exige muito trabalho e a gente aqui tá trabalhando para a comunicação, para a conversação, pro dia-dia. É você se fazer entender e entender o que o interlocutor tá falando, esse é o objetivo, acho que é assim que eu pretendo trabalhar. (Entrevista)

A nosso ver, o contexto de atuação futura desses professores em

formação ainda se apresenta sob a forma de uma incógnita para a maioria deles. Uma incógnita porque mesmo cientes da diversidade linguística e cultural que povoam as salas de aula de Bonfim revelam sentir-se despreparados para adentrar esse contexto. Depreendemos da fala de Nico a sua intenção de se comprometer com um ensino voltado para a "comunicação", uma estratégia de "naturalizar" seu modo de encarar o outro, o aluno, que fala inglês, mas com sotaque. Ou seja, por "naturalizar" compreendemos que ele pretende considerar todas as variedades da língua inglesa que se apresentem em sala de aula.No entanto, ele acredita que existe um ponto em comum entre todas as variedades: a gramática, como explicou:

> **Nico:** O inglês, esse negócio de variação linguística a gente tem que lidar o tempo todo no português e no inglês principalmente. O que a gente tem que se preocupar e aí vem a função primordial da gramática pra mim. É a única coisa que elas convergem, e é aí nesse momento. Daí você consegue se adaptar a qualquer tipo de variação. (Entrevista)

Desse modo, observamos que para Nico a gramática parece representar o ponto chave para solucionar a questão das variedades da língua inglesa. Percebemos também a representação da existência de uma língua "correta" ligada à gramática e, portanto, aquela que deve ser objeto de ensino/aprendizagem, mostrando-se, nesse contexto, uma das ideias centrais a pautá-lo. A nosso ver, tal postura põe em evidência uma conceituação que nos parece negar as propriedades sociais e funcionais de uma língua como mostrado na discussão referendada neste trabalho através de Antunes (2007) e Bagno (2001) que, por sua vez, concebem a língua como uma atividade conjunta entre os falantes em cenários de reais de comunicação.

Nesse sentido, Rita, por sua vez, argumentou que sua pretensão seria atuar de forma colaborativa com os alunos guyanenses, pedindo sua ajuda quando necessário nas aulas, mas antes disso, assumiria uma postura a considerar todos os alunos sem conhecimento de inglês, como ela explicou no excerto em destaque:

> **Rita:** Eu adotaria a ideia de trabalhar com a língua inglesa como se todos os alunos, não praticamente não tivesse assim noção da língua inglesa. (Entrevista)

Da fala de Rita depreendemos uma inclinação a uma prática de

ensino homogeneadora que falha ao invisibilizar a questão multilíngue e seus falantes no contexto de fronteira.

Concluímos assim, que o contexto de Bonfim e as peculiaridades linguísticas e culturais que o formam são por demasiadas complexas. Vemos com urgência a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas tanto no ensino de língua inglesa como no de língua portuguesa, bem como a inserção dessas questões de maneira mais incisiva nos currículos universitários roraimenses.

Observamos, portanto que as representações sobre as variedades da língua inglesa dos sujeitos desta pesquisa, de certa forma, nos levam a conceber que seu ensino possa ocorrer desassociado de propósitos sociais e tenha como ponto central a gramática. Além disso, despertou a preocupação com a perpetuação de práticas pedagógicas homogeneadoras, que invisibilizam o contexto de atuação do professor e o grupo linguístico que ozcompõe.

3. "O princípio de tudo é a questão do respeito"

Outro tópico também abordado neste trabalho refere-se à postura que se deve ter diante de variedades da língua inglesa. De modo geral, percebemos uma inclinação dos participantes a considerarem que uma postura de respeito seria a ideal. Assim, iniciamos nossa análise indagando os alunos se já haviam pensado sobre essa questão, destacamos a fala de Ana que, negativamente, apontou para uma falta de reflexão sobre isso:

> **Ana:** Não. Sinceramente não. Porque realmente tem, porque tem muita variação linguística em Bonfim, devido a fronteira devido essas malocas que tem aqui. (GF2)

Nico, por sua vez, demonstrou reconhecer a existência de diversas variedades da língua inglesa e a notar suas manifestações em diversos espaços: na universidade, na fala dos alunos guyanenses das escolas de Bonfim em Lethem – Guyana e, nas comunidades indígenas da região.

> **Nico:** Eu já pensei nisso porque a gente tem lá o inglês que a gente vê na escola e esse já sofre variação que é o americano. Aí tem o inglês criolo que é o da Guyana. Esse inglês criolo já é diferente nas malocas, já falam diferente também. (GF2)

Assim, é que argumentou sobre a questão do respeito que, segundo ele, no futuro deveria guiar seu agir pedagógico:

> **Nico:** A única palavra que vem a cabeça é respeito. Não adianta você. Ainda mais pra quem já fala. (GF2, 2015)

Disso, denotamos uma preocupação com o nativo guyanense e a variedade da língua inglesa falada por ele diante da impossibilidade de modificá-la. Notamos que, tal preocupação, encontra-se aliada à ideia de que essa língua do outro, do nativo de que ele fala, não é a mesma dele, mas ainda assim deve ser respeitada.

No que concerne ao seu olhar perante a diversidade linguística do inglês nas salas de aula de Bonfim Ana comentou sobre a necessidade de mostrar o "outro lado", isto é, a variedade da língua inglesa conhecida por ela.

> **Ana:** Primeiramente respeitar, mostrar o outro lado tentar explicar, entender e conversar com ele que aquela maneira dele ali tá certa sim, só que existe outra que são variações, tentar ali interagir. Mostrar que existe outras formas que não são só a deles. (GF2).

Entendemos assim que a fala de Ana apontou para a existência de variações da língua e demonstrou também a sua inclinação em tentar compreender e interagir com seus futuros alunos mostrando as possíveis variedades que a língua inglesa pode apresentar.

Também concordando em relação a esse respeito para com a existência de variedades e a necessidade de que elas devem ser respeitadas Telma argumentou que isso deve ser apresentado para os alunos.

> **Telma:** Acho que o princípio de tudo é a questão do respeito. Se você conseguir colocar diante de sua turma uma posição. Você numa posição de respeito recíproco, de ambas as partes. Eu acredito que dá certo mesmo que você não tenha conhecimento total da língua. (GF2, 2015)

Vemos com isso que, apesar das falas dos sujeitos revelarem uma postura de respeito em relação à variedade guyanense que mostra-se vista sob o rótulo de não gramatical, formada por "gírias" e, que é somente um dialeto conversacional.

Como ilustração dessa noção, destacamos a fala de Telma quando explicou sobre a variedade inglesa usada pelos alunos das escolas do município de Bonfim, ao dizer que eles só conhecem o seu próprio modo de falar:

> **Telma:** Eles só conhecem a maneira deles falar, eles não conhecem a maneira gramatical. Ele conhece o britânico acriolado então se você falar o americano, o inglês americano, ele vai rir, ele vai sorrir. Porque tá errado. Pra eles tá errado. (Entrevista)

Destarte, percebemos que essa constante oposição "minha língua" versus "língua do outro" que aparece nas falas dos sujeitos reflete as representações discutidas aqui sobre a língua e suas variedades nomeadas como inglês britânico, americano e o guyanense e os valores agregados a cada uma delas.

Diante das falas analisadas, destacamos a reflexão de Silva (2000, p. 96) sobre a pedagogia como diferença onde defende a impossibilidade de se abordar o multiculturalismo em educação como mera "questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural". Assim, incluímos nessa perspectiva a questão linguística, a se especificar no multilinguismo presente nas escolas públicas de Bonfim e como deveria ser enfrentado. Nesse sentido, devemos considerar que

> A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA, 2000, p. 96)

Portanto, olhar a língua ou línguas dos outros sem questionar essa atribuição de sentidos realizada por nós significa a manutenção de estereótipos valorativos de uma língua em detrimento de outra. E, como Silva (2000) afirma, esta deve ser uma questão pedagógica e curricular. Assim, uma lacuna que destacamos nas falas dos sujeitos investigados é justamente acerca de um questionamento do porquê e como essa variação é formada e como deve ser problematizada no contexto em que ocorre.

4. Considerações finais

Concluímos então que, simplesmente celebrar e assentir a diferença não é suficiente para pôr em prática uma pedagogia de reconhecimento dessa diferença da qual necessitamos atualmente nos nossos currículos. Desse modo, Silva (2000, p. 97) explica que "Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado." Isso implica dizer que, só poderemos intervir de verdade e modificar de forma positiva esse cenário através da denúncia do caráter construído e artificial dessas identidades linguísticas e ao poder ao qual geralmente estão associadas.

Percebemos assim que, apesar da intenção de olhar para as variedades da língua inglesa com respeito, essa tarefa, quando na posição de professor, pode tornar-se falha enquanto não houver uma real pedagogia do reconhecimento frente às diferenças.

Assim, gostaríamos de esclarecer acerca de uma questão essencial nesse trabalho referente à natureza das conclusões obtidas e apresentadas. Como assevera André (2008) no estudo de caso etnográfico a validade e fidedignidade dos dados não devem ser encaradas da mesma forma que no modelo científico convencional. Em observância disso, o que pretendemos, tendo como alicerce os dados gerados e o posicionamento do pesquisador, é como explica André (2008, p. 56) apresentar "uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes". Com isso vem demonstrar que a reconstrução feita pelo estudioso não representa "a única, ou a correta".Por conseguinte, em face do mundo globalizado no qual estamos inseridos de fronteiras geográficas e linguísticas, cada vez mais fluídas e, dada a presença do fenômeno que o multilinguismo representa, não só em cenários fronteiriços como o aqui explicitado, faz-se necessário um novo olhar

sobre os cursos de licenciatura e a relação com esse contexto do qual descrevemos.

Enfim, esperamos que a análise realizada possa colaborar em direção à formação de uma prática de ensino-aprendizagem de línguas não excludente que finalize ou ao menos minimize os possíveis ciclos de preconceito e possa contribuir para uma política educacional que valorize todas as variedades que uma língua possa apresentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: Por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 7. ed. São Paulo: Loyola. 2001.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, V. 15, n. Especial, 1999. p. 385-417

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Al. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngue*. Goiânia: UFG, 1999.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes; IFILL, Mellissa. (Orgs). *Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guyana*. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das Fronteiras. IN: Martins, Maria Helena (Org.). *Fronteiras culturais.* Brasil-Uruguai-Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em lingüística: é

chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de Almiro Pisetta. In: SIGNORINI, Inês. (Org). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RESSEL, Lúcia Beatriz *et al*. *O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa*. Texto Contexto Enferm. Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 779-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21 .pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 169-88

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SLVA, T.T. da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO USO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR[371]

Josélia Pedrosa Dos Reis (FACSUL)
joseliareis15@gmail.com
Patrícia Rodrigues Peixoto (FACSUL)
patriciarveiga@gmail.com
Thaynara Martins Silva (FACSUL)
martinsthaynara537@gmail.com
Tabitha Molina Monteiro (FACSUL)
tabitha_molina@hotmail.com

RESUMO

O universo das imagens tornou-se um fascínio aos olhos, sendo uma das primeiras ferramentas de comunicação dos Homens. As histórias em quadrinhos nascem não só com o propósito de entreter, mas dialogar com várias áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar como a história em quadrinhos contribui para o processo de alfabetização e formação do leitor. Em relação aos objetivos específicos buscou-se caracterizar a história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula; discutir esse gênero textual como fomentador no processo de alfabetização; e por fim identificar os benefícios da história em quadrinhos como formação de leitores. Para metodologia de pesquisa embasou-se em dois métodos de investigação, utilizando abordagem qualitativa do tipo descritiva e de campo. Para o referencial teórico elencou os autores como Ferreiro (1988), Soares (2001), Vergueiro (2010), Pereira (2010), Silva (1995) e demais obras atinentes ao tema, como dissertações, monografias, artigos e a legislação vigente, como os Parâmetros Curriculares (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir das análises conclui-se que, perante os objetivos levantados, conseguiu-se obter ótimos resultados sobre a eficácia das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico no processo de alfabetização e formação do leitor, sendo um importante recurso em sala de aula, sempre auxiliando em diversas disciplinas.

Palavras-chave:
Alfabetização. Uso pedagógico. Formação do leitor. Histórias em quadrinhos.

RESUMEN

El universo de las imágenes se convirtió en una fascinación para los ojos, siendo una de las primeras herramientas de comunicación de los hombres. Los cómics nacen no solo con el propósito de entretener, sino también para dialogar con diversas áreas del conocimiento. En esta perspectiva, la investigación tiene como objetivo: analizar

[371] Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Facsul de Campo Grande-MS.

cómo el cómic contribuye al proceso de alfabetización y la formación del lector. Con respecto a los objetivos específicos, el objetivo era caracterizar el cómic como un recurso didáctico en el aula; discutir este género textual como promotor del proceso de alfabetización; y finalmente identificar los beneficios de los cómics como capacitación de lectores. La metodología de investigación se basó en dos métodos de investigación, utilizando un enfoque cualitativo descriptivo y de campo. Para el marco teórico se enumeran los autores como Ferreiro (1988), Soares (2001), Vergueiro (2010), Pereira (2010), Silva (1995) y otros trabajos relacionados con el tema, como disertaciones, monografías, artículos y legislación vigente, tales como los Parámetros Curriculares (PCN) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC). A partir del análisis se concluye que, en vista de los objetivos planteados, fue posible obtener excelentes resultados sobre la efectividad de los cómics como recurso pedagógico en el proceso de alfabetización y la formación del lector, siendo un recurso importante en el aula, siempre ayudando en varias disciplinas

Palabras clave:
Alfabetismo Uso pedagógico. Formación de lectores. Cómics.

1. Introdução

A alfabetização é um processo complexo que perpassa por inúmeras estratégias que muitas vezes o aluno se torna passivo, de tal modo, a formação do leitor envolvem habilidades de compreensão e interpretação, o que levará a sua autonomia se bem instrumentalizado.

Ademais constata-se quando se trata de ler histórias em quadrinhos ressalta uma grande curiosidade em conhecer e compreender sobre o assunto, portanto as histórias em quadrinhos podem ser mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

A motivação da escolha do tema de pesquisa surgiu a partir de uma aula, na qual, a professora evidenciou o uso das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica, o que instigou a aprofundar no assunto, perpassando pelo interesse em conhecer como esse gênero textual contribui para aquisição na alfabetização dos alunos.

Diante disso, traçou como problemática a seguinte questão: De que forma as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para o processo de alfabetização e formação do leitor?

A partir da problemática da pesquisa delinearam-se os objetivos, sendo o objetivo geral: Analisar como a história em quadrinhos contribui para o processo de alfabetização e formação do leitor. Em relação aos objetivos específicos buscou caracterizar a história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula; discutir esse gênero textual como

fomentador no processo de alfabetização; e por fim identificar os benefícios da história em quadrinhos como formação de leitores.

A pesquisa foi delineada pelos fundamentos da abordagem qualitativa e descritiva, utilizando autores como Ferreiro (1988), Pereira (2010), Silva (1995), Soares (2001), Vergueiro (2010) entre outro e demais obras atinentes ao tema, como dissertações, monografias, artigos e a legislação vigente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o embasamento teórico. Para pesquisa de campo, foi realizada entrevistas com um professor especialista e uma aluna, buscando através do conhecimento prático enriquecer a pesquisa. Logo, estruturou a pesquisa com 5 (cinco) questões subjetivas buscando avaliar o uso pedagógico das histórias em quadrinhos.

Desse modo, a pesquisa foi dividida em tópicos, abordando no referencial teórico: Origem e características das histórias em quadrinhos; o uso pedagógico das histórias em quadrinhos; a utilização das histórias em quadrinhos no processo de alfabetização, os benefícios da história em quadrinhos como formador de leitor. Em seguida, caracterizou os processos metodológicos da pesquisa, elencando os instrumentos e sujeitos. Em por fim a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

2. Origem e caraterísticas das histórias em quadrinhos

A expressão História em Quadrinhos (HQs) surgiu da narrativa criada por seguimentos de pequenos quadros, contendo dois elementos fundamentais que os constituem, a linguagem verbal e não verbal. Para Araújo, Costa e Costa (2008),

> A mensagem das histórias em quadrinhos é transmitida ao leitor por dois processos: por meio da linguagem verbal – expressa a fala, o pensamento dos personagens, a voz do narrador e o som envolvido – e por meio da linguagem visual – no qual o leitor interpretará as imagens contidas nas histórias em quadrinhos. Unindo estes dois processos, chega-se ao escopo que o enunciado verbal pretende transmitir ao leitor. (ARAÚJO, COSTA E COSTA, 2008, p. 30)

Enquanto forma de arte e comunicação, aplicam-se nesse gênero artístico as primeiras formas de comunicação humana (OLIVEIRA, 2008). O autor enfatiza que,

> É uma das mais antigas formas de comunicação utilizada pelo homem. Como rupestres que o homem primitivo fazia em suas cavernas

> mostrando uma caçada ou a existência de animais em uma região. Utilizar uma sequência e imagens para contar uma história também é uma forma de comunicação utilizada pelo homem há muito tempo, como na coluna de Trajano em Roma (113 a.D.) e na tapeçaria de Bayeux na França (1066). As primeiras histórias "em quadrinhos" possuíam apenas imagens. Foi Rodolphe Toepffer quem primeiro adicionou a palavra história em sequência por volta de 1833. (OLIVEIRA, 2008, p. 1)

Diante disso, o conjunto de imagem e texto é bastante considerável para as Histórias em Quadrinhos (HQs), também são leituras lúdicas, pois contendo ou não texto o seu objetivo é possibilitar o maior êxito na compreensão do leitor.

> As histórias em quadrinhos, assim como os filmes, novelas, séries de TV, desenhos animados, são produções fictícias, e que na maioria das vezes, trazem elementos da vida cotidiana, política, econômica do momento a qual ela está sendo produzida. (PEREIRA, 2010 p. 62)

De acordo com o autor os produtores de história em quadrinhos relatam a atualidade, com fatos verídicos, fictício, e/ou sensacionalista tudo em prol de atrair ou prender a atenção do leitor "As produções culturais consistem de alguma forma com uma identificação política, econômica, social ou ideológica que seus autores expressam em suas obras suas perspectivas, sonhos e ideais, ou seja, nenhuma obra é pura de intenções" (PEREIRA, 2010 p. 62).

Desse modo, as histórias em quadrinhos foram ganhando notoriedade, alcançando sucesso com publicações especializadas, originando os gibis. Uma linguagem das histórias em quadrinhos vai além dos quadrinhos, isto é, não trará só uma forma de entretenimento, mas também fonte de divulgação e informações que induz o meio social e cultural, bem com importante recurso para uso pedagógico.

3. O uso pedagógico das histórias em quadrinhos

A utilização das HQs como uso pedagógico pode figurar uma ferramenta de alto valor potencial para diversas práticas pedagógicas, como por exemplo, para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que,

> Designam todos os recursos usados no processo ensino-aprendizagem, com o propósito de tomar mais eficaz a transmissão da mensagem pelo professor e mais eficiente a aprendizagem pelo aluno. É um elo entre o que o professor fala e a realidade que deseja transmitir, ou seja, substituir do melhor possível à realidade (MARTINS, 1985, p. 202)

Para Martins (1985) todos os recursos pedagógicos são ferramentas que podem complementar o ensino–aprendizagem dos educandos, tornando assim o ensino dinâmico e eficaz.

A utilização de recursos didáticos é importante dentro da educação, traz práticas inovadoras, aperfeiçoamento na aula e no aprendizado do aluno. "Oferecem um conjunto de recursos importantes é ferramentas de comunicação e informações, tornando-se, assim, um componente instrumento de ensino–aprendizagem" (JUSTINO, 2011, p. 73).

> Os meios de comunicação de massa desempenham um papel fundamental na formação do jovem de nossos dias, expostos tanto aos aspectos positivos, quanto aos negativos. A escola não pode prescindir da colaboração desses meios de comunicação de massa, trazendo para a sala de aula o cinema, o rádio, a televisão, o jornal e os quadrinhos (ALVES, 1996, p. 6)

Desse modo, a escola deve ajudar os professores nesses recursos pedagógicos, esses meios de comunicação auxilia o profissional com novas metodologias de ensino dentro da sala de aula. Além de ajudar o professor é capaz de complementar e tornar mais eficiente o aprendizado dos alunos.

A literatura em quadrinhos agrada tanto à criança porque constitui um sistema que corresponde rigorosamente à natureza profunda, atende às suas necessidades orgânicas e aos interesses naturais. Daí, a transformá-la num poderoso instrumento de educação, vai apenas um passo (Abrahão, 1977). Diante disso, torna-se necessário utilizar métodos que sejam capazes de ajudar no ensino e que seja de interesse dos alunos é indispensável como uso pedagógico, pois além de contribuir transforma a atividade mais lúdica.

3.1. A utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula

A utilização das HQs como recurso em sala de aula tornou-se um desafio, se por um lado alguns educadores tinham um olhar diferente para esse gênero textual, por outro outros não fazia parte do processo de alfabetização, o que acarretava numa utilização descontextualizada e, muitas vezes, na exclusão das salas de aula (VERGUEIRO, 2010),

> Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens, sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de

> forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. Os quadrinhos aumentam a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas, aguçam a curiosidade, desafiam o senso crítico e incorporam a linguagem gráfica, a linguagem oral e escrita. (VERGUEIRO, 2010, p. 21)

Diante disso, considera as HQs como um gênero textual que pode ser utilizado como recurso pedagógico lúdico que pode complementar os estudos em qualquer disciplina, faz com que o aluno goste mais do conteúdo e estima o prazer pela leitura.

A utilização das histórias em quadrinhos é essencial em sala de aula, segundo Araújo, Costa e Costa (2008). O docente deve ter um planejamento, conhecimento e desenvolvimento de seu trabalho nas atividades que utilizarem as histórias em quadrinhos, independente da disciplina ministrada, assim o professor pode utilizar seu conhecimento e criatividade para que a história em quadrinhos consiga mediar o conteúdo ministrado.

A partir dos PCNS (1997), foi analisado que os quadrinhos devem estar e estão inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sócias (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais, com isso fica caracterizado de muita importância durante todo o processo educativo.

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), não faz alusão específica de HQs, contudo, ela enfatiza situações lúdicas de aprendizagem,

> A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BNCC, 2017, p. 58)

Nesse sentido, a partir dos PCNs e BNCC considera imperioso trazer novos métodos lúdicos de ensino, sendo que as HQs traduz isso, podendo ser utilizadas de modo interdisciplinar e com temas transversais,

fazendo assim uma leitura e escrita mais lúdica. Conforme evidencia o exemplo abaixo:

Figura 1: Turma da Mônica – Afetividade.

Fonte: Turma da Mônica nº 34, p. 11.

A figura 2, também na perspectiva transversal e multimodal evidencia uma tirinha da Turma da Mônica, na qual, pode-se trabalhar afetividade. "As imagens que possuem um valor estético e as que estimulam o sentido crítico permitem gerar, em situações de ensino–aprendizagem, mensagens ricas e diversificadas" (CALADO, 1994, 110). Assim, de uma forma mais lúdica, fazendo que o aluno compreenda com mais facilidade o outro.

Cabe salientar que o professor precisa dominar sua proposta de ensino, trabalhar ela de forma contextualizada fazendo com que o aluno de significado e seja um ser crítico naquilo que está produzindo (VERGUEIRO, 2018). Desta forma, qualquer professor pode utilizar a história em quadrinhos como recurso didático, levando em consideração que o processo de ensino e aprendizagem seja associado com suas práticas sociais.

4. Os benefícios da história em quadrinhos no processo de alfabetização e formador de leitor

Ao longo do período histórico existe dificuldades em levar o aluno a ler e compreender o que leu, por meio desta pesquisa inferimos que é necessário, ao professor, usar de diversas estratégias para que possam vencer essas barreiras encontradas no processo de ensino–aprendizagem, uma delas, a utilização do gênero histórias em quadrinhos, como contribuição nesse processo, tanto no processo de alfabetização, quanto na formação do leitor, de acordo com Silva (1995):

> O professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar. Sem a sua presença atuante, sem seu trabalho com-

> petente, o terreno dificilmente chegará produzir o benefício que a sociedade espera e deseja, ou seja, leitura e leitores assíduos e maduros. (SILVA, 1995, p. 19)

Dessa forma Silva (1995) assinala que o professor é uma peça fundamental, cabe a ele desenvolver estratégias que despertem o interesse por diversos gêneros desde pequenos e terem acesso a aprendizagem e parte de valores que os alunos tendem a estabelecer por toda vida.

Ferreiro e Teberosky (1997) defende que:

> Para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção do conhecimento, apontam que o sujeitos passam por diferentes fases que vão desde a hipótese pré-sílabica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os seguimentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as silabas e fonemas. (FERREIRA e TEBEROSKY, 1997, p. 14)

O processo de alfabetização é complexo, uma vez que, parte da criança compreender o processo da construção desse conhecimento. Conforme Ferreiro e Teberesky (1997), a criança passa por diferentes fases na construção do conhecimento, no processo de alfabetização.

A "alfabetização" na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização, Vergueiro (2018). O uso das histórias em quadrinhos como um recurso em sala de aula essencial, pois contém essa constante interação do visual e do verbal, favorecendo tanto o aluno na sua alfabetização e o professor na utilização como estratégia metodológica de ensino, assim garantindo bons resultados no desenvolvimento do processo ensino–aprendizado.

Com base nas considerações de Soares (2001) a alfabetização implica em várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio á memória, para catarse, compreendemos que a alfabetização deve ser interligada e indissociável do letramento, pois devemos ter o entendimento que a prática social permite que o aluno avance no seu desenvolvimento escolar.

Desse modo, as histórias em quadrinhos são textos que favorecem a compreensão e o gosto pela leitura, de acordo com Alves (2001):

> A leitura de histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do "gosto pela leitura" porque ao ler histórias em quadrinhos a criança envolve-se numa atividade solitária e não movimentada por determinado período de tempo, que são características pouco frequentes nas atividades de crianças pré-escolares ou no início da escolarização. Também porque, estando mais próximas da forma de raciocinar destas crianças, elas podem mais facilmente lê-las, no sentido de retirar delas significados, o que seria menos provável com outros tipos de leitura (ALVES, 2001, p. 7)

Deste modo Alves (2001) compreende que as histórias em quadrinhos, contribuem na formação do aluno leitor por se apresentar de uma forma diferenciada dos demais textos, é por meio dessa estrutura que permite ao leitor infantil compreender e se sentir atraído pela leitura.

5. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para a elaboração da pesquisa, foram empregadas estratégias para traçar uma abordagem científica do estudo e concretizar o ciclo completo da investigação, expondo o objeto do estudo, os objetivos: geral e específicos, a justificativa e o método utilizado. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, a pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo" ou "entrevista qualitativa" (TRIVIÑOS,1987, p. 4).

Diante disso, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. Tendo como procedimentos adotados em consonâncias com a pesquisa foram: definição do problema, formulação do referencial teórico, coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas, analise dos dados por meio da interpretação das respostas de pesquisa e, por fim, a redação do artigo cientifico.

Utilizando autores como Ferreiro (1988), Pereira (2010), Silva (1995), Soares (2001), Vergueiro (2010), e demais obras atinentes ao tema, como dissertações, monografias, artigos e a legislação vigente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na sequência buscou dar enfoque no estudo por meio de uma pesquisa de campo que se concretizou por meio do questionário (Anexo I). Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram conscientizados sobre o objetivo do estudo, por meio, do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE" mediante de uma entrevista semiestruturada, com

05 questões subjetivas. A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de que "destaca ser importante que o roteiro de entrevista seja organizado com perguntas básicas, de modo a permitir que sejam complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas" (MANZINI, 1990;1991, p. 154).

Por fim, foi realizada uma análise descritiva das informações obtidas na pesquisa de campo, sendo cruzados com as informações teóricas apresentadas na pesquisa bibliográfica, buscando sistematizar os dados obtidos apresentados a seguir.

5.1. Perfil do sujeito

O primeiro entrevistado possui graduação em Letras (Português / Literatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Atualmente faz Pós-Doutorado em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor da graduação e do programa de pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Letras) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande. A escolha do entrevistado deu-se pela sua experiência na área de Linguística e pela sua especialidade com a temática do HQs.

A segunda entrevistada possui graduação na área de nutrição, pela universidade UCDB (2016), atualmente cursando Pós de Nutrição Esportiva e Suplementação, no Iepat, trabalha na Clínica Medical Center, nutricionista clínica. Optou-se pela entrevistada devido ter sido alfabetizado e adquirido o gosto devido a HQ.

6. Apresentação, análise e discussão dos resultados

A pesquisa se propôs analisar como as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para o processo de alfabetização e formação do leitor. Logo, para materialização da pesquisa buscou-se indivíduos que pudessem contribuir com a temática. Assim, o objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência e dessa interação compreender a fala dos sujeitos (MINAYO, 2001). Delineando analisar, por meio de uma pesquisa

qualitativa identificou-se os sujeitos com o entrevistado 1 para o professor e especialista da área de HQ e entrevistado 2, para a aluno que tem a predileção pelo HQ.

A partir da entrevista realizada com o pesquisador/especialista, foi questionado no primeiro momento, sobre qual a importância das histórias em quadrinhos na alfabetização, na formação do leitor e como recurso didático-pedagógico.

> Tem muita gente que eu conheço que foi alfabetizado por quadrinhos, e cada vez mais vejo as escolar falar isso, eu fui no colégio militar e tem uma imagem mais conservadora e um desses professores que eu fui, ele contou que foi alfabetizado com quadrinhos e adorava ler na sua infância, se eu não me engano ele foi alfabetizado pelo TEX que é um quadrinho Italiano que faz muito sucesso na Itália e no Brasil, então nesse processo pode ser um estimulo para leitura e alfabetização essa coisa do visual, para algumas obras o texto visual é um complemento para o texto tipográfico, para alfabetização como a gente é muito visual precisa desse estimo aquele modelo para o bem e para o mau apenas a tipografia não da mais conta hoje. (ENTREVISTADO 1, 2019)

Por tanto Soares (1998, p.33), aborda que, o que auxilia no processo de alfabetização, uma vez que, "alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita".

Além disso, também foi realizada a entrevista uma aluna objetivando ter outra visão da temática.

No segundo momento, foi interpelado se acredita que as histórias em quadrinhos fomentou seu prazer pela leitura, transformando em um leitor. Neste contexto, a entrevistada apresentou "as histórias em quadrinhos são divertidas e cheia de imaginação, fora que as imagens facilitam a imaginação, e o prazer por ler por esse tipo de material é maravilhoso, na sua opinião" (ENTREVISTADA 2, 2019). Nesse sentido, Oliveira (2005) constata, os quadrinhos podem realmente suscitar um maior interesse das crianças pela leitura, pois eles são excelentes instrumentos no processo educativo, assim desenvolvendo o conhecimento e habilidades perante a leitura.

Portanto, por intermédio das entrevistas realizadas, analisou-se que a contribuição das HQs é de grande valia no processo de alfabetização e na formação do leitor, por ter um repertório rico, amplo e de diversas linguagens, atraem, facilitam e colaboram no

desenvolvimento da aprendizagem.

7. Considerações finais

A partir da realização desse artigo, pode-se concluir que perante os objetivos levantados, como analisar, discutir e identificar, e fundamentando-se em teóricos e nas legislações vigentes, conseguiu-se obter os resultados sobre a eficácia das histórias em quadrinhos como uso pedagógico no processo de alfabetização e formação do leitor, sendo um importante recurso didático em sala de aula, sempre auxiliando em diversas disciplinas.

Identificou-se que o uso das HQs em sala de aula reúne elementos essenciais que podem favorecer o aluno em seu desenvolvimento educacional, bem como auxiliá-lo na alfabetização e formação de leitor, sobretudo, devido popularidade desse instrumento. Entende-se, ainda que o não-verbal constitui parte essencial na construção do sentido do texto, tendo em vista o interesse (natural) dos alunos, dessa faixa etária, pelas ilustrações.

Além disso, as histórias em quadrinhos são bem aceitas pelas crianças, principalmente nas séries iniciais, por serem coloridas e bem alegres, tornando-se uma forma mais divertida e que facilitam o seu entendimento durante o percurso de escolarização e assim levando para a vida toda de forma mais prazerosa.

Portanto, a partir das entrevistas realizadas com um pesquisador/ especialista no assunto e uma aluna no qual aprendeu a ler com a utilização de HQs, pode-se discutir e salientar que a tal premissa é verdadeira com relação a contribuição do uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do aluno beneficiando, sendo mediadora e facilitadora desse processo de conscientização e autonomia do ato de ler e escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Moises. Histórias em quadrinhos e educação infantil. In: *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, 2001.

ALVES, Patricia Marinho. História em quadrinhos e educação. In: *Psicol. Cienc. Prof.*, n. 3. 2001.

ARAÚJO, Gustavo Cunho; COSTA, Maurício Alves; COSTA, Evânio Bezerra. *As histórias em quadrinhos na educação*: possibilidades de um recurso Didático-Pedagógico. Uberlândia n. 2, p. 26-27, 2008.

RAÚJO, Gustavo Cunho; COSTA, Maurício Alves; COSTA, Evânio. *O que é histórias em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇAO – *Base Nacional Comum Nacional*. Brasília: MEC, 2017.

_____, MINISTERIO DA EDUCAÇAO – *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora. 1994.

CARDOSO, Athos Eichler. *As Aventuras de Nhô Quim & Caipora*: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883/ Ângelo Agostini. Brasília/ DF: Senado Federal Conselho Editorial, 2002.

CIRNE, Moacy. *História e Crítico dos Quadrinhos*. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Europa & Funarte 1990.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. de Horacio Gonzales *et al*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Ivan Lima. Uma breve introdução à história das histórias em quadrinhos no Brasil. In: *Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho*, 6. 2008, Niterói. Anais do 6º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho. 200 anos de mídia no Brasil: historiografia e tendências, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais1/6o-encontro-20081/Uma%20breve%20introducao%20a%20historia%20das%20historias%20em%20 Acesso 20 nov. 2019.

LUÍSA, Ingrid. *O plano realmente infalível de Mauricio de Sousa*. 2019.

Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/o-plano-realmente-infalivel-de-mauricio-de-sousa/. Acesso: 13 nov. 2019.

JUSTINO, Marinice Natali. *Pesquisa e recurso didáticos na formação e pratica docente*. Curitiba: Ibpex, 2011.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. *Histórias em quadrinhos*: leitura crítica. São Paulo: Paulinas, 1984.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. *Histórias em quadrinhos*: um recurso de aprendizagem. São Paulo: Ano XXI. Boletim 01. Abr., 2011.

MANZINI, Eduardo Jose. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, V. 26/27, p. 149-58, 1990/1991.

MARTINS, Maria de Lourdes Zanetlini. *Aprender a ensinar com as novas mídias* [s.n]

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social*. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Fátima Ferreira. A linguagem das Histórias em Quadrinhos. In: *IFEUSP Programa Pós- Graduação*. Seminários de Estudos em Epistemologia e Didática (SEED), 2008.

PARATI, Carlos; Braga, Flávio. *Almanaque dos quadrinhos*: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro-RJ: Ediouro, 2006.

PERCÍLIA, Eliene. Mangá. *Surgimento características do mangá*. Brasil Escola, 2019. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/artes/o-que-e-manga.htm. Acesso: 08 nov. 2019.

PEREIRA, Carlos Eduardo Boaretto. *Capitão América*: as relações sócio- econômicas na segunda guerra mundial março/abril de 1941. 2010.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. (Org.). *Leitura e formação de leitores*: Vivencias Teórico – Praticas. Londrina: Eduel, 2009.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L.C.; FINOTTI, L.H.B.; MESQUITA, E.M.C. (Orgs). *Gêneros de texto*: Caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2008.

SANTOS, Roberto Elísio. Aplicações da história em quadrinhos. In: *Comunicação & Educação*, n. 22, p. 46-51, 2001.

SILVA, Cíntia Cristina. Quem inventou as histórias em quadrinhos.

2018. In: *Revista Abril*. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-inventou-as-historias-em-quadrinhos/. Acesso: 12 nov. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*: pesquisa x propostas. São Paulo:Ática S.A, 1995.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária*: O jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Mauricio. *Turma da Monica*. 2018. Disponível em: https://jornaljoca.com.br/portal/amizade-e-respeito-as-diferencas-sao-tema-de-novas-tirinhas-da-turma-da-monica/. Acesso 24 nov. 2019.

SOUZA, Mauricio. *Turma da Monica*. 2012. Disponível em: http://educaeaprenda.blogspot.com/2012/04/gibi-turma-da-monica-sobre-aquecimento.html. . Acesso 24 nov. 2019.

TANINO, Sonia. *Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar*. 2011. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA DE UM POVO: PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Silvia Cristina Soares Cecilio Paixão (UEMS)
silvia2cristina@gmail.com

RESUMO

Com o objetivo de corroborar com produções que evidenciam a importância do uso de palavras de origem africana no ensino da língua portuguesa, este artigo busca refletir sobre este ensino com vistas à valorização da cultura africana e afrodescendente, como forma de favorecer a história e contribuição deste povo para a cultura brasileira. Com a observação de algumas práticas educacionais que podem ser enriquecidas de forma a atender a Lei Federal de nº10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, utilizou-se como aporte teórico os Estudos Linguísticos Históricos com base nos estudos de Silva (2005), Faraco (1989) e Teyssier (1980), ao pontuar a relevância do conhecimento sobre a origem e a evolução da língua. Procuraremos dispor algumas reflexões sobre como o ensino da Língua Portuguesa, utilizando-se de palavras africanas, pode contribuir para uma educação multirracial.

Palavras-chave:
Lei 10.639/2003. Prática didática. Palavras africanas.

ABSTRACT

With the objective of corroborating with productions that show the importance of the use of words of African origin in the teaching of the Portuguese language, this article seeks to reflect on this teaching with a view to enhancing African and Afrodescendant culture as a way to favor the history and contribution of this people to Brazilian culture. With the observation of some educational practices that can be enriched in order to comply with the Federal Law nº 10.639/2003, which made the teaching of African history and culture compulsory, the Historical Linguistic Studies were used as a theoretical contribution based on the studies of Silva (2005), Faraco (1989) and Teyssier (1980), by punctuating the relevance of knowledge about the origin and evolution of the language. We will try to provide some reflections on how the teaching of the Portuguese language, using African words, can contribute to a multiracial education.

Keywords
African words. Didactic practice. Law 10.639/2003.

1. Introdução

A história do Brasil há muito tem sido alvo de reflexões e análises por inúmeros pesquisadores. Contudo, inegável é o fato de que as contri-

buições dos povos indígenas e africanos sempre foram relegadas a segundo plano. Nas palavras de Munanga[372]:

> A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. (MUNANGA, 2015, p. 20)

Partindo deste pressuposto, é que iniciaremos o diálogo sobre as contribuições do ensino da Língua Portuguesa, tendo como objeto de estudo o ensino de palavras de origem africana, como forma de efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003[373].

2. A língua portuguesa – breve histórico

A história da língua portuguesa do Brasil, em muito se difere da Língua Portuguesa de Portugal, e isso em decorrência das influências recebidas ao longo de nossa história. Como marco histórico, a partir da chegada – oficial – dos primeiros portugueses na conquista de um novo território; dos povos originários que aqui habitavam e dos africanos es-

[372] Kabengele Munanga é antropólogo e professor brasileiro-congolês. Especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se a questão do racismo na sociedade brasileira. Nasceu na aldeia de Bakwa Kalonji, no Congo Belga, membro do povo luba. Aos dez anos deixou a aldeia para estudar em outras cidades. Em 1964 ingressou no curso de Ciências Sociais da Universidade Oficial do Congo, em Lubumbashi, inscrevendo-se dois anos depois no recém-criado curso de Antropologia. Ao terminar a graduação em 1969, foi convidado para fazer mestrado na Universidade de Louvain, na Bélgica e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (1977). Texto completo disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Kabengele_Munanga.

[373] Art. 1o A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (...). Texto completo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

cravizados trazidos para o trabalho forçado, oriundos de diferentes países do Continente Africano.

> No período de que estamos tratando a situação linguística do Brasil pode ser assim resumida. Os "colonos" de origem portuguesa falam o português europeu, mas evidentemente com traços específicos que se acentuam no decorrer do tempo. As populações de origem indígena, africana ou mestiça aprendem o português, mas manejam-no de uma forma imperfeita. Ao lado do português existe a língua geral, que é o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum. (TEYSSIER, 2014, p. 62)

Outro fator que devemos considerar no processo das influências ao nosso português, refere-se ao espaço físico, ou seja, o nosso português apresenta diferenças dialetais em regiões distintas, contudo, segundo Teyssier estes estudos científicos sobre este assunto ainda são insuficientes:

> Há, desse ponto de vista, uma serie de níveis no "brasileiro": no ápice, a língua das pessoas cultas (com gradações entre um registro oficial estrito e um registro familiar livre); depois, a língua vulgar das camadas urbanas gradativamente menos instruídas, e, finalmente, os falares regionais e rurais. Os estudos científicos a respeito desses diversos níveis de língua são ainda insuficientes. Além disso, as mutações rápidas ligadas a urbanização e a industrialização tornam a realidade atual particularmente instável. Mas é sem dúvida nas grandes cidades que se elabora hoje, nas camadas socioculturais superiores, uma norma brasileira. (TEYSSIER, 2014, p. 65)

Contudo, embora os registros sejam considerados escassos, oralmente podemos perceber as diferentes formas de se referir a um mesmo objeto, comida ou atitudes em diversas regiões do Brasil. Fato que reforça as influências de nossos ancestrais africanos, indígenas ou de origem europeia.

3. Contribuições para a língua portuguesa – palavras de origem africana

Os trabalhos e estudos sobre a influência africana na língua portuguesa é recente, segundo as pesquisas de Alkimin e Petter:

> O marco fundamental para os estudos da presença de línguas africanas no português do Brasil é a publicação, em 1933, de duas obras que instituem, de forma mais organizada, o debate sobre a presença africana na língua portuguesa falada no Brasil. São os trabalhos "A influência africana na língua portuguesa do Brasil", de Renato Mendonça e o "Elemento

> afro-negro na língua portuguesa", de Jacques Raimundo. (ALKIMIN; PETTER, 2008, p. 150).

O trabalho, publicado em 1991, de John Schneider, é considerado:

> (...) o mais recente e completo sobre os empréstimos de línguas africanas no português do Brasil. Reúne 2500 entradas lexicais, incluindo derivados e compostos que se formaram a partir da integração completa do africanismo no português do Brasil. Sua listagem leva em conta os africanismos presentes no Novo Dicionário Aurélio (1978), além de extensa pesquisa bibliográfica sobre o tema. Segundo informa na introdução (1991: XI–XIII), para elaborar o dicionário o autor considerou, também, outras fontes escritas e orais. (PETTER, in: NUNES, 2002, p.131)

Considerar que o ensino de Língua Portuguesa, atualmente, esteja comprometido em exemplificar para os estudantes do ensino fundamental, a origem e a complexidade que envolvem os estudos sobre a evolução da nossa língua, é quase que uma situação utópica se pensarmos na formação do profissional atuando em sala de aula. Como visto no parágrafo anterior, é um estudo recente, então a conscientização da importância desta contribuição, como forma de valorização e reconhecimento da cultura afro também é recente.

A herança africana em nossa cultura é muito forte, contudo, em alguns momentos fica relegada a visão folclórica e suas contribuições para a nossa língua, resumida a uma lista de palavras.

4. Inovações na prática pedagógica para atender a lei nº 10639/2003

A lei federal, que entrou em vigor no ano de 2003, foi resultado da luta e pressão de movimentos negros, sociedade cível, profissionais envolvidos e preocupados com o ensino da história e valorização da cultura africana para a cultura nacional. Contudo, como em muitos momentos, a lei chegou antes que houvesse material que atendesse a nova demanda.

Tanto os materiais e livros didáticos, quanto a própria formação dos professores não forneciam subsídios necessários para que a lei fosse atendida plenamente. Consideramos este, um dos motivos pelo qual o ensino da Língua Portuguesa ainda não considera o histórico da construção da língua nacional. Faz-se necessária a capacitação do profissional com este conhecimento linguístico para que possa atender o que pontua a lei.

O estudo sobre a origem de palavras africanas, ajudará o estudante

a desmistificar a crença de que a "África é um continente, não um país" – declaração que muitos professores ouvem em sala; poderão também, compreender que, os povos africanos, que para cá foram obrigados a vir, não falavam uma língua única, mesmo vindo de uma mesma região:

> Temos provas de que foram faladas no Brasil as seguintes línguas: Nagô ou ioruba, quimbundo, gêge ou ewe, kanuri ou nifê, e guruncis. Provas estas que constam de vocabulários dessas línguas, coligidos pessoalmente por Nina Rodrigues e outros. Destas se salientaram duas que foram adotadas pelos negros no país, como línguas gerais: o nagô ou ioruba na Bahia e o quimbundo no Norte e no Sul.
>
> O quimbundo, pelo seu uso mais extenso e mais antigo, exerceu no português uma influência maior do que o nagô, razão por que passamos a analisar-lhe a estrutura no capítulo seguinte. Com efeito, no vocabulário os termos quimbundos superam e de muito os termos nagôs, de circulação bem mais restrita. (MENDONÇA, 2012, p.63)

Inovações na prática pedagógica – com certeza já começam a florir em diferentes salas, de várias cidades em estados por todo nosso território, contudo, ainda podemos considerar práticas isoladas que não tem a devida visibilidade.

Mais do que palavras, a contribuição do povo africano no contexto lexical brasileiro, remete a aceitação de contribuições sociais, econômicas, políticas e principalmente, no campo religioso.

5. Considerações finais

O enriquecimento do conhecimento do estudante no ensino da Língua Portuguesa, com a exploração sobre a origem de determinadas palavras, favorecerá e muito a identidade do aluno afro descente. Pois este terá em sala, a comprovação de que seus ancestrais deixaram suas marcas além das construções em pedras, além dos canaviais e plantações de café.

Estas contribuições estão na literatura, nas palavras de uso cotidiano e influenciaram a maneira peculiar do brasileiro falar, que difere e muito de seus colonizadores, segundo Yeda Castro:

> O influxo de línguas negro-africanas no português do Brasil não se limitou aos aportes de vocabulário, porque foi mais profundo do que se admite como parte do processo de configuração do perfil da língua falada no Brasil e das diferenças que a afastaram do português falado em Portugal. [...] O grau de resistência oferecido à mudança e à integração pelos diferentes povos africanos que foram transplantados para o Brasil durante a escravidão é decorrente de fatores históricos, sociais e econômicos que

> lhes foram mais ou menos favoráveis e não devido à superioridade de uma determinada cultura sobre outras, como se tem pretendido. [...] (CASTRO, 2001, p. 129)

O ensino da Língua Portuguesa, com a preocupação em apresentar as contribuições de outros povos, sem dúvida é um caminho a ser conquistado a passos lentos, pois é uma busca que começa com o envolvimento político de cada profissional ligado a educação, envolvimento que questiona a história oficial, que apresenta "sentidos outros" (ORLANDI) para uma mesma frase, que ouve no "silencio" (ORLANDI) do seu aluno, uma explosão de dúvidas sobre sua própria identidade e tenta, com a sua prática, encontrar ferramentas para o enfrentamento ao preconceito e a discriminação; fatores que tornam tão difícil o ensino para uma educação multirracial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIM, Tânia; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, José L.; PETTER, Margarida. *África no Brasil*: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2008. p. 145-78.

BRASIL. MEC. *Lei 10639/03, de 10 de janeiro de 2003*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>; Acesso em 24 de abr. 2011.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia*: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: ABL/TOPBOOKS, 2001.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012.

NUNES, José Horta. *História do saber lexical e constituição de um léxico Brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH/ USP: Pontes, 2002. Termos de origem africana no léxico do português do Brasil. p.123-45.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERATURA INFANTOJUVENIL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscilla Cândido (UEMS)
pryarts80@gmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Adélia Maria Evangelista (UEMS)
adelia@uems.br
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
sierra@uems.br

RESUMO

Este artigo tem por intento apresentar uma reflexão sobre a utilização das variedades linguísticas em narrativas literárias infanto-juvenis e os recursos específicos da língua escrita na representação dos tipos de variedades linguísticas na formação leitora desse público. Para isso, analisou-se a premiada obra de Keka Reis "O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas" e na sequência levanta-se possibilidades didáticas em relação a este fenômeno da língua, a partir da leitura da obra supracitada por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Aportes teóricos como Possenti (1996), Costa Val (2006), Coelho (2000), Cosson (2006), foram pilares deste estudo, além de documentos oficiais da Língua Portuguesa. No que diz respeito às variações linguísticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. A metodologia utilizada foi natureza descritiva e interpretativa com abordagem qualitativa e como resultado, observou-se que a obra analisada perfila a linguagem falada pelos adolescentes da contemporaneidade, pois campo lexical usado pela autora excita o leitor uma vez que ele consegue identificar-se nas falas dos personagens. Este estudo visa oportunizar a ampliação do repertório linguístico e a competência interlocutora dos estudantes, percebendo as variantes comunicativas, porém, sem desconsiderar o uso da norma culta, tanto em relação à escrita quanto na linguagem enunciativa.

Palavras-chave:
Literatura infantojuvenil. Possibilidades didáticas. Variação linguística.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on the use of varieties linguistic scans in children's literary narratives and the specific resources of the written language representation of the types of linguistic varieties in the reading training of this audience. To this, analyzed the award-winning work of Keka Reis, "The day my life changed because of a chocolate bought in the Maldives", and then there is a possibility of didactic in relation to this phenomenon of language, from the reading of the work mentioned above by students from the final years of elementary school. Theoretical

contributions such as Possenti (1996), Costa Val (2006), Coelho (2000), Cosson (2006), were pillars of this study, in addition to official documents of the Portuguese language (LP). With regard to linguistic variations, the Common National Curriculum Base (BNCC) proposes to recognize the varieties of the concept of standard and linguistic prejudice. The methodology for practical pathways in LP was descriptive and interpretative in nature with an approach to qualitative. For the final results it was observed that the analyzed work profiles the language spoken by contemporary adolescents, because lexical field used by the author excites the reader once he manages to identify himself in the lines of the characters. This study aims to provide for the expansion of the linguistic repertoire and the interlocutor competence of the students, perceiving communicative variants, however, without disregarding the use of the both in relation to writing and enunciative language.

Keywords:
Children's literature. Didactic possibilities. Linguistic variation.

1. Introdução

Nos últimos anos o ensino de Língua Portuguesa tem ganhado especial destaque nas discussões acadêmicas e políticas assumindo uma ressignificação de seu papel, antes visto como uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes, ganha agora uma conotação dialógica e libertadora demandando assim uma prática pedagógica crítico reflexiva e emancipatória.

No intuito de contribuir com a discussão que gira em torno dessa temática, o trabalho que ora se segue, apresenta uma reflexão sobre o emprego das variedades linguísticas em narrativas literárias infanto-juvenis e seu papel influenciador na formação leitora desse público. Diante desta proposta, optou-se pela obra "O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas" de Keka Reis, indicada ao Prêmio Jabuti em 2018 na categoria infantojuvenil, a qual serviu como texto base para percebermos os recursos específicos da língua escrita na representação dos tipos de variedades linguísticas usadas por estudantes da faixa etária dos sextos anos do ensino fundamental, (10 a 12 anos, aproximadamente).

O referencial teórico que sustenta este estudo encontra se ancorado nos escritos de Sírio Possenti, que explora as diversas áreas da linguística, com ênfase em teoria e análise linguística, principalmente na subárea da análise do discurso, em especial nos campos do humor e da mídia, Maria da Graça Costa Val, que atua principalmente nos campos do letramento literário, leitura, produção de textos e reflexão linguística. Também Nelly Novaes Coelho, exímia crítica da Literatura Infantil, além

de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Diante do exposto, discutimos a princípio, os conceitos de Variação Linguística visando observar condições de aprendizagem significativa com relação à linguagem e sua tipologia seja ela disfásica, histórica, diatópica e/ou diastrática e como é abordada na escola.

Posteriormente o trabalho dedica-se a pensar a importância da inserção da literatura infantojuvenil nos primeiros anos do ensino fundamental, fase essa que permeia a faixa etária entre 10 a 12 anos aproximadamente, em que o incentivo a leitura é essencial para que a prática se torne prazerosa e autônoma, colaborando assim para o desenvolvimento do senso crítico enquanto leitor.

Por fim, tratamos das possibilidades didáticas para estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental na intenção de propiciar aulas mais atrativas e dinâmicas contribuindo para um possível redimensionamento no processo de formação de professores, a partir de uma sequência de atividades tendo como base a obra "O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas" da editora Seguinte.

2. A variação linguística na escola

O estudo da variação linguística na escola ainda é um assunto gerador de muita discussão no que diz respeito à constituição do como sujeito falante da língua moderna, isso porque o cenário educativo configura a prática de um ensino ainda tradicional, resistente ao novo formato no modo de falar das pessoas, principalmente nas variadas circunstâncias de comunicação

Amparando-se nas teorias de Possenti (1996) é possível perceber que há por parte de muitas pessoas e até mesmo professores, objeções em reconhecer a nossa língua como identidade, que despreza o sentido das variações linguísticas sendo consideradas por estudiosos como "erradas" ou não adequadas à norma culta. Fatores como o grau de escolaridade, faixa etária, *status* social e geográfico, influência da mídia, entre outros, podem promover o surgimento de variações linguísticas num mesmo sistema linguístico, o que ocorre claramente no Brasil atualmente.

> Alguém que estivesse desanimado pelo fato de que parece que as coisas não dão certo no Brasil e que isso se deve ao "povinho" que habita esse país (conhecem a piada?) poderia talvez achar que tem um argumento definitivo, quando observa que "até mesmo para falar somos um povo desleixado". Esse modo de encarar os fatos de linguagem é bastante comum, infelizmente. Faz parte da visão de mundo que as pessoas têm a respeito dos campos nos quais não são especialistas. (POSSENTI, 1996, p. 33)

Para o desenvolvimento de um ensino significativo, é necessário proporcionar protagonismo ao estudante para que ele mesmo possa refletir sobre a língua. Legitimando suas capacidades prévias, o mesmo autor destaca que "aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas" (POSSENTI, 1996, p. 94) e que ao fazer uso dela, o aluno se torna capaz de compreender suas particularidades quanto aos diversos contextos e condições em que a língua está inserida.

Com base nessa percepção é possível constatar que ainda são tímidas as discussões sobre as variações linguísticas na sala de aula. Os regimentos sociais exigem da escola uma demanda cada vez maior de estudantes que apliquem com aferro às regras de estrutura da língua apregoadas nos livros didáticos, o que torna o ensino baseado no certo e no errado, desconsiderando a identidade linguística tanto do professor quanto do estudante. É preciso propor as regras sim e ajustar as inadequações que violem os padrões da gramática normativa, porém, sem desconsiderar as diferenças sociolinguísticas e os demasiados contextos em que o estudante pode estar submetido, conforme Bortoni-Ricardo, (2004) postula em:

> O professor identifica "erros de leitura", isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinções entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma; o professor não percebe uso de regras não padrão [...]; o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno; o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

Nessa perspectiva, a sociolinguística pode ser incorporada aos planos de estudo da escola, a fim de construir estratégias que possam solucionar as problemáticas no modo como a variação linguística e o preconceito linguístico são tratados pela instituição. No bojo dessa discussão, autores como Bagno (2007, p. 15) entende que é preciso considerar a diversidade da língua já que ela imprime uma condição especial à modalidade de fala, esta, relacionada a inúmeros fatores como, "a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a

todos os [...] milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc." Gomes (2009, p. 66) reforça essa argumentação ao dizer que "a sociolinguística vem contribuir para essa relação com a sociedade, de como a língua varia e muda de acordo com os contextos e os relacionamentos sociais."

É relevante ainda salientar que à luz da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), base orientadora para a Educação Básica Nacional, no que se refere à variação linguística, a quarta competência geral orienta que o estudante deve "compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos" (BRASIL, 2017, p. 85). A BNCC versa de forma objetiva sobre a tipologia das variações seja ela disfásica, histórica, diatópica e/ou diastrática, além de caracterizar a língua como sendo um sistema que tem como objetivo direcionar o estudante para um despertar da autonomia e do protagonismo preparando-os gradativamente na sua formação escolar desde o 6º ao 9º ano.

3. *A importância da inserção da literatura infantojuvenil nos anos finais do ensino fundamental*

A palavra literatura tem origem no latim, e também pode ser considerada como manifestação de arte segundo Aristóteles, filósofo grego, que a sintetizou como: "Arte literária é mimese (imitação); ou seja, é a arte que imita pela palavra".

De acordo com o que destaca Marisa Lajolo "a forma latina *litteratura* nasce de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem" (LAJOLO, 1986, p. 29). Em conexão com essas considerações, Cecília Meireles afirma que literatura infantil é o que se "refere às obras especialmente escritas para a infância", com propósito não somente de "entreter a criança, ou de transmitir noções morais", mas em "transmitir, de maneira suave, os conhecimentos necessários às várias idades" (MEIRELES, 1979, p. 78).

A história da literatura infantil está ligada à história da própria concepção de infância e somente no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII que primeiros livros para crianças foram produzidos, antes disso não havia essa distinção etária, não havia o que chamamos de "infância"

hoje. A partir então do surgimento da burguesia e a valorização de um modelo familiar burguês, a criança ganha um enfoque de reprodução da classe, sendo necessária transmissão de valores burgueses e uma educação consolidada nos moldes dessa classe social. A fim de transmitir os valores desse novo modelo familiar focado na valorização da vida doméstica, fundada nos moldes religiosos, no casamento e na educação de descendentes, surge a literatura infantil.

Nessa perspectiva, Coelho (1991) entende que a Literatura Infantil é:

> Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991 p. 5)

Ademais, Bruno Bettelheim (2002, p. 13) que entende por literatura infantil aquela que tem por objetivo "desenvolver a mente e a personalidade da criança" e não só divertir e informar; como a que se deve ter significado para a criança, isto é, transmitir as experiências da vida. O autor ainda aponta que a literatura, principalmente a dos contos de fadas é o melhor meio para ensinar o "significado" para a criança, uma vez que ao ouvir uma história a criança, também, pode conhecer os padrões morais de uma sociedade, levando, assim, para o seu cotidiano, os conceitos presentes nas histórias.

Cosson, (2006) salienta que há diferença entre o letramento literário e a leitura literária deleite; na verdade, uma está subordinada a outra. Para ele, o ensino da literatura deve ser acontecer na escola:

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23)

O autor destaca ainda algumas teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura, abordando questões relevantes como decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto. Ele apresenta as quatro etapas do letramento literário e uma sequência básica para desenvolver atividades leitoras tendo como objeto a literatura. São elas: a motivação, que consiste na preparação do aluno para que ele "entre" no texto. Ele precisa se sentir entusiasmado, isso acontece quando há

uma "moldura", uma situação que lhe permite uma interação criativa com a leitura.

Outra maneira é a introdução, onde é feita a apresentação do autor e da obra. Esta não deve ser transformada numa longa aula de biografia do autor, além contextualizar a obra, "falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando a sua escolha" podendo ser esta uma estratégia para instigar o leitor, mas "independentemente, da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos" (COSSON, 2006, p. 60) .

A terceira etapa é a leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor, este não deve ser confundido com "policiamento". O autor chama esse acompanhamento de "intervalos", no qual há a oportunidade de verificação da leitura como também, sanar algumas dificuldades relacionadas à compreensão do texto. A observação de tais dificuldades pode marcar "o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno" (COSSON, 2006 p. 64).

A última etapa é a interpretação e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de "encontro do leitor com a obra" e não pode ser de forma alguma substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. É o momento em que "o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras". Já o momento exterior é a "materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2006, p. 65-6). É no momento externo da interpretação que percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos independentemente dela.

A BNCC, para o Ensino Fundamental, na competência nove aborda o desenvolvimento do ensino literário nesta etapa de aprendizagem, direcionando o aluno a:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85)

As orientações destinadas especificamente ao ensino de língua portuguesa são voltadas para o aprofundamento, análise e funcionamento

da linguagem. Essa orientação norteia o desenvolvimento das habilidades dessa disciplina, ou seja, como literatura está sujeita ao ensino de português, suas regras estão relacionadas na expansão das referências estéticas sendo perceptível a superficialidade dessas orientações que apontam um tratamento negligente na forma como a Base orienta o conhecimento literário. O posicionamento tomado pelo documento indica que, por ter a língua como base, a literatura seria um prolongamento de língua portuguesa, em que a diferença estivesse apenas no âmbito artístico do texto. Todavia, a literatura é uma arte específica e deve ser compreendida e estudada por suas singularidades e devidos objetivos.

4. Possibilidades didáticas para estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental

É possível perceber as transformações ocorridas no ensino da Língua Portuguesa, com o foco em formar críticos capazes de interagir com diversos tipos de textos que circulam na esfera social, perceber a língua como instrumento de comunicação a fim de reconhecer e valorizar a linguagem nas suas variedades enquanto grupo social e principalmente usar esse conhecimento adquirido para expandir as possibilidades de uso da língua, ainda assim é preciso repensar a abordagem dada aos aspectos variacionistas da língua e seus usos.

De um lado a norma culta que rege o idioma e norteia o ensino da Língua Portuguesa na escola já que por meio dela temos acesso às várias maneiras de pensarmos a língua, pois se trata da variante de prestígio à luz da gramática normativa. Do outro as variações linguísticas às quais contemplamos uma linguagem que valoriza as diversidades e seus diferentes usos sociais, possibilitando que o estudante possa praticar a linguagem com maior autoconfiança e propriedade às suas necessidades.

Diante desse contexto, salienta se a importância da leitura propiciada em práticas pedagógicas capazes de despertar o gosto pela leitura. Nesse sentido, para abordar a literatura infantil se faz oportuno mencionar da obra "O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas" que serviu como texto base para as reflexões propostas neste artigo que abordou possibilidades de intervenções acerca das variações linguísticas por meio da leitura da obra de Keka Reis, indicada ao Prêmio Jabuti em 2018 na categoria infanto-juvenil. A autora usa registros linguísticos informais e bem próximos ao do cotidiano dos adolescentes na atualidade.

Cosson (2006) apresenta ao longo de sua obra diversos relatos de experiências muito proveitosas aplicadas por ele e também por alunos nos quais ele ministrava aulas na faculdade. Há também questionamentos de professores que participavam das oficinas que ele ofertava, o que credibiliza a obra no sentido de que as possibilidades de se fazer o letramento literário sejam possíveis a partir das instruções feitas pelo autor. Para Cosson (2006):

> [...] o importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que é ensinar e porque ensinar desta ou daquela maneira, [...] sem uma direção teórica e metodológica estabelecida, podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional. (COSSON, 2006 p. 121)

Assim, é evidente que a falta de interesse pela literatura se dá pela forma como ela é introduzida no âmbito escolar. Muitos professores impõem a memorização de conceitos e características das diversas escolas literárias, tal como a biografia de autores, ademais, é preciso destacar que os estudantes encontram dificuldades em compreender o vocabulário e também nas estruturas sintáticas e semânticas da língua que permeiam os textos literários.

Cosson (2006) afirma em seu texto que a literatura ainda não tem a acessibilidade que deveria "[...] Por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura ou qualquer outra coisa. Todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é retratada, ela se torna inacessível. Para eles, a literatura é um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance". (COSSON, 2006, p. 11) E nos orienta para reverter essa situação através de possibilidades didáticas para o desenvolvimento da literatura na escola.

Nesse âmbito, sobre as possibilidades para o ensino da literatura, existem diferentes formas de exercitá-la dependendo do contexto em que o indivíduo está inserido. Todavia, é essencial que o letramento literário torne-se uma constante na vida do indivíduo, uma vez que, por ela este se enquadra no universo dos mais diferentes discursos. Como estratégias para o desenvolvimento deste ensino em sala de aula, Cosson (2006) aponta três maneiras que o estudante pode praticar e se tornar um exímio leitor, sendo essas:

✔ **Oficina**

Os fundamentos da oficina se fazem a partir do revezamento entre uma atividade de leitura e outra escrita, ou seja, para cada atividade de leitura uma produção escrita ou um registro deve acontecer. Essas atividades delineiam os trabalhos lúdicos ou os relacionados à criatividade verbal que unam as sequências (COSSON, 2006, p. 48).

✔ **Andaime**

Consiste em compartilhar com o aluno conceitos a fim de promover a construção do conhecimento sendo ele amparado pelo professor como um andaime, uma sustentação, com objetivando autonomia ao estudante no que diz respeito às atividades propostas pelo professor. "[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos" (COSSON, 2006, p. 48).

✔ **Portfolio**

O uso do portfolio possibilita tanto o aluno quanto o professor fazer um registro das atividades realizadas ao longo do tempo e também a observação dos avanços que ocorreram nesse entretempo, oportunizando uma comparação dos resultados iniciais com o desfecho das atividades (COSSON, 2006, p. 48-9).

Para a intervenção nas aulas de leitura usando a obra "O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas" sugere-se a seguir, atividades propostas por Cosson (2006) no capítulo "Oficinas" onde o enfoque está na prática, com o objetivo não só de desenvolver a competência leitora nos estudantes, como também entreter e divertir, tornando a prática prazerosa e eficaz.

Como ponto de partida, a técnica do Portfolio juntamente com algumas oficinas seriam propostas para a realização da leitura. O foco aqui são sugestões, portanto nos atemos aos 8 capítulos iniciais, disponíveis em domínio público, da obra literária escolhida para análise, a fim de que não haja delongas. As atividades devem ser realizadas nas aulas de leitura onde a cada assunto abordado nos capítulos lidos uma oficina deve ser realizada.

A oficina "Vida nova" consiste em o professor explicar para os alunos que algumas palavras e expressões de tanto serem usadas perderam o seu sentido original. (COSSON, 2006 p. 128). Depois solicita-se

aos alunos que busquem expressões que recuperem seu sentido original e as inclua em frases. Essa oficina pode ser trabalhada nos dois primeiros capítulos da obra cujos títulos são "Começo da manhã" e "A Jade" onde a protagonista da história, Mia, apresenta uma descrição do início de seu dia, comum e sem novidades a espera da perua que a levaria para a escola. Ela usa no contexto de sua fala palavras comuns do vocabulário infanto-juvenil, e ao apresentar a amiga Jade em um capítulo especial ela faz uso de gírias e neologismos. Pode-se analisar a variação linguística usada na narrativa e a verificação do significado dos neologismos com a utilização de um dicionário ou até mesmo consultas na internet.

A oficina "O novo personagem" constitui-se em oferecer aos alunos um determinado ambiente e incluir um novo personagem nesse lugar. Incitar os estudantes a pensar na inserção desse novo personagem ou até mesmo de outros, no ambiente em que se passa a narrativa, nesse caso a escola que Mia estuda. "Começo da manhã, na aula de ciências" e "Era o tipo de piada velha para o sexto ano" se passam no ambiente de sala de aula e a inserção de um novo personagem na história poderia dar outro rumo a ela. Os capítulos retratam uma situação de Bullying na qual a personagem professora Haydée por ter usado um colete ortopédico num dado momento foi apelidada de ciborgue pelos alunos. Essa oficina oportuniza tratar do assunto com a inserção de um novo personagem a fim de que ele reflita sobre que atitude ele poderia tomar ao presenciar tal situação

Outra possibilidade para tornar a leitura da obra mais interessante seria a prática da oficina "O visitante" que promove a interação do aluno com o texto. O professor propõe "a visita" do aluno ao ambiente em que se passa a história, nesse caso a sala de aula, contando o que vivenciou ou o aluno pode inventar uma personagem que teria vivido a história sem conhecimento do narrador. (COSSON, 2006 p. 131-2). Essa atividade pode ser conduzida pelo professor propondo um momento de concentração e de olhos fechados por uns instantes, pedir para que os alunos se imaginem na cena do capítulo. "Começo da manhã, na aula de ciências" e "O episódio do lanche" retratam o dia a dia da nova rotina que no sexto ano sofre alterações tanto nas disciplinas que são específicas quanto aos professores das diversas áreas dos anos finais do ensino fundamental.

O *bullying* novamente pode ser tratado já que a personagem Jade apelida de "Bereba" um dos principais personagens por ele ter manchinhas vermelhas concentradas na testa, fato esse que o incomodava muito, a ponto de a mãe dele já tê-lo levado a vários médicos a fim de tratá-lo.

Os alunos podem fazer uma roda de conversa para discutirem sobre a temática e relatarem quais atitudes teriam tomado na situação em que Jade trata Bereba por esse apelido e o comportamento de Mia ao tentar proteger Bereba das atitudes de Jade.

Na sequência os capítulos sete e oito "Como é ter um amigo com O maiúsculo" e "Ainda na classe, no começo da manhã" tratam do comportamento infanto-juvenil. As transformações que ocorrerem na personagem Mia ao descobrir que ter um amigo menino pode ser muito bom e diferente da amizade entre apenas meninas. Ela percebe que também pode haver gostos em comum com os meninos e questões familiares como o fato deles serem filhos únicos.

O ponto crucial deste capítulo e um dos mais importantes da obra é a descoberta de um bilhete que Mia encontra embaixo da carteira quando pegaria seu apontador. O bilhete era anônimo e a pergunta "Quer sentar do meu lado hoje na perua?" fez com que ela se desconectasse da realidade por alguns instantes tentando imaginar de quem poderia ser aquele bilhete. Para esses capítulos pode se trabalhar a oficina da "Pesquisa de opinião" que segundo Cosson "[...] pode ser utilizada na turma para avaliar o comportamento de um personagem ou até para prever um acontecimento dentro da história" (COSSON, 2006 p. 132).

Buscando a interdisciplinaridade, o professor pode ainda a partir do contexto analisado, ensinar os alunos a interpretarem gráficos e índices percentuais a partir dos resultados coletados na pesquisa de opinião. Os questionamentos devem ser elaborados com o intuito de analisar atitudes e comportamentos por eles praticados na adolescência.

5. Considerações finais

Considerando a diversidade cultural do Brasil é de suma importância que o ensino da Língua Portuguesa possibilite o aluno a compreender o fenômeno da variação linguística, respeitando a maneira que cada indivíduo se expressa tendo em vista que a língua falada em cada região do país apresenta características singulares que deixam evidentes valores e marcas culturais. Dessa forma, esse artigo pretende propor o ensino da Língua padrão sem discriminar o conceito de certo e errado, estabelecer comparações entre as variações linguísticas permitindo o aluno pensar as diferenças sem discriminação a fim de minimizar o preconceito linguístico.

No que concerne a literatura, o artigo objetivou desenvolver o letramento literário e ampliar as competências leitora e escrita em sala de aula, que são eixos fundamentais da tarefa escolar para acesso à literatura. Assim, trabalhar na concepção do letramento corresponde como uma forma de enfrentar as situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura na escola. Esta forma de trabalhar, não pretende, pois, revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos, ao contrário, busca reinventar a forma de trabalhar a literatura em sala de aula.

A opção pela obra "O dia em que a minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas" foi uma maneira de apresentar os alunos dos anos finais do ensino fundamental a uma leitura que se aproximasse da realidade deles como pessoa, discutindo assuntos que permeiam a fase infanto- juvenil, e com isso incentivar a leitura desde então para que o aluno aos poucos adquira gosto pela leitura. Para isso o enredo conta a história de Mia, que estava tendo um dia normal, mas tudo vira de cabeça para baixo quando recebe um convite inesperado, acompanhado por um chocolate de Bereba, um menino que até então era só um amigo. Isso desencadeia uma sucessão de eventos engraçados e inusitados - e, mais do que decidir qual é a sua resposta, Mia precisa lidar com a chegada nem sempre tranquila da pré-adolescência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingUístico*: o que é, como se faz. 48. ed. Loyola: São Paulo, 2007

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Ed. Moderna, 2000. In: ____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

GOMES, M. L. C. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ª ed. São Paulo: Summus; Brasília: INL, 1979.

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

REIS, K. *O dia em que minha vida mudou por causa de um chocolate comprado nas Ilhas Maldivas*. São Paulo: Seguinte, 2017.

SILVA, Taís Cristófaro. *Fonética e Fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FENÔMENO OCASIONADO POR PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E SOCIOLINGUÍSTICOS

Sinthia Moreira Silva Ribeiro (UENF)
sinthia_moreira@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com
Clodoaldo Sanches Fofano (UENF)
clodoaldosanches@yahoo.com.br
Roberta Santana Barroso (UENF)
robertasbf@hotmail.com

RESUMO

A mudança e a variação são atributos pertencentes à língua, um fenômeno instigado por princípios linguísticos e sociolinguísticos, tendo como influências vários fatores, dentre eles sociais, culturais, econômicos e históricos. Este artigo tem o objetivo de apresentar reflexões sobre alguns conteúdos que envolvem a variação linguística na língua portuguesa, refutando a concepção de homogeneidade. Para a construção deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos, composta de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das informações apuradas de que a existência de muitos dialetos em território brasileiro e a dinâmica transformadora da língua em compasso com o progresso da humanidade são fatores suficientes (dentre muitos outros), ratifica-se que a língua não é homogênea.

Palavras-chave:
Sociolinguística. Língua portuguesa. Variação linguística.

ABSTRACT

Change and variation are attributes belonging to language, a phenomenon instigated by linguistic and sociolinguistic principles, having as influences several factors, including social, cultural, economic and historical. This article aims to present reflections on some contents that involve linguistic variation in the Portuguese language, refuting the conception of homogeneity. For the construction of this article, a bibliographic research was carried out, based on books and scientific articles, composed of theoretical sources that support the search for answers on the theme. From the established information that the existence of many dialects in Brazilian territory and the transformative dynamics of language in parallel with the progress of humanity are sufficient factors (among many others), it is confirmed that the language is not homogeneous.

Keywords:
Sociolinguistics. Linguistic variation. Portuguese language.

1. Introdução

A sociolinguística é uma relação entre o aspecto social e a língua. Estudos linguísticos até a década de 60 foram marcados pela perspectiva estrutural, sem preocupação em relacionar língua à sociedade. A partir dos estudos de Labov, um dos principais autores a refletir sobre a questão da variação linguística, passou-se a investigar, mais que a língua: a produção linguística relacionada a vários fatores, dentre os quais o social tem sua relevância validada.

A língua só é língua enquanto uso. O uso modifica-se de falante para falante, de sociedade para sociedade, de contexto para contexto. As variações ocorrem em virtude de tempo, estilo, região, status social, situação contextual, dentre muitas outras circunstâncias – razões que levam Antunes (2007, p. 24) a afirmar que língua é parte de cada usuário, de sua identidade cultural, histórica e social. É por meio dela que os humanos se socializam, interagem e desenvolvem seu sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade.

Em relação ao fator tempo, a língua portuguesa (LP) hoje é muito diferente da língua da época do Brasil colonial, por exemplo. O que é bastante natural, já que os processos de mudanças nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais também hoje são bem distintos de outrora. Toda evolução carrega consigo a evolução da língua. No passado existiam palavras que hoje não mais existem ou se transformaram. A evolução natural dos tempos resultantes da ação do homem gera mudanças nas formas de expressão humana.

Ao se refletir sobre o surgimento da LP, observa-se que nada mais é que o resultado da transformação do latim vulgar e do galego. E cada língua dessas também sofreu modificações com o passar do tempo até chegar à língua atual, como no português. Assim, é notório que o idioma falado no Brasil também passou pelo mesmo processo, basta que se atente para as mudanças ocorridas até os dias atuais, principalmente em regiões onde o progresso foi mais intenso.

Em face do exposto, este artigo objetiva refletir sobre alguns conteúdos que envolvem a variação linguística na LP, ao desconstruir a noção de homogeneidade. Para se atingir tal propósito, num primeiro momento, faz-se uma abordagem generalizada sobre LP, gramática, língua, modalidades falada e escrita, para, num segundo momento, trazer à reflexão informações basilares sobre estudos linguísticos e, na sequência, discutir o ponto chave deste estudo: variações linguísticas como condição

sine qua non de sustentação e patrimônioda LP.

2. Língua: considerações gerais

Descendente do latim vulgar falado no Império Romano, a LP foi trazida para a Lusitânia pelos soldados romanos durante a expansão do Império. "A cada conquista, [os romanos] impunham aos vencidos seus hábitos, suas instituições, os padrões de vida e a língua" (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2019), o que não foi diferente com o processo de invasão de toda a Península Ibérica, que se fez acompanhar da sobreposição de sua cultura (religião, filosofia, política e língua). Sendo a língua um dos principais sinais de dominação, logo o latim foi propagado e estabelecidos nos territórios adquiridos. Não o latim clássico (*hard*) dos textos escritos por poetas, intelectuais e filósofos e falado em circunstâncias formais e solenes, mas o latim do povo, da informalidade, da língua viva, em uso, repleto de variações.

No caso da língua na região da Lusitânia, que fora invadida pelos romanos a partir de 2018 a.C. até o século IX, desenvolveram-se línguas faladas denominadas romances (variantes do latim), das quaisse originaramo catalão, o castelhano e o galego-português. Deste, mais tarde, resultaram o galego (na região da Galícia) e o português (em território português). Tal separação "se iniciará com a independência de Portugal (1185) e se consolidará com a expulsão dos mouros em 1249 e com a derrota em 1385 dos castelhanos que tentaram anexar o país" (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2019).

Já na época das Grandes Navegações, a partir do século XV d.C., ampliaram-se os domínios de Portugal a outros quatro continentes e, aliada a esse decurso, a LP. Onde essa língua se instaurava, essa adquiria um modo diferente de falar, pois, de acordo com Bakhtin citado por Faraco (2009, p. 84), é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se construindo discursivamente, ao assimilar vozes sociais e, ao mesmo tempo, as inter-relações dialógicas. E é nesse sentido que o linguista insiste em dizer que o falante não toma nossas palavras no dicionário (isto é, de modo invariável), e sim dos lábios dos outros, de identidades variadas.

Convém assinalar que – como forma de controlar determinada língua contra desaparecimentos e declínios, ou, mais que isso, controlar

interesses mais amplos que vão além da mera preservação da língua, dentre os quais interesses políticos, econômicos e sociais – surgiu a gramática (ANTUNES, 2007). Numa outra perspectiva, nada melhor do que utilizar a linguagem como forma de dominação.

Conforme Lima (2019, p. 27), no império grego, a língua grega se despontou internacionalmente, o que demandou a padronização dessa língua – motivo que leva os gregos a se tornarem os pioneiros a se dedicarem ao estudo gramatical e às suas estruturas gramaticais na tentativa de preservar a pureza da língua que estava sendo "contaminada por barbarismos". Assim se empenharam, mas sem quaisquer preocupações com

> [...] as diferenças regionais e sociais, transformando-a [a língua] num instrumento unificado e homogêneo, baseado num padrão de correção. Essa atitude partiu dos "amantes da palavra", denominados de filólogos, que trabalhavam na biblioteca de Alexandria, sendo, portanto, considerados sábios. Nesse âmbito, mais precisamente no século III a.C., foi elaborada a Gramática Tradicional que constituía um conjunto de normas para a língua e para a linguagem, mesclando intuições filosóficas e preconceitos sociais que, até os dias atuais, ainda perduram na sociedade. Nessa perspectiva, pode-se considerar que a Gramática Tradicional definiu os rumos dos estudos da língua, por mais de dois mil anos. (LIMA, 2019, p. 27)

Como pontua Bagno (1999), o objetivo declarado da gramática era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais "corretas" e "elegantes" da língua literária, que significa exatamente "a arte de escrever". Uma gramática para intelectuais, para nobres, "Tal como na Índia antiga, o conhecimento da 'gramática' é reservado a uma casta sacerdotal, encarregada de preservá-la 'pura' e 'intacta', longe do contato infeccioso dos párias (BAGNO, 1999, p. 38-9). No Brasil, lamenta o autor: "A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada" (BAGNO, 1999, p. 57).

Por falar em escrita, vale frisar que essa modalidade tem um valor muito grande na sociedade. Mas Marcuschi (2007) afirma que tanto a oralidade quanto a escrita são fundamentais, são duas maneiras de as pessoas organizarem os discursos, aplicarem as as interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante que a outra. Enfim, cada uma possui o seu lugar. São práticas discursivas que não concorrem, não competem.

É fundamental o aprendizado de ambos processos – língua falada e língua escrita – para a compreensão de que: a) na prática não se pode escrever da maneira como se fala; b) não é melhor uma modalidade que a

outra, elas são apenas diferentes; c) há muitas línguas faladas, porém poucas possuem escritas. Os dois processos são essenciais à interação comunicativa humana; eles produzem efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Mas ao se fazer uma análise do que acontece no dia a dia do falante do momento em que acordar até voltar a dormir, com certeza irá descobrir que mesmo os mais letrados utilizarão a maioria do tempo falando e muito pouco tempo escrevendo (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Ao se retomar ao contexto da gramática, Antunes (2007, p. 26) assinala a importância da gramática com o esclarecimento de que "nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática", pois não há língua sem gramática nem gramática fora da língua e "ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a gramática, mesmo que não tenha consciência disso". Trata-se, pois, de uma gramática distinta da prescritiva de norma-padrão, mas de uma gramática natural, da fala, que também tem seu sistema de regras internalizadas com vista à comunicação/integração entre seus falantes. Tal sistema (dinâmico e variável) é utilizado, com domínio, mesmo por falantes analfabetos e povos ágrafos. Nesse sentido, expressa-se Franchi:

> Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. [...] saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva) na própria atividade linguística de hipótese sobre o que seja a linguagem e seus princípios e regras. (FRANCHI *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 28)

Ao visar a uma eficiente interação no cotidiano de um falante da LP, por exemplo, mesmo para tarefas comezinhas, é vantajoso conhecer bem essa língua. É, pois, por meio do conhecimento da língua que se ampliam a comunicação e o conhecimento fundamentais do falante. Dos estudos iniciais até os mais avançados, seu uso é crucial em vários sentidos, inclusive na obtenção, com excelência, de vários aprendizados. Sendo assim, o ensino da LP, nas escolas, dever concentrar-se no exercício da linguagem, na contemplação, na produção e seleção de textos e tarefas que abrangem o contexto cultura, social e linguístico, no qual o aluno encontra-se inserido.Por conseguinte, ocorre que esse ensino "sempre foi associado ao ensino de gramática, ao conceito de certo e errado quanto

ao uso da língua. Isso se liga ao fato de a língua ser vista como uma estrutura homogênea, invariável e repleta de regras" (OLIVEIRA; MENDES, 2019, p. 7) – o que sinaliza uma total falta de sensibilidade o fato de não perceber características inerentes da língua como dinamismo e heterogeneidade.

Entretanto, "Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, as flexões, as combinações possíveis, a ordem da colocação nas frases, os casos de concordância, entre outros. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente" (ANTUNES, 2007, p. 41). Isso porque a língua é um instrumento vivo de comunicação entre as pessoas, molda-se aos desejos e intenções; é inseparável do usuário; não se resume à dicotomia significante/significado, pois se trata de fenômeno social bastante complexo. É construída pelo sujeito e este, por mais paradoxal que pareça, tem sua identidade construída por ela, pois,

> Através dela, ele constrói grande parte de sua identidade e a transmite. Carregada de sua ideologia, na maioria das vezes, esta interação serve para determinar uma relação de poder entre os falantes. A língua imprime, assim, traços de identidade e legitimidade. Uma vez que somos, em grande parte, constituídos pela língua, construímos nossa identidade através da interação com o mundo, interação esta que nos modifica e, consequentemente, modifica o mundo. (SANTOS; FERRAREZI JÚNIOR, 2019, p. 4)

Ratifica Rajagopalan (1998, p. 41): "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela", o que, nas palavras de Orlandi (2002, p. 203), "ao significar, nos significamos, e é nisto que consiste os processos de identificação". Dessa forma, quando se fala, muitas marcas que estão presentes no próprio indivíduo são passadas, algo que na escrita não é tão evidente assim.

A linguagem verbal (oral e escrita) é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem. Como realidade material – organização de sons, palavras, frases –, a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, esse instrumento de comunicação é orientado pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.

O estudo da linguagem abarca o estudo da língua e o estudo desta não dispensa o das variações linguísticas, o qual se insere no domínio dos estudos sociolinguísticos, tema este da seção subsequente.

3. Estudos da sociolinguística

A sociolinguística surgiu da necessidade de um estudo que relacionasse língua e sujeito; ela é, então, uma das dimensões da linguística que estuda a manifestação linguística em sociedade, associada a seus agentes (falantes). Saussure, que é considerado o criador da Linguística moderna, estabeleceu que o objeto da linguística seria a língua e não a fala – pois a fala, por ser expressamente diversificada, apresentar uma variedade bastante consistente – não poderia ser objeto de estudos da linguística. Com isso, ele usou a língua como objeto coletivo, social. Tanto Saussure quanto Chomsky não se empenharam no estudo da fala, pois para eles o aspecto social não envolveria a descrição da língua como sistema. E, a bem da verdade, "[...] a história da humanidade é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, uma língua" (ALKMIM, 2005, p. 21).

Nos anos 1920, o francês Antoine Meillet e os russos Marr e Bakhtin já enfatizavam o aspecto social e evolutivo da língua, o que implica a variação motivada especificamente por fatores sociais. Assim afirma Meillet (1921 *apud* Calvet, 2002, p. 16): "Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social". Enquanto, de um lado, Saussure concebe a língua (*langue* = sistema de signos) como abstrata, singulariza as abordagens sincrônica e diacrônica; de outro lado, Meillet integra fatores extralinguísticos à língua, une fatores estruturais e histórico-sociais.

Mas foi a partir de 1964, em um congresso na Universidade da Califórnia, que a sociolinguística se despontou notória, cujos trabalhos foram publicados na coletânea *Sociolinguística*, em 1966. Nesta publicação, destaca-se o papel do falante na fala, o que remete à identidade social dofalante, do seu ouvinte, do contexto social que influencia grandemente na fala em si e do julgamento que o próprio falante faz por meio do uso de seu conhecimento e do outro que o ouve também.

Nesse contexto, o estudioso Willian Labov – cujos trabalhos foram de grande influência para o desenvolvimento da sociolinguística, por

meio dos quais desenvolveu a teoria variacionista – mostra como os aspectos sociais, entre eles, idade, sexo e ocupação influenciam o sujeito na fala. A relevância dos estudos de Labov está justamente ligada a aspectos que eram negligenciados pelas teorias estruturalistas e gerativistas. Para ele, "existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos" (LABOV, 2008, p. 13).

A sociolinguística estuda a língua em seu uso real, viva. Conforme Antunes (2009, p. 25), "o que existe é língua que muda, que varia, que incorpora novos sons, novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências culturais". Por isso, importam para os estudos sociolinguísticosas relações entre a estrutura linguística e os aspectos socioculturais da formação linguística, uma vez que a língua é uma instituição social, está presente em todos os contextos sociais da vida humana e, com isso, não pode ser pesquisada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional.

Briht define certos fatores que se relacionam com a diversidade linguística, os quais são interpretados por Alkmim com estas palavras:

> a) Identidade social do emissor ou do falante – relevante, por exemplo, em estudos dos dialetos de classes sociais e das diferenças entre falas femininas e masculinas; b) identidade social do receptor ou ouvinte – relevante, por exemplo, no estudo das formas de tratamento, da *baby talk* (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês); c) o contexto social – relevante, por exemplo, no estudo das diferenças entre a forma e a função dos estilos formal e informal, existentes na grande maioria das línguas; d) o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas. (ALKMIM (2005, p. 28-9)

Nessa linha de pensamento, a sociolinguística é sempre abordada junto com as ciências sociais, a questão do homem, da cultura, tudo que pode influenciar na fala em si. Segundo Mollica (2015, p. 9), "Esta ciência sefaz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade,ao focalizar precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial osde caráter heterogêneo".

Por ser a língua falada – usada em situações reais, no dia a dia e como essa se manifesta de verdade – oobjeto de estudos da sociolinguís-

tica, o *fato sociolinguístico* é aquilo que trata das características da fala. Como a linguagem se processa no centro da sociedade (pois desde que se nasce já se inicia o uso da linguagem), observa-se que há na fala uma variedade muito grande em cada comunidade de fala, a qual, nas palavras de Alkmim (2005, p. 31), trata-se de um "conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos". As comunidades dos falantes formam sociedades complexas, hierarquizadas e heterogêneas (LABOV, 2008).

Conforme Marcuschi (2007, p. 18), "mais do que uma decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso da língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização". O autor afirma ainda que "a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia". Basta que se observe a criança que, desde os anos iniciais, aprende a falar, pois essa é uma das formas de comunicação que possibilitará a socialização dela;só mais tarde então aprende a escrita.Fala e escrita "São modos de representações cognitivas e sociais que se revelam em práticas específicas" (MARCUSCHI, 2007, p. 35).

Enfim, o objeto de estudo da sociolinguística se concentra na análise da diversidade da fala – uma propriedade funcional e referente aos sistemas linguísticos e ao papel da sociolinguística. Assim, a sociolinguística – ocupada da relação língua/fala e do estudo estrutura/evolução da linguagem no contexto social da comunidade de fala – toma como ponto de partida a variação e as mudanças pertinentes às línguas e que são sempre levadas em conta na análise linguística.

4. Variação linguística

Vossa mercedes> vossa mercê>vosmicê> vossuncê> você. E ainda: ocê > cê – esse é um dos exemplos clássicos quando se quer demonstrar a alguém que a língua não é homogênea, que o uso de uma determinada expressão ou palavra sofre variações ao longo tempo. Mussalim e Bentes (2001, p. 60), ao utilizarem esse pronome como exemplo de três situações linguísticas, em que o professor pode expor-se: no restaurante universitário, conversando banalidades com seus alunos; na sala de aula, exercendo a sua profissão; e no auditório, dando uma palestra em um congresso, momento este que exige o uso da variante padrão.

Na esteira dos pressupostos labovianos pode-se afirmar ser a variação um atributo inerente às línguas e, por conseguinte, à noção de heterogeneidade – o que não significa um caos linguístico; pois a heterogeneidade se manifesta (embora pareça um paradoxo) organizada/sistematizadamente, já que os falantes se entendem em seu meio permeado de matizes linguísticos, de heterogeneidades estruturadas, que comportam regras categóricas ao lado de regras variáveis que podem ser explicadas. Essa variação sistemática – que nada mais é que dizer a mesma informação de outra forma –, para Labov (2008, p. 78), são variantes de uma mesma variável.

A heterogeneidade de que se fala é gerada de duas ou mais formas de variações/variantes alternativas em conformidade com elementos linguísticos internos (próprios da estrutura da língua) ou extralinguísticos (componente social) a motivarem ou restringirem a variação. Seja como for, "Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua se manifesta num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua" (ANTUNES, 2009, p. 22). Nesse sentido, esclarece-Marcuschi:

> [...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção da língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concretas, com texto e discurso. (MARCUSCHI, 2007, p. 43)

Sobre os mecanismos internos da língua, que correspondem a variações alternativas para se dizer a mesma informação, é muito evidente, principalmente, a variação lexical, a diversidade de léxico de cada microrregião do país (por exemplo: mandioca/aipim/macaxeira); não menos evidente é a variação fonológica, em especial casos de rotacismo (carma/calma; blusa/brusa) e a despalatalização (filha > filia > fia). Também é notável a variação morfofonológica – casos em que, ao cair um fonema ocorre juntamente a queda de um morfema: "as moça rica". Por seu turno, a variação morfossintática, que resulta em queda/acréscimo de morfema que compromete as prescrições sintáticas da oração. Por exemplo: "Aluga-se casas" – a queda do morfema de plural (-m) do verbo comprometeu a concordância deste com o sujeito, "casas". Há ainda a varia-

ção no discurso, quando, por exemplo, se estabelece uma relação coesiva entre antecedente e subsequente: É... daí... aí.... então... pois é....

Acerca da dimensão externa de variação da língua, vale pontuar que os vários tipos manifestados implicam a dimensão interna da variação. Como são gerados na vida social de uma comunidade, sofrem influências históricas, locais, sociais e ideológicas. De acordo com Bagno (2014, p. 61), "os diferentes grupos humanos vivem em diferentes ambientes ecológicos, em climas diferentes, tendo de se valer de recursos naturais diferentes e principalmente constituem culturas diferentes, cada língua humana deve apresentar características próprias, específicas e peculiares".

Quando se fala em variação regional/geográfica/diatópica, é comum virem à reflexão sotaques e entonações distintos entre nortistas e nordestinos de sulistas, por exemplo. São modulações expressivas nos falares.Nas diferentes regiões há costumes diferentes e isso se refletem na maneira como as pessoas falam.

É, pois, natural que haja diferenças e variações nos falares de milhões de habitantes ocupantes da enorme expansão territorial brasileira. Certas expressões são preferidas por outras ao caracterizarem a localidade. Essas variações são chamadas de regionalismo, porém dentro de uma mesma região também pode haver variações, como as sociais e culturais. São as conhecidas ainda por variação diastrática. Também "Não custa lembrar que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra" (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 81).

Segundo Antunes (2007, p. 104), "a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua". As variações linguísticas estarão sempre presentes nas relações/interações entre os indivíduos que são pertencentes a uma mesma comunidade, uma vez que o processo de mudança e variação das línguas vivas são incessantes e ininterruptos. Entretanto,

> Apesar da variação linguística ser uma realidade da língua portuguesa, a sociedade brasileira sempre buscou um ideal, isto é, sempre buscou uma língua homogênea, uma língua única. Desse modo, essa sociedade não progrediu em relação ao respeito à pluralidade e às diferenças linguísticas, ocasionando o surgimento de um fenômeno excludente, denomina-

do de preconceito linguístico. (LIMA, 2019, p. 26)

Bagno (1999, p.9) explica que "O preconceito linguístico está ligado em boa medida à confusão que foi criada no curso da história entre língua e gramática normativa". Ocorre que"a gramática não é a língua". Mais adiante o autor mostra em que se fundamenta tal discriminação.

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português". (BAGNO, 2007, p. 40)

Segundo Mussalim e Bentes (2001, p. 39), o domínio de uma língua deriva do grau de contato com os outros membros da comunidade. O português falado por adolescentes e amigos, por um advogado no fórum, por um médico em seu consultório é diferente, apesar de todos estarem habitando a mesma região. Grupos de profissionais, jovens e crianças constroem uma maneira particular de usar frases e expressões. Algumas são tão características que passam a ser conhecidas apenas por pessoas pertencentes a determinado meio. Pelos aspectos escolaridade e classes sociais observa-se nitidamente a diferença de falares.

Outra variação é a estilística/diafásica, referente a papéis sociais que um falante representa em seu cotidiano, como o de pai, profissional, consumidor, membro de igreja, etc. Em cada contexto, esse mesmo falante vai apresentar variações na fala.Todos os falantes não falam sempre da mesma maneira, há situações que necessitam de ajustes em função do destinatário a quem eles dirigem a mensagem. É fundamental reconhecer o contexto de interação para a escolha de uso de palavras, expressões e variedades mais adequadas.

No entendimento de Alkmim, o bom senso adquirido nas várias situações de fala molda os usuários e, nesse desenvolvimento,

> Os falantes aprendem quando podem falar e quando devem permanecer em silêncio, se podem usar a forma imperativa para dar uma ordem ou se devem se valer de uma expressão modalizada, como em *saiam daqui já* ou *por favor, dirijam-se à saída*; se é oportuno dizer *tô fora* ou *ainda não vai ser possível*; ou ainda, *a gente não sabia* ou *não sabíamos*, ou *ainda desconhecíamos.* (ALKMIM, 2005, p. 37-8)

A adequação da viação linguística, como se vê, é imprescindível, pois em casa não se fala da mesma maneira que se falano trabalho ou na escola. Essas diferenças são chamadas de registros. E no dia a dia o fa-

lante utiliza diferentes registros, organizando e combinando-os de acordo com o momento, a situação e preferência do que se quer expressar. Assim, da existência de diferenças regionais, sociais e culturais, infere-se a constatação da existência de vários níveis de linguagem.

Ainda como variação externa, Ilari e Basso (2006) citam a diamésica, que é a variação entre fala e escrita, no que concerne a tempo. Se, de um lado, a oralidade se transforma de modo muito dinâmico; de outro, a escrita anda lenta, insiste em cristalizar-se, mas anda. Observam-se também grandes diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, ainda que ambas sejam usadas por uma mesma pessoa eque esta mantenha o mesmo nível de linguagem na expressão da mensagem. Tais diferenças transcendem a forma das palavras para incidirem na questão do planejamento porque na escrita é possível avaliar, corrigir e modificar o texto. Sem contar que o(s) destinatário(s) não compartilha(m) da situação em que se encontra o produtor do texto, deixando-o ao mesmo tempo mais confortável por não estar sendo observado, mas, em contrapartida, com a missão nem sempre fácil de descrever objetos/pessoas/ambientes que fazem parte da mensagem.

Cada modalidadeapresenta formas, recursos expressivos diversos e regras variadas. A língua falada é mais informal, utiliza maior quantidade de exclamações, palavras repetidas e diferentes entonações de modo que, muitas vezes, as frases ficam inacabadas, mas como o receptor da mensagem está presente, vendo tudo, ele consegue compreender perfeitamente o processo comunicativo.É obvio que "o falante opera o monitoramento não só na língua escrita, mas também na língua falada" (BAGNO, 2007, p. 45), mas o planejamento da oralidade se dá quase que na mesma proporção de sua produção. Nesse decurso, perde-se o desenvolvimento retilíneo (mais característico do texto escrito) em meio a correções/acréscimos/reformulações, que muitas vezes "atropelam" o próprio falante. Ocorre que a fala pode ser acompanhada perfeitamente por gestos e expressões que facilitam a compreensão da mensagem. Já a língua escrita não conta com esses mesmos recursos (gestos, mímicas...), essa possui outros como pontuação (o que pode mudar completamente o sentido de uma mensagem), negrito, itálico, sublinhado, letras maiúsculas (para enfatizar termos), etc.

Enfim, as variações são muitas e se interpenetram, o que torna às vezes confuso classificar algumas delas num determinado tipo. Essa correlação de natureza interna/externa ocorre tanto no nível micro (contato cotidiano nos grupos de contato, interação e identificação)quanto no ní-

vel macro (estratificação social mais ampla). "A análise da comunicação em uma família, por exemplo, parece mais 'macro' que do idioleto de um falante e mais micro que a de um bairro ou de uma cidade, que por sua vez é mais 'micro' que a análise da situação sociolinguística de uma região ou de um país" (CALVET, 2002, p. 123-4).

Afinal, a língua é um produto social, que determina a identidade do indivíduo dentro de uma sociedade. "Uma vez adquirida pela criança, a língua se firma profundamente em sua cognição, e tudo o que esse indivíduo vai fazer pelo resto da vida é aprofundar ainda mais o seu conhecimento." (BAGNO, 2014, p. 61).

5. Considerações finais

Das muitas inferências resultantes desta reflexão, pode-se, num primeiro plano, dizer que a língua é uma espécie de máquina do tempo, que repassa o que aconteceu no passado, conecta com o que ocorre no presente na função de principal mecanismo da interação humana e ainda prediz (com acerto ou não) o futuro.

É muito evidente o fenômeno da variação linguística em qualquer sociedade e, peculiarmente, em qualquer comunidade de fala. É uma diversidade de falares que nasce a partir de fatores externos e que, de forma relevante, reflete-se em aspectos socioculturais. A complexidade social que envolve os falantes gera os mais diversos tipos devariação linguística, em especial quando se considera a discrepância de fala entre aqueles que tiveram acesso à educação formal e aqueles aos quais esta lhe fora negada.

Para além desse cenário, evidenciou-se a variação linguística gerada de situações de uso em consonância com os mais distintos papéis que um mesmo falante assume em cada situação de fala, o que requer um comportamento linguístico específico em cada circunstância.

As reflexões em qualquer ângulo do fenômeno variação linguística apontam para características próprias enriquecedoras da língua, trazem à baila a pluralidade cultural do Brasil(no caso da LP) – evento que precisa ser trabalhado com o fito de realçar a riqueza da diferença e, assim, concorrer para a mitigação do preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM,Tânia. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras,v. 1, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. *Língua, Texto e Ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é? Como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Língua, linguagem, linguística*: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. In: *Work. pap. linguíst.*, 10(1), p. 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente*: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. p. 13-18. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Francisca Erik Larisse Nogueira. *A variação linguística em sala de aula*: mote para uma superação do preconceito linguístico. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. 149 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de EnsinoSuperior do Seridó, Currais Novos-RN, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2015.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES Ana Cirstina (Orgs). *Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras, V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Oliva de Lima; MENDES, Sandra Mara da Silva. *Sintaxe e ensino da Língua Portuguesa*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Pzdi84>. Acesso em: 21 out. 2019.

ORLANDI, Eni P. Identidade linguística escolar, p. 203-212. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gens) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

PORTAL SÃO FRANCISCO. *História da língua portuguesa*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2N43Jwr>. Acesso em 20 out. 2019.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad.: A. Pisetta. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. p. 21-45, 1998.

SANTOS, Fernando Ferreira dos; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. Língua e identidade: a afirmação da identidade através das escolhas lexicais em textos jornalísticos. In: *Revista (Entre Parênteses)*, n. 8, V. 1, 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: SUAS MARCAS NA ORALIDADE, VALOR CULTURAL E RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO INDIVÍDUO POR MEIO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Thalitta Mascarenhas Custódio Dias (UEMS)
thalittamcd2@gmail.com
Adélia Maria Evangelista Azevedo (UEMS)
adeliaevan@hotmail.com
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com
Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)
natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo trabalhar o conteúdo variações linguísticas, com foco no aspecto regional, por meio do gênero Histórias em Quadrinhos, doravante HQ. Para tanto, serão abordados, inicialmente, conceitos de texto – visto que, ao serem questionados se as HQ são textos, os estudantes respondem, muitas vezes, que não são –, bem como os tipos de textos (verbal, não verbal e misto) e os níveis de linguagem (formal e informal). Na sequência, conceitos relacionados às variações linguísticas, direcionando o estudo para as variações regionais, chegando à análise de uma HQ da personagem Chico Bento, com seu dialeto caipira, criação do cartunista Mauricio de Sousa, em que, na narrativa, Genesinho, que também morava na roça, vai para o Rio de Janeiro estudar e retorna com o sotaque carioca, provocando estranhamento em Chico. A história foi publicada na revista *Chico Bento*, número 60, em 2011.Para elucidar os conceitosserá utilizada como base teórica Gomes e Souza (2017) e Val e Vieira (2005), as quais abordarão, além da linguagem, fatores como a interação do discurso conforme a situação em que o texto é produzido, vestimenta das personagens, influências políticas e ideológicas estabelecidas pela linguagem, e como tais aspectos conferem autenticidade e definem características da identidade das personagens;Marcuschi (2010), tratando das variações da língua conforme o tempo e o espaço, bem como suas transformações a partir dos grupos sociais que a utilizam, de modo que o estudante reflita acerca do valor de cada dialeto, bem como sobre o uso adequado da língua conforme o contexto apresentado, reconhecendo a necessidade de desenvolver habilidades e competências que lhe possibilitem, também, dominar o uso da língua em situações formais, dado o poder que essa lhe confere.

Palavras-chave:
Texto. Variação linguística. História em quadrinhos.

ABSTRACT

The present study aims to work on the content of languages, focusing on no regional aspect, through Comics Genre, from this point on and being more specific,

HQ. To do so, text concepts will be addressed initially – sincewhen asked if the comic books are texts, students often answer that they are not – as well as the types of texts (verbal, nonverbal and mixed). And the language levels (formal and informal). Following, concepts related tolinguistic variations, directing the study to regional variations with the analysis of a Chico Bento's Comic book, which is a character who speaks with a peculiar rustic dialect; creation of the cartoonist Mauricio de Sousa. In the narrative, Genesinho (another character), who also lives in the countryside, goes to Rio de Janeiro to study and returns with the "carioca" accent, causing strangeness in Chico. The story was published in Chico Bento magazine, number 60, in 2011. To elucidate the concepts it will be used the theoretical basis of Gomes and Souza (2017) and Val and Vieira (2005), which will address, in addition to language, factors such as the interaction of discourse according to the situation in which the text is produced, characters' clothing, political and ideological influences established by language, and how such aspects confer authenticity and define characteristics of the characters ' identities; Marcuschi (2010), dealing with the variations of language according to time and space, as well as its transformations from the social groups that use it, so that the student reflects on the value of each dialect, as well as on the proper use of language according to the context presented, recognizing the need to develop skills and competences that also enable him / her to master the use of language in formal situations, given the power it givesit.

Keywords:
Comics. Text. Linguistic variation.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos e a ampla propagação dos meios de comunicação ofertados na contemporaneidadepossibilitam-nos conhecer mais os aspectos que permeiam a relação entre a oralidade e a escrita, bem como suas variações e adequaçõesdo uso aosníveisformal e informal da linguagem. Ao analisar uma determinada comunidade de falantes, é preponderantelevar em consideração que a língua varia no tempo e no espaço, sofrendo transformações de acordo com o contato com novos grupos sociais, regionais e a evolução de seus usuários, haja vista que esta não é fixa e imutável (MARCUSCHI, 2010).

No âmbito da sala de aula, é possível verificar a dissensão dos alunos no que tange ao uso adequado da linguagem conforme os níveis de formalidade característicos de cada contexto, evidenciando-se, por exemplo, nas produções textuais propostas durante as aulas. Tal fator torna-se prejudicial na medida em que a construção do conhecimento do indivíduo decorre da aquisição e domínio da norma culta da língua – tanto na fala, mas precipuamente na escrita, conduzindo-o ao exercício de sua cidadania de forma ética e democrática nos diversos contextos sociais, permeados pelo emprego das habilidades e competências desenvolvidas com a finalidade do uso formal da língua a partir do ambiente escolar.

Os alunos trazem consigo diferentes tipos de conhecimento sobre a linguagem, dada a face heterogênea imanente desse sistema, cujos usos são controlados por variáveis estruturais e sociais, sejam estas agentes internos – língua materna – ou externos – marcadores regionais e tendências de uso da língua caracterizadas pelo perfil sociolinguístico, apresentando-se num contínuo processo de aquisição da escrita no ambiente escolar, e, inicialmente, escrevem baseando-se na oralidade (MOLLICA, 2017). Dessa forma, faz-se notória a necessidade de que as variáveis – tanto linguísticas quanto não linguísticas – operem em conjunto, formando correlações que inibem ou beneficiam o emprego de variantes semanticamente equivalentes.

Considerando a relação entre língua, texto e interação, fica evidente que o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita são permeados pela atuação do professor em sala de aula: as atividades propostas, formas de avaliação – seja na leitura, produção textual ou mesmo no processo de alfabetização – e metodologias passam, essencialmente, pela concepção de língua e linguagem do docente, a partir da qual é produzida a compreensão de conceitos relacionados ao texto, bem como a maneira como este será tratado em sala de aula (VAL e VIEIRA, 2005). Portanto, é necessário liberdade ao educando para tentar e errar, de forma que os erros sejam parte relevante do processo de aprendizagem, a fim de que possam ajudar o professor a planejar sua metodologia buscando identificar as dificuldades para auxiliar o aluno a superá-las. Sob essa ótica, torna-se interessante o contato dos alunos com o gênero HQ, o qualfacilitarásua compreensãoquanto ao uso da linguagem em contextos diferenciados que lhes são familiares, por meio de personagens com as quais se identifiquem, além do emprego de imagens, cores, onomatopeias e outros recursos linguísticos que tornam a leitura ainda mais atrativa e prazerosa.

Uma das autoras do presente trabalho, Thalitta Dias, professora de língua portuguesa efetiva em duas escolas estaduais localizadas em Coxim-MS, aluna no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede, PROFLETRAS, na UEMS – Unidade Universitária de Campo Grande-MS, partindo do incômodo que sempre lhe causou a dificuldade dos alunos com o uso da linguagem em situações que exigem formalidade, passou a se questionar em que medida poderia intervir, por meio de uma metodologia estrategicamente elaborada, de modo a contribuir para a resolução dessa problemática. Inspirado na premissa aqui exposta, o presente trabalho tem por objetivo principal realizar, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual localizada no município

de Coxim-MS, a análise de uma HQ de Chico Bento, com seu falar caipira, cuja narrativa discorre sobre a personagem Genesinho, que vai estudar no Rio de Janeiro e retorna à roça com marcas do sotaque carioca, fato que provoca estranhamento em Chico. A pesquisa abordará, ainda, fatores como as vestimentas, influências políticas e ideológicas estabelecidas pela linguagem, e como tais aspectos conferem autenticidade e sugestionam a identidade das personagens, estimulando a reflexão do aluno acerca do valor de cada dialeto e a gama de possibilidades que os recursos da língua portuguesa viabilizam para o seu uso, conforme o objetivo e contexto apresentados, levando o leitor a reconhecer a necessidade de desenvolver habilidades e competências que viabilizem o domínio e o emprego da língua em situações formais.

Como objetivos secundários, o trabalho apresenta:

- Despertar a consciência para as diferenças entre as modalidades oral e escrita;

- Estimular o aluno a refletir acerca da cooperação das variáveis linguísticas e não linguísticas conforme o contexto em que o uso se apresenta, favorecendo a percepção da influência da linguagem sobre a identidade do indivíduo e valores culturais;

- Viabilizar o contato do estudante com o gênero HQ, bem como o conhecimento de recursos linguísticos, estratégias de utilização e efeitos de sentido.

No próximo item serão apresentados os conceitos de textos, que serviram para confrontar as ideias que os alunos trazem, quando foi feita aplicação da pesquisa entre eles.

2. Sobre o texto

A palavra "texto", cuja acepção parece bastante ampla atualmente, pode designar, além do texto escrito – significado mais comum atribuído ao seu conceito, imagens, gráficos, fala e outras modalidades. Essa palavra é derivada de ***textus***, do latim, que tem a mesma origem de *tecido, tessitura, tapete,* e significa "narrativa escrita", em sua forma substantiva, mas originalmente significava "material de tecido". Koch mapeia o verbete estruturalmente dizendo que: "Um texto não é simplesmente uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística com proprie-

dades estruturais específicas" (KOCH, 1989, p. 11). Para Halliday (1973), citado por Koch (1984, p. 22): "o texto, em sentido estrito, é uma unidade de língua em uso, unidade semântica: não de forma, e sim de significado".

Estudos relacionados a teorias da enunciação, texto e discurso têm demonstrado, de forma perspicaz, que a compreensão da natureza de uma língua está intrinsecamente ligada ao seu funcionamento social, haja visto que esta se constitui como um sistema organizado para atender e servir à interação humana, – fenômeno histórico, social, político e ideologicamente marcado (VAL; VIEIRA, 2005). Partindo desse ponto de vista, é possível afirmar que o texto é concebido como produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, o qual resulta da articulação dos elementos somada às condições de produção, fator que exclui a restrição de seu significado à soma de sentidos emitidos pelas palavras que o compõem – quando analisadas isoladamente – ou ainda a um conjunto de enunciados que o constituem; é no texto que a linguagem se manifesta.

> [...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto, preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma [...] (BAKHTIN, 1990, p. 93)

Dessa maneira, é pertinente afirmar que um mesmo texto pode sugerir sentidos diferentes, conforme a situação de interação linguística. Por exemplo, a frase "você quer sair da sala?" se utilizada numa sala de aula por um professor irritado com seu aluno indisciplinado, produzirá um efeito de sentido diferente se utilizada por um marido à sua esposa grávida, numa sala cheia de gente, enfumaçada e barulhenta. Sendo assim, sob a perspectiva interacionista, o texto passa a ser visto como o espaço em que a ação entre os sujeitos, constituídos sócio-culturalmente, constrói-se a partir da manifestação da linguagem, atividade dialógica que visa à construção de sentido considerando um determinado contexto e suas condições de produção.

a. Conceitos de texto

Há algum tempo, compreendia-se como texto apenas a escrita categórica cuja linguagem mostrava-se "clara e objetiva". Hoje, partindo da concepção interacionista, o processo de construção do texto passa a ser

considerado uma atividade discursiva em que os falantes reconhecem as possibilidades e limites que a língua lhes dispõe. Logo, considerando a situação de produção, têm liberdade para selecionar e organizar os recursos linguísticos que julgam mais adequados a fim de criarem o efeito de sentido que almejam para o seu texto (VAL; VIEIRA, 2005).

Considerando apenas a linguagem verbal, o texto pode ser entendido como uma produção linguística falada ou escrita, resultante da atividade dialógica entre sujeitos – para o qual constroem sentido a partir de uma situação de interação. Sob essa ótica, passa a ser considerado texto um *e-mail*, uma conversa ao telefone, uma aula, uma enciclopédia e até mesmo a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz: "té".

Sabe-se que a palavra "té" não compõe o léxico da língua portuguesa, não havendo, então, sentido para tal, se analisada isoladamente. Entretanto, se observada no contexto, passa a ser a manifestação linguística de uma atividade discursiva praticada por sujeitos que compartilham vivências sociais e culturais. Esse fator possibilita à mãe interpretar a fala da criança, que produz a mensagem de acordo com as suas possibilidades naquele momento, como um pedido de que lhe dê o brinquedo. Dessa forma pode-se concluir que o sentido não está no texto em si, mas é coproduzido pelos interlocutores por meio do uso da língua sob influência do contexto em que se dá a interação linguística.

b. Tipos de textos

A estrutura na qual o texto é apresentado define a sua tipologia, ou tipo do texto, podendo este ser narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo ou expositivo, classificação determinada a partir da sequência de conteúdos internos apresentados, bem como da organização que o caracteriza. Cabe ainda ressaltar que tipologia difere de gênero textual, visto que este apresenta função comunicativa e características específicas de estrutura e estilo, sempre inserido em algum contexto social, seja na modalidade oral ou escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que "Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" (PCN, 1996, p. 23).

O presente trabalho utilizará o gênero História em Quadrinhos, com as tipologias narrativa e expositiva, a fim de desenvolver nos alunos competências linguísticas que lhes confiram habilidades de distinção dos possíveis usos da língua, tanto na oralidade quanto na escrita, por meio da prática da leitura e contextualização a partir do estudo das variações linguísticas e do funcionamento da língua.

3. Variações linguísticas

A existência de povos, territórios, países e quaisquer outros lugares sempre justificará o uso de uma língua para expressar valores culturais e marcas da identidade do povo que a utiliza com fins de comunicação, prática imprescindível para a convivência entre sociedades. Conforme elucida Saussure,é a partir desse sistema de signos vocais e linguísticos que o falante dispõe de inúmeras possibilidades de recursos e combinações que lhe permitem optar pelo emprego de diversas variações no processo de comunicação presente num contexto histórico da linguagem de uma determinada sociedade, motivado por aspectos sociais, valores regionais, linguísticos e econômicos que transitam numa fronteira entre tempo e espaço e moldam vários aspectos de sua identidade por meio do uso da linguagem.

Saussure (1995 [1965], p. 15-23) levantou uma questão que repercute até hoje nos estudos linguísticos: a distinção entre língua e fala – nesse caso, considerando o termo fala em seu sentido amplo, abrangendo tanto o uso falado quanto o escrito – na qual caracteriza a língua como um sistema de signos abstrato, que compõe patrimônio social de uma comunidade, enquanto a fala é a manifestação concreta da língua nos textos produzidos pelo emissor, sejam estes falados ou escritos, propondo uma reflexão acerca do conhecimento interior do indivíduo e sua manifestação externa, ou seja: a língua representa o conhecimento interno que permite ao enunciador manifestar-se na fala. É por meio da língua (código) que um emissor comunica ao receptor uma determinada mensagem e, para que a comunicação se efetive, de fato, é necessário que esse código seja dominado pelos falantes, bem como utilizado de maneira convencionada e pré-estabelecida. Para Val e Vieira (2005), ao longo da história, moldado por necessidades político-sociais de uniformização e valorização de uma língua nacional, dos estudos gramaticais resultou a validação de uma das variedades da língua como padrão culto, estabelecida a partir de um conjunto de prescrições relativas ao emprego de recursos em

consonância com as descrições da variedade padrão, conjunto de fatores que suscitaram a gramática normativa, até hoje ensinada nas escolas. Considerando que os falares ocorrem de maneira distinta entre os falantes de uma determinada comunidade, visto que a língua varia no tempo e espaço, nota-se a importância de reconhecer as variações existentes nas diferentes regiões do país, como também no próprio indivíduo enquanto falante de um determinado código linguístico, não sendo possível ignorar tal fenômeno, haja vista que este é inerente ao sistema linguístico. (QUEIROZ, 2015)

Em face dessas considerações, revela-se a magnitude teórica e metodológica dos estudos sobre o uso da língua, base da socialização do indivíduo quando exposto a situações de comunicação, as quais o possibilitam refletir sobre o emprego dos itens lexicais conforme o contexto apresentado, como também viabilizar produções discursivas concretas cuja identidade seja perceptível pelo sentido – a partir da estrutura, marcas e características que a autorizam (BRAGA, 2017).

No próximo item, serão trabalhados os conceitos básicos sobre as histórias em quadrinhos, que serviram de suporte para o trabalho.

4. Sobre as histórias em quadrinhos

a. O percurso dos quadrinhos

As histórias em quadrinhos são consideradas narrativas de textos sequenciais em conjunto com imagens e balões delimitados por uso de quadros. A utilização de desenhos para a comunicação do homem é antiga, também foram utilizados pelos nossos ancestrais para registrar as festas, lutas, caças e vivências entre si, como podem comprovar os registros encontrados, e os mais estudados.

A história em quadrinhos, como conhecemos hoje,surgiu nos Estados Unidos, no final do século XIX, como uma forma inovadora e inédita de comunicação em massa e devido à evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes ramos jornalísticos.

Os Estados Unidos foram considerados o local mais apropriado para o desenvolvimento desse gênero textual devido às vantagens que o país disponibilizara, sejam tecnológicas, de amparo econômico ou social para consagração das histórias em quadrinhos.

No Brasil, o surgimento das histórias em quadrinhos veio com o pioneiro Ângelo Agostini, um italiano radicado no País, jornalista, crítico da monarquia e defensor da abolição da escravatura, com a obra *As Aventuras do Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte*, publicada em 30 de janeiro de 1869 na *Revista Vida Fluminense* (CALAZANS, 1997, p. 5). *As Aventuras do Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte* foi uma forma que Agostini encontrou de criticar, de forma irreverente, os costumes, os problemas urbanos e os hábitos sociais e políticos da época. Os alvos da crítica eram variados, transitando desde a higiene pública até a ganância dos comerciantes da época.

b. A linguagem das histórias em quadrinhos

A interação entre diferentes linguagens e recursos é uma das marcas presentes no processo de comunicação humana. Assim, as histórias emquadrinhos se mostram um importante veículo de integração de múltiplosrecursos comunicativos, revelando seu potencial expressivo e possibilitando aconstrução de diversas narrativas.

Antes da popularização dos quadrinhos, a utilização da imagem – acompanhada ou não de texto – já era praticada por muitos povos ao longo dos tempos.Contrastes entre luz e sombras, mudanças de perspectiva, conflito de linhas, além devários outros elementos podem ser encontrados em diversos meios, seja em uma história em quadrinhos, filme, desenho animado ou romance.

É possível, ainda, identificar uma relação de proximidade entreos quadrinhos e o cinema, artes queconstituemvasto diálogo que faz uso de elementos semelhantes na elaboração de suas obras. Os quadrinhos, um suporte de comunicação de massa bastante visual, conseguem efeitos tão próximos aos do cinema, erepresentam movimentos a partir de imagens estáticas, cujas sequências encadeadas possibilitam a narrativa de histórias mais complexas. Fazendo uso de recursos como o desenho, as linhas, as cores, o texto etc., os quadrinhos conseguem extrapolar o papel, garantindo assim a elaboração de enredos ágeis e com características bastante cinematográficas.

A seguir apresentaremos a história escolhida e a caracterização do personagem Chico Bento para o trabalho.

5. Sobre a história escolhida

a. Chico Bento: origem

Em 1961, quando Jânio Quadros renunciava à presidência da República do Brasil, Maurício de Sousa cria uma das personagens mais citadas e queridas nas histórias em quadrinhos do Brasil, e que se tornaria a personagem que afirma sua nacionalidade brasileira e rural, Francisco Antônio Felício Bento, o popular Chico Bento.

A personagem nasceu a partir das observações do cartunista junto ao homem do campo, em uma área muito próxima a Mogi das Cruzes e ao Vale do Paraíba, interior de São Paulo.

O nome Chico Bento foi emprestado de um tio-avô de Maurício, que nem chegou a conhecer, mas do qual, de tanto ouvir histórias hilárias contadas por sua Vó Dita, já criara a imagem.

O nome Chico é a forma reduzida de Francisco, e nos leva à alusão, dentre muitas outras, a São Francisco de Assis, personagem da tradição cristã católica destacada por sua simplicidade, e protetor dos animais.

Vergueiro (1985, p. 150) afirma que Chico Bento surge na obra de Maurício de Sousa como menino caipira baseado no Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, que fala um português típico do interior paulista e suas características são muito próximas às da personagem criada por Lobato na década de 1930, uma figura do campo sempre de pés descalços, calças pula-brejo e com o inseparável chapéu de palha, e tem um companheiro fiel em quase todos os momentos: o de Jeca é o cachorrinho, e o de Chico Bento é a galinha Giselda, carinhosamente chamada por "Giserda", e que também é "falante" do dialeto caipira.

b. Características

Chico Bento possui características que o diferem das demais personagens criadas por Maurício de Sousa: o meio em que habita (campo), o estilo de se vestir, a maneira de falar e os valores pessoais.

De família tradicional e do meio rural, Chico Bento compõe o perfil do sujeito homem do campo, assim como toda a sua família, pois cuidam da terra, plantam e colhem para se alimentar de maneira saudável.

Tem atenção especial com os animais, rios e plantas, dedicando-lhes carinho e tratando-os como se fossem, de fato, membros familiares. Tem coração puro, ingênuo, não gosta de injustiça, ama tirar uma soneca após o almoço, é tranquilo e nem com os estudos se preocupa; suas vestimentas são simples, em comparação às roupas da cidade.

A personagem foi criada, a princípio, para homenagear os povos ribeirinhos, e permanece encantando e representando o homem do campo com os costumes que compõem um Brasil rural. Nesse contexto, a modernidade e a tradição se correlacionam: o contemporâneo é a demarcação do tradicionalismo, assim como o tradicional demarca o contemporâneo.

Fases da personagem Chico Bento desde a sua criação até os dias atuais.

c. Criador

Cartunista e empresário brasileiro, Mauricio de Sousa é o criador do Chico Bento, como também da Turma da Mônica, dentre outras personagens de história em quadrinhos. É membro da Academia Paulista de Letras, da qual ocupa a cadeira nº. 24. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de história em quadrinhos.

O artista nasceu em Santa Isabel, São Paulo, em 27 de outubro de 1935. Filho do poeta Antônio Mauricio de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa, passou parte de sua infância em Mogi das Cruzes.

Em 1954, mudou-se para São Paulo e começou a trabalhar no jornal *Folha da Tarde*, como um repórter policial.

Em 1959 convenceu o editor a publicar uma tirinha vertical semanal e, a partir daí, trocou a máquina de escrever pela prancheta. Nessa época, criou sua primeira personagem – o cãozinho "Bidu" e seu dono "Franjinha". Nos anos seguintes, foram surgindo novas personagens, inclusive o Chico Bento, em 1961.

d. A revista

A narrativa utilizada para análise e estudo das variações linguísticas denomina-se *Chico Bento em apuros de Natal*, e encontra-se na revista *Chico Bento*, número 60, de 2011. Inicialmente mostra as personagens Rosinha, Chico Bento e Zé Lelé, que vivem na roça, evidenciando o seu falar caipira ao tempo em que preparam uma barraquinha para a quermesse de Natal, situação também característica do contexto elucidado. O conflito da narrativa é iniciado com a chegada de Genesinho, personagem que também morava na roça, mas foi estudar no Rio de Janeiro, retornando, para o Natal, com o dialeto característico da cidade, bem como as marcas da oralidade. É explícita, no decorrer da história, a diferença entre as falas das personagens, assim como as vestimentas, a comida mencionada por cada umae o estilo de vida, fatores que evidenciam características que denotam marcas da identidade dos sujeitos que compõem a atividade de interação no discurso. O humor da HQ reside no fato de a linguagem utilizada por Genesinho causar estranhamento em Chico, agravado pelo ciúme que este sente de Rosinha com a chegada da personagem, possibilitando uma leitura atrativa e interessante da narrativa, que explora os recursos linguísticos aqui mencionados de uma forma agradável e encantadora.

No próximo item, mostraremos como foi feito o processo em sala de aula.

6. Aplicação em sala de aula e análise

Inicialmente, os estudantes foram questionados sobre o que entendem por texto, e se consideram a HQ um texto;a maioria respondeu que não a considera, pois, segundo alguns alunos, utiliza muitas imagens, e em certos quadrinhos não consta nada escrito. Diante da situação, foram trabalhados com os estudantes os conceitos de texto, gêneros e tipologias textuais, bem como as possibilidades de linguagem utilizada em situações específicas, podendo ser verbal, não verbal ou mista, além dos níveis formal e informal, exemplificados nos quadrinhos de Chico Bento.

Após elucidar acerca dos pontos supracitados, a professora proporcionou um momento para apreciação e análise da HQ, exposta aos alunos por meio do *data-show*, abrindo a discussão sobre as características das personagens, linguagem utilizada, vestimentas, lugar onde moram, bem como sua relação com os demais conceitos abordados durante a au-

la, estimulando-os a refletir sobre a forma como tais aspectos influenciam na formação de sua identidade, de modo que reconheçam a importância de desenvolver habilidades e competências que lhes possibilitem distinguir o grau de formalidade de cada situação, bem como a relevância do conhecimento da gama de recursos linguísticos para o uso nos mais diferenciados contextos, inclusive sua importância em situações formais do dia a dia, dada a liberdade e poder que esta lhe confere.

Por fim, foi proposta aos alunos a produção, em dupla, de uma HQ, por meio do *app Hagáquê*, na qual eles deveriam desenvolver uma narrativa utilizando os recursos expostos e discutidos durante as aulas, devendo apresentar coerência entre as personagens, o contexto, a linguagem e os demais aspectos analisados (ambiente, vestimentas etc.), elegendo uma situação do dia a dia para representar por meio de sua produção, concluindo-a com uma breve análise dos recursos escolhidos e os respectivos efeitos de sentido almejados conforme o objetivo apresentado.

A metodologia utilizada com a turma em questão surtiu um efeito muito positivo em sala de aula, visto que os estudantes puderam refletir, de forma lúdica, acerca das influências da linguagem enquanto meio de comunicação que pode variar de acordo com o contexto, bem como sobre o rol de recursos que esta possibilita para a interpretação das críticas levantadas, intertextualidades e uso de multimodalidades, além de estimular o gosto pela leitura. Ademais, essa estrutura lhes confere, ainda, abertura para criar narrativas e efeitos de sentido, valorizando o protagonismo do aluno e a liberdade para utilização da língua nas mais diversas situações, tudo isso a partir do conhecimento e domínio da linguagem. Para Ramos & Vergueiro (2009)

> [...] o mundo que envolve a área de ensino da Língua Portuguesa (…) tem nas histórias em quadrinhos um forte e pertinente apoio didático. Pois, elas representam contextos reais de uso da Língua Portuguesa; retratam, a seu modo, a sociedade a qual estão inseridas, sendo pertinente a sua análise. (RAMOS; VERGUEIRO (2009, p. 85)

O trabalho com o gênero HQ proporcionou aos alunos a visão de que há vários meios para se estabelecer a comunicação além da linguagem verbal, exemplificando o uso de recursos linguísticos a partir de aulas mais dinâmicas e sem expor o estudante a algo distante de sua realidade. Tal fator demonstra que investir em metodologias diferenciadas pode, sim, gerar resultados positivos, contribuindo para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma interessante e agradável no âmbito escolar.

7. Considerações finais

Em face do exposto, podemos afirmar que o gênero HQ representa um produto sociocultural de grande influência, por meio do qual podem ser explorados muitos conteúdos, haja vista a quantidade de recursos e possibilidades utilizados em sua construção, além da forma como estudantes de todas as faixas etárias se identificam com as narrativas, considerando a diversidade de personagens, contextos, linguagens, cores, imagens, figuras estilísticas e outros aspectos com os quais se identificam, na medida em que fazem sentido e ressoam com suas experiências de vida.

Além de se apresentarem como uma forma de arte sequencial que combina imagens e textos, ilustrando situações e narrando histórias por meio do encadeamento de quadros onde palavras combinam e transitam a fim de surtir determinados efeitos de sentido a partir do arranjo entre códigos linguísticos e imagens, o presente trabalho demonstra que as HQ representam, ainda, uma ferramenta por meio da qual o aluno pode conhecer formas variadas de utilização da linguagem, bem como sua influência na formação da identidade do indivíduo, junto a outros aspectos que denotam características de sua personalidade, facultando-lhe uma postura crítico-reflexiva diante dos posicionamentos e problemas do cotidiano levantados em nível individual e coletivo.

Dessa forma, é oportuno sugerir a construção de estratégias metodológicas que proponham parâmetros para a análise de conteúdos por meio do gênero HQ, prática ainda pouco utilizada no meio educacional, mas promissora no âmbito de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: HUCITE, 1990. p. 93

CALAZANS, Flavio M. A. (Org.). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares, 1997.

GOMES, Christina Abreu e SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati de. Variáveis fonológicas. In. MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES. Apuros de Natal. In. *Chico Bento*. n. 60. São Paulo: Panini Comics, 2011.

MOLLICA, Maria Cecilia. Relevância das variáveis não linguísticas. In. ____; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. 4. ed., 4. reimpr. São Paulo: Contexto 2017.

QUEIROZ, Silmara Silveira Lemes Sampaio. *Variação linguística e preconceito na fala de peões de comunidades rurais na região de Nova Andradina-MS*: uma análise sociolinguística das variantes utilizadas. Dissertação de Mestrado. Campo Grande-MS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. – 3. ed., 3. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. *Língua, texto e interação*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 46 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. *Histórias em Quadrinhos*: seu papel na Indústria de Comunicação de Massa. Dissertação de Mestrado apresentado na Escola de Comunicações e Arte. São Paulo: USP, 1985.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA

Vyvian França Souza Gomes Muniz (UENF)
vyvi46@hotmail.com
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elianaff@gmail.com
Sonia Maria da Fonseca Souza (UENF)
sonifon1@hotmail.com
Lucas Capita Quarto (UENF)
lcapitaiv@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo mapear, por meio de uma análise bibliométrica, as publicações científicas sobre variações linguísticas em livros didáticos de língua inglesa, apresentando os anos, as instituições, os países e áreas que estão relacionados ao assunto. Para atingir o objetivo proposto pelo trabalho, foi realizado uma busca na base de dados da *Scopus*. O estudo bibliométrico realizado na base S*copus*, permitiu concluir que houve um aumento significativo nas publicações sobre variações linguísticas em livros didáticos de língua inglesa no decorrer do tempo. A bibliometria demonstrou ser um instrumento eficaz para o levantamento de dados e pode ser facilmente replicada para a coleta de dados de trabalhos futuros sobre este ou qualquer outro tema.

Palavras-chave:
Bibliometria. Linguística. Língua inglesa.

ABSTRACT

This research aims to map, through a bibliometric analysis, the scientific publications on linguistic variations in English language textbooks, presenting the years, institutions, countries and areas that are related to the subject. To achieve the objective proposed by the work, a search was performed in the Scopus database. The bibliometric study conducted in the Scopus database showed that there was a significant increase in publications on linguistic variations in English language textbooks over time. Bibliometrics has proven to be an effective tool for data collection and can be easily replicated for collecting data from future work on this or any othertopic.

Keywords:
Bibliometry. Linguistics. English language.

1. Introdução

As línguas mudam e isto é um fato cientificamente avaliado e

comprovado. A variação linguística ocorre em todas as línguas e precisa ser reconhecida pelos discentes de línguas estrangeiras, para que tenham a capacidade de reconhecer as variedades e registros linguísticos de falantes nativos. Tal competência é importante, pois permite ao usuário da língua usá-la adequadamente nas diversas situações de comunicação. Assim, é necessário que os estudantes de inglês entendam que a língua que estudam não é estanque e monolítica. Ela é dinâmica, e esse dinamismo precisa ser estudado e respeitado.

Os livros didáticos são a principal fonte de *input* para os aprendizes, e um bom professor, muitas vezes, serve como modelo para o estudante. Assim, um livro didático que explora a variação linguística, aliado a um professor bem preparado, certamente trará benefícios para os aprendentes, que entenderão o caráter multifacetado do inglês e terão maiores chances de melhor desempenho em situações que exijam o uso variado da língua.

Por outro lado, livros que insistam em destacar apenas a função prática do livro didático (orientação do trabalho docente), focados em uma gramática normativa e que mostrem representações sociais e culturais sem, no entanto, associar tais representações aos aspectos linguísticos, certamente continuarão a difundir ideias conservadoras e não representativas do dinamismo do inglês. Esse fato se agravará mais ainda, caso o docente não se preocupe em trabalhar aspectos extralivro.

Diante deste cenário, surge a indagaçãoda pesquisa: quais os autores, os anos, as instituições, os países e as áreas que estão relacionadas com as pesquisas acerca das variações linguísticas emlivros didáticos de língua inglesa? Em face desse questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo mapear, por meio de uma análise bibliométrica, as publicações científicas sobre variações linguísticas em livros didáticos de língua inglesa, apresentando os anos, as instituições, os países e áreas que estão relacionados ao assunto. Para atingir o objetivo proposto pelo trabalho, foi realizado uma busca na base de dados da *Scopus*.

A presente pesquisa propõe os seguintes objetivos específicos: apresentar a importância dos livros didáticos no ensino da língua inglesa por meio de uma revisão de literatura acerca do assunto; realizar um estudo bibliométrico na base da dados da *scopus* sobre as pesquisas que abordam o asunto; realizar um refinamento das publicações encontradas na base da s*copus*, salientando os anos, as instituições, os países e as áreas que estão relacionados com as pesquisas acerca da área; mapear os

documentos encontrados

De acordo com Morais *et al.* (2015, p. 9), a análise de bibliometria é mecanismo de busca *on-line* que usa uma técnica quantitativa e estatística que mensura os índices de produções de determinadas áreas, fornecendo informações acerca do desenvolvimento de diversas áreas científicas.A análise de bibliometria fornece dados que mensuram a contribuição do conhecimento científico.

2. Livros didáticos e a língua inglesa

O livro didático é um recurso que se encontra em quase todas as situações que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês (JOHNS, 1997) e de outras línguas estrangeiras. Segundo Kramsch (1988, p. 5), os livros didáticos de línguas apresentam quatro características importantes: (1) seguem um determinado modelo de teoria de linguagem, ou seja, são orientados por princípios básicos de conhecimento; (2) apresentam um método, no sentido em que dividem e classificam o conhecimento; (3) têm caráter autoritário: o que o livro aborda é sempre verdadeiro; (4) são literais: não há interpretações alternativas – eles devem ser seguidos de forma literal.

Ainda que muitos achem que o livro didático seja muito inflexível e tendencioso como material instrucional, ou, ao contrário, entendam que seja uma ferramenta que realmente auxilia alunos e estudantes no processo de ensino–aprendizagem de uma língua estrangeira, não se pode negar sua extrema popularidade e o fato de que é praticamente essencial nas salas de aula (TOK, 2010, p. 12). Apesar da polêmica, acreditamos que o livro didático, quando de qualidade e bem utilizado, pode trazer sim benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que sistematiza o processo e direciona o aluno em seu aprendizado, como já citado anteriormente.

A Sociolinguística é a área da Linguística que se ocupa do estudo da língua em seu uso real. Tal área do conhecimento firmou-se nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como precursor o linguista William Labov, e é comumente referida como “Sociolinguística Variacionista” ou “Teoria da Variação” (LABOV, 1972, p. 15). Para a Sociolinguística, não se pode conceber o estudo da língua desvinculado da comunidade que a utiliza, ou seja, a língua não pode ser estudada como se fosse uma estrutura autônoma, que não tem relação com o contexto situacional, com

a cultura e com a história das populações que a utilizam como meio de comunicação (CEZARIO; VOTRE, 2013, p. 12).

Para a Sociolinguística, variação e mudança são inerentes às línguas; portanto, devem sempre ser levadas em consideração na análise linguística. O sociolinguista preocupa-se com os fatores que motivam a variação e estuda fenômenos linguísticos no intuito de saber se estão em seu início, em progresso ou se já realizaram um percurso completo, caracterizando não mais variação, mas sim mudança linguística. A variação linguística, neste contexto, não é considerada como um fenômeno do acaso, mas como um fenômeno cultural, desencadeado por fatores que podem ser linguísticos e extralinguísticos. Pode-se, inclusive, afirmar que a variação não é assistemática, uma vez que ilustra um processo adaptativo da língua como código de comunicação (CEZARIO; VOTRE, 2013, p. 16).

3. Metodologia

Após a revisão de literatura, realizou-se um levantamento de dados na base *Scopus*, com a seguinte pesquisa: "*linguistic AND variation AND English AND didactic AND book*". O resultado foi tratado e os artigos analisados. A ferramenta utilizada para coleta de dados foi a bibliometria. A bibliometria é um termo originário da junção das palavras "metria" e bibliografia.

A bibliometria, segundo Pinheiro *et al*. (2017, p. 13), consiste em uma técnica matemática estatística de levantamento e análise de uma grande quantidade de dados e informações que permite o mapeamento de pesquisas e resultados referentes a um determinado assunto de uma forma mais prática.

Para Soares *et al*. (2016, p. 15) a bibliometria auxilia na identificação de tendências de crescimento do conhecimento em determinada disciplina, dispersão e obsolescências de campos científicos, também os autores e instituições mais produtivos, bem como os periódicos mais utilizados para publicação e divulgação de pesquisas nas mais diversas áreas científicas.

Tentando fazer uma distinção entre bibliometria e cienciometria, a autora se apoia em Spinak (1996), que afirma:

> A bibliometria estuda a organização dos setores científicos e tecnológicos a partir das fontes bibliográficas e patentes, para identificar os ato-

> res, suas relações e suas tendências. Ao contrário, a cienciometria trata de várias medições da literatura, dos documentos e de outros meios de comunicação, embora a bibliometria se relacione à produtividade e utilidade científica. (SPINAK, 1996, p. 143)

Com o decorrer do tempo, os conceitos que surgiram a partir da bibliometria ultrapassaram o campo da pesquisa bibliográfica e expandiram sua aplicação para a prospecção de inovações tecnológicas (COSTA, 2010, p. 15).

Ainda segundo o autor, durante a evolução da bibliometria, desenvolveram-se novas métricas bibliométricas, entre estas, destacam-se: a avaliação da obsolência de periódicos; um índice que mensura a produtividade de cada autor e o fator de impacto de cada periódico. Os passos para a realização de uma pesquisa bibliométrica estão descritos na Figura 01.

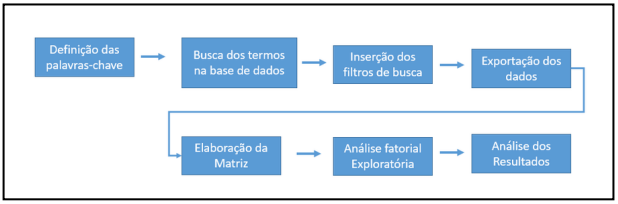


Figura 01: Os passos para uma bibliometria.
Fonte: Silva *et al*. (2016, p. 15).

De acordo com Soares *et al*. (2016, p. 14) a escolha da pesquisa bibliométrica, como ferramenta de refinamento de dados, é um recurso essencial para a transmissão das produções científica. Se a finalidade da pesquisa bibliográfica for alcançada, ela permita a aplicação de uma técnica capaz de mensurar a influência dos pesquisadores ou periódicos, permitindo assim traçar o perfil e suas tendências, evidenciando as áreas temáticas.

A pesquisa tem como foco o tratamento dos dados capturados na base *scopus*, que possibilita para o pesquisador o trato e a visão dos dados de vários pontos de vista, buscando analisar as seguintes variáveis: análise dos dados mundiais; autores mais relevantes no mundo sobre o tema; instituições mais importantes no mundo que tem trabalhos publicados sobre o assunto e a nacionalidade dos autores que mais publicam (ARAÚJO, 2006, p. 18).

4. Resultados e discussão

Em uma análise quantitativa das pesquisas em todo o mundo referente ao termo "*linguistic AND variation AND English AND didactic AND book*", encontra-se 276 publicações entre artigos publicados em periódicos, eventos, livros, capítulos de livros, entre outros. O primeiro resultado apontado na pesquisa é no ano de 1986. Observa-se que o tema passa a ter uma quantidade maior de pesquisa a partir do ano de 2005. O gráfico da Figura 02 apresenta a evolução dos estudos no decorrer do tempo.

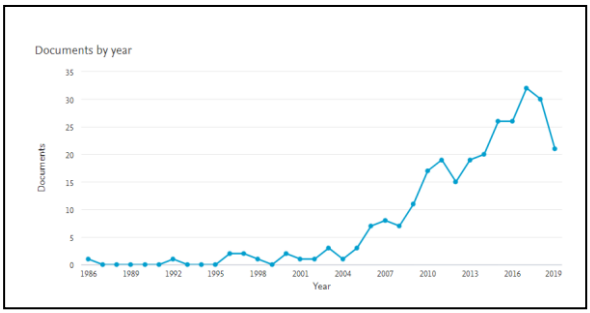


Figura 02:– Documentos por ano.
Fonte: *Scopus* (2019).

Lourenço (1997, p. 36) considera como produção intelectual toda produção documental sobre uma determinada área de interesse de uma comunidade científica que contribua para o desenvolvimento da ciência. Menezes (1993, p. 40) a define como: "O conjunto de estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas, gerando conhecimento, sendo este aceito pela comunidade científica, e os resultados dos estudos divulgados em veículos de comunicação formal, informal e não convencional".

Segundo Romero e Pastor (2012, p. 16) a alta intensidade de publicações e a disseminação de novos conhecimentos são umas das características mais relevantes da sociedade moderna. Essa nova fase de desenvolvimento é definida por Santos (2015, p. 9) como a "sociedade do conhecimento". As produções científicas permitem o esclarecimento sobre diversas áreas de estudo e pesquisa.Os Estudos Unidos da América é o país que mais financiou pesquisas acerca do assunto, Figura 3.

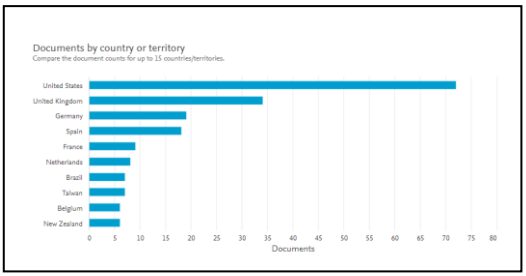


Figura 3: Documentos por país .
Fonte: *Scopus* (2019).

No que diz respeito às universidades que mais desenvolveram estudos sobra variações linguísticas em livros didáticos de língua inglesa, de acordo com a figura 04, destaca-sea *University of Cambridge*. O conhecimento gerado por essas instituições auxilia no desenvolvimento econômico e científico do país. Segundo Santos (2005, p. 15), os *rankings* que apresentam as universidades que possuem mais publicações sobre um determinado tema estão transformando a forma como as instituições de ensino colaboram entre si. Estes *rankings* destacam os pontos fortes e fracos das instituições, fortalecendo o sistema do ensino superior.

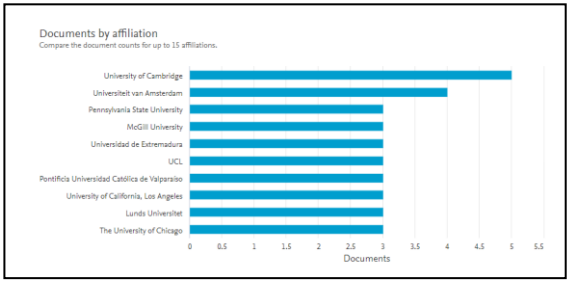


Figura 04: Documentos por instituição .
Fonte: *Scopus* (2019).

A área Arte e Humanidade é responsável por 41,6% das publicações mundiais sobre o tema, conforme apresenta a figura 05. Diante do contexto contemporâneo, em que o conhecimento se tornou um eixo para os poderes econômicos, político e social, o estudo do tema "excelência científica" assumiu suma importância no desenvolvimento de políticas de

pesquisa científica em diversos países.

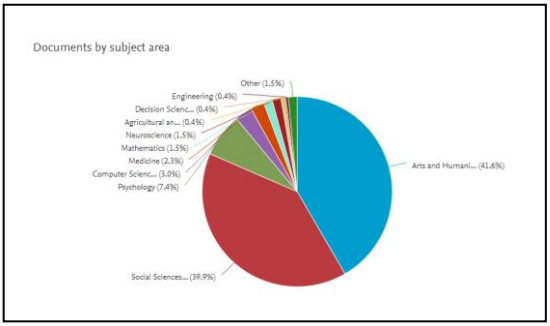


Figura 05: Documentos por área.
Fonte: *Scopus* (2019).

5. Considerações finais

O estudo bibliométrico realizado na base *Scopus*, permitiu concluir que houve um aumento significativo nas publicações sobre variações linguísticas em livros didáticos de língua inglesaa partir do ano de 1986, sendo os Estados Unidos da América o país que mais contribuiu com os estudos acerca do assunto.

A bibliometria é uma técnica primordial na análise da produção científica de um país visto que seus indicadores retratam o desenvolvimento, comportamento e a contribuição de uma área do conhecimento.

Diante dos resultados obtidos pela bibliometria, conclui-se que o método de pesquisa é eficaz para o levantamento de dados e pode ser facilmente replicada para a coleta de dados de trabalhos futuros sobre este ou qualquer outro tema.

A bibliometria demonstrou ser um instrumento eficaz para o levantamento de dados e pode ser facilmente replicada para a coleta de dados de trabalhos futuros sobre este ou qualquer outro tema. A presente pesquisa teve como limitação ter sido realizada apenas na base de dados da *Scopus*. Vale ressaltar que novas publicações são produzidas a todo momento, sendo possível atualizar o estudo no decorrer do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. A. *Bibliometria:evolução história e questões atuais*. Em Questão, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 141-55

COSTA, H. G. Modelo para webibiliomining: proposta e caso de aplicação. In: *Rev. FAE*, Curitiba, v.13, n.1, p.115-26, 2010.

JOHNS, A. *Text, role and context*: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOURENÇO, C. A. Automação em bibliotecas: análise da produção via Biblioinfo (1986/1994). In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). *Produção científica*. Campinas: Átomo, 1997.

MENEZES, E. M. *Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina*: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990. 1993, 122 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Departamento de Pós-Graduação em Biblioteconomia. Campinas, 1993.

MORAIS, A. C.; PEREIRA, L. B.; DA SILVA, M. L.; COSTA, R. dos S.; DE GOIS, T. C. *Método para subsidiar a elaboração do referencial teórico de TCC Em Engenharia de Produção com a utilização de bibliometria*. ENEGEP, Fortaleza, Brasil, 2015. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/TN_STO_215_270_27018.pdf. Acesso 09 nov. 2019.

PINHEIRO, A. O.; RAMOS, K. H. C.; COSTA JUNIOR, R. L. *Análise bibliométrica da literatura sobre business process management.* ENEGEP, Joinville, Brasil, 2017.

ROMERO, J.; PASTOR, J. M. Las Universidades Espanolas Bajo La Influencia De Los Rankings. In: *Regional and Sectorial Economic Studies*, V. 12, n. 3, 2012.

SANTOS, G. C. Análise bibliométrica dos artigos publicados como estudos bibliométricos na história do congresso brasileiro de custos. In: *Pensar Contábil*, Rio deJaneiro, V. 17, n. 62, p. 4-13, 2015.

SILVA, F. Q; SANTOS, E. B. A.; BRANDÃO, M. M.; VILS, L. Estudo bibliométrico: orientações sobre a sua aplicação. In: *Revista Brasileira de Marketing*, V. 5, n. 2, p. 246-62, 2016. Disponível em: http://www.revistabrasileiramarketing.org/ojs-2.2.4/index.php/remark/article/view/3274/2343. Acesso 02 nov. 2019.

SOARES, P. B.; CARNEIRO, T. C. J.; Calmon, J. L.; CASTRO, L. O. da C. de O. Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados *Web of Science*. In: *Ambiente Construído*, Porto Alegre, V. 16, n. 1, p. 175-185, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ac/v16n1/1678-8621-ac-16-01-0175.pdf. Acesso 18 out. 2019.

SPINAK, E. *Diccionário enciclopédico de bibliometría, cienciometria e informetria*. Montevideo, 1996.

TOK, Hidayet. *TEFL textbook evaluation*: From teachers' perspectives. Educational research and review. V. 5, n. 9, p. 508-517, 2010. Disponível em: https://academicjournals.org/article/article1379623669_Hida yet.pdf. Acesso 22 out. 2019.

VISIBILIDADE *VERSUS* ESTIGMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DE SURDOS EM COMENTÁRIOS DO *YOUTUBE*

Ana Paula Saffe Mendes (UFMS)
saffeanap@gmail.com
Adalgisa Aparecida de Oliveira (UFMS)
adalgisavcg123@gmail.com
Elaine de Moraes Santos (UFMS)
proflainemoraes2@gmail.com

RESUMO

Diante da democratização da internet e, com ela, a variedade de espaços discursivos de interação/inserção de sujeitos nas redes sociais, pessoas surdas têm aumentado sua participação pela grande quantidade de textos gestovisuais em circulação e pela liberdade que as interfaces *on-line* oferecem à sua manifestação de opinião, sobretudo em uma sociedade letrada na língua portuguesa. Em contrapartida, os surdos, cujo idioma materno é a LIBRAS, são frequentemente estigmatizados ao visibilizar suas práticas escritas nas mídias sociais digitais, ficando à mercê da fronteira: visibilidade *versus* discriminação. Cientes desse processo, este exercício analítico tem por objetivo promover um gesto de interpretação dos comentários produzidos no canal *Danrley Oliveira*, disponível na plataforma do *Youtube*, a partir da postagem do vídeo "Surdo escreve tudo errado?! Por quê?" Para tanto, adotamos a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de orientação francesa, em diálogo com estudos direcionados à compreensão da surdez. Enquanto recorte que articula as conclusões de um estudo de iniciação científica e o objeto das reflexões parciais de uma dissertação de mestrado em andamento, a justificativa da proposta reside na emergente necessidade de desconstrução de discursos estabilizados acerca dos recursos textuais mobilizados por indivíduos gestovisuais. Da análise das sequências enunciativas *regulares* (FOUCAULT, 2010a) no *corpus* selecionado, os resultados explicitam a urgência de se fomentar políticas linguísticas de desmistificação das práticas de escrita do sujeito surdo dentro e fora da rede, tanto quanto de possibilitar a real integração entre usuários das duas línguas oficiais do Brasil.

Palavras-chave:
Surdo. Língua portuguesa. Práticas de escrita.

ABSTRACT

Facing the democratization of the Internet and, with it, the variety of discursive spaces of interaction/insertion of subjects in social media, deaf people have been increasing their participation by the great quantity of visual gesture texts in circulation and by the liberty that online interfaces offer their opinion manifestation, mainly in a society built on portuguese language. On the other hand, deaf people, whose mother tongue is LIBRAS, are frequently stigmatized when making their writing practices visible on digital social media, staying on the border: visibility versus discrimination. Aware of this process, this analytical exercise has the goal to promote a interpretation

gesture of the produced comments in Danrley Oliveira's channel, available on YouTube platform, starting from the video "Surdo escreve tudo errado?! Por quê?". For that, we use the theoretical-methodological perspective of French orientation Speech Analysis, in dialogue with studies towards deafness comprehension. As part of a scientific initiation study conclusion and subject of the partial reflections of a Masters dissertation in progress, the proposal's justificative stands on the emerging need of deconstruction of stabilized speeches on textual resources mobilized by visual gesture individuals. From the analysis of the regular enunciative sequences (FOUCAULT, 2010a) in the selected corpus, the results show the urgency of promoting language policies on demystification of the deaf people's writing practices in and outside of the web, as much as of making possible the real integration of Brazil's both official languages speakers.

Keywords:
Deaf. Youtube. Portuguese language. Writing practices.

1. Introdução

Este trabalho busca pensar a escrita produzida por pessoas surdas no entremeio de uma sociedade que Skliar (1998) designa como "ouvintista"[374], mais especificamente na rede social *Youtube*. Nela, adentramos as práticas discursivas de internautas no vídeo "Surdo escreve tudo errado?! Por quê?", disponibilizado na plataforma pelo canal do intérprete de LIBRAS Danrley Oliveira.

Nossas inquietações emergem dos efeitos de sentido possíveis para a escrita em questão nas discursividades que circulam na internet como *acontecimentos discursivos*, no sentido foucaultiano dos termos, isto é, como a irrupção de enunciados em suas singularidades históricas. Observamos que a plataforma digital, popular pelo compartilhamento de videoclipes musicais e produções independentes de conteúdos diversos, tem possibilitado a maior visualização de materiais sobre a comunidade surda ou sobre a língua de sinais. Na maioria de tais compartilhamentos, entretanto, o conteúdo é direcionado ao conhecimento da comunidade ouvinte, como apontam os trabalhos de Mendes (2019; 2018).

Pensando na contradição inerente ao fato de que o uso da língua de sinais, nessa mídia, promove a visualização de um elemento importante à comunidade surda, por meio de sujeitos ouvintes, analisamos como essa visibilidade sobre os assuntos referentes ao surdo e suas diversas especificidades culturais e identitárias são recebidas pelos *sujeitos ordiná-*

[374] De acordo com Skliar (1998), o *ouvintismo* é uma ideologia social que exclui o ser surdo dos espaços, desconsiderando suas singularidades e necessidades.

rios (SILVEIRA, 2016) e expostas na barra de comentários. O enunciado-pergunta da postagem em estudo chama a atenção pela forma como a especificidade linguística do surdo ainda é significada historicamente no Brasil. Na verdade, por fazer parte de uma sociedade letrada na língua portuguesa, vemos que a pessoa surda se encontra envolvida/imersa em uma zona fronteiriça entre o uso dessa língua e o emprego da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Assim, como condições para a constituição do recorte, levamos em consideração três aspectos: a) a mídia digital e os dizeres não legitimados; b) a permissividade da internet; c) a estigmatização da escrita da pessoa surda.

Cientes desse local imposto à comunidade surda por uma sociedade normativa e excludente, objetivamos desestabilizar os efeitos de evidência ainda existentes acerca da natureza híbrida da escrita surda, problematizando, para isso, os comentários da rede enquanto exemplares de *discursos ordinários* (SILVEIRA, 2015). Para o cumprimento de tal propósito, acionamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, em diálogo com reflexões produzidas pela linha de investigação denominada Estudos Surdos.

Neste primeiro momento, ressaltamos o que perfaz o nicho de interrogação com a pergunta de pesquisa: em que a liberdade de expressão na internet viabiliza/visibiliza a construção discursiva de sujeitos surdos, tendo vista enfrentamentos e limites fronteiriços que ainda estigmatizam sua escrita?

Pensando na seção de comentários do *Youtube*, das manifestações edificantes às ofensivas, entendemos que a natureza de tudo ainda é calcada na historicidade do que Foucault (2010b, p. 7) designa por "uma arriscada ordem de discursos". Nessa historicidade que apaga os elementos culturais e identitários do surdo, como sua língua, o espaço digital pode ser pensado enquanto um instrumento que permite a visualização dessa estrutura social que aloca a comunidade surda em um espaço de anormalidade, perpassando uma ideia de deficiência que se fez recorrente, por séculos, em várias partes do mundo. Tal concepção estereotipa a pessoa surda como alguém incapaz de realizar determinadas funções ou de possuir qualidades inerentes aos ouvintes, tidos como "normais".

Na busca de problematizar como essas percepções históricas reverberam no *Youtube* sobre a escrita da pessoa surda, especialmente a partir da permissividade da plataforma digital, recortamos o arquivo de pesquisa elaborado em um *corpus* composto por 6 comentários de inter-

nautas, enquanto exemplares da *regularidade discursiva* (FOUCAULT, 2010a) com que esse processo aconteceu na postagem selecionada. Consideramos, ainda, outros elementos constitutivos da circulação e da recepção de tais conteúdos, como os chamados *likes* ou mesmo as respostas a cada comentário recortado. A partir da montagem do *corpus*, estabelecemos alguns critérios para a seleção das sequências enunciativas que serão discutidas aqui. Trata-se de dizibilidades que: a) estigmatizam a escrita e a pessoa surda; b) responsabilizam a família e/ou a pessoa surda pelo que os internautas consideram falta de habilidade com a língua portuguesa; c) não visualizam o português com L2, isto é, enquanto segunda língua da pessoa surda.

2. Efeito de sentidos em comentários do Youtube

Em 1960, com a atribuição de um *status* linguístico de língua natural à língua de sinais americana, em estudo desenvolvido por Stokoe (1978), houve uma ressignificação da surdez como uma diferença linguístico-cultural, segundo apontam pesquisadoras como Gesser (2012), Dallan (2013), Quadros & Karnopp (2004). A alteração de paradigma e o reconhecimento do surdo enquanto um indivíduo dotado de identidades e culturas fomentou a criação de políticas linguísticas destinadas à valorização de seu sistema linguístico e de sua diversificada produção artístico-cultural. Para Santana (2007, p. 33):

> [...] conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como "sujeito de linguagem" e é capaz de transformar a anormalidade em diferença. Isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda. (SANTANA, 2007, p. 33)

Entretanto, vemos que as mudanças vigentes ainda não são suficientes para o extermínio do caráter estigmatizante com que ouvintes tratam a escrita de surdos brasileiros. Isso porque, quando os indivíduos gestovisuais emitem suas opiniões, influenciando e sendo influenciadas, suas postagens, muitas vezes, são questionadas à luz de posturas normativistas pelos internautas, que apontam para o distanciamento entre a língua portuguesa e a LIBRAS, sem de fato contemplar a língua de sinais

como primeira língua. Considerando-a, muitas vezes, por um pensamento tradicionalista, os usuários da rede designam a escrita do surdo como uma versão confusa e com erros da língua portuguesa, reproduzindo um discurso estabilizado que perpassa a nossa sociedade.

Entendemos a noção de *identidade* e *cultura surda* de acordo com os pensamentos de Skliar (1998) para tratar dos efeitos de sentido emergentes nessa nova ordem discursiva digital que permite autonomia e autoridade sobre esse corpo visto pelo outro enquanto incapaz, preguiçoso e inútil, mas que faz parte de uma comunidade e se movimenta a partir de uma diferença linguística, e não de uma ausência de qualquer ordem. A escrita do surdo é abordada no vídeo e nos comentários de forma direta, enquanto os aspectos sociais que permeiam a existência desse sujeito só aparecem na direção de aceitarmos compreender a língua oral auditiva como superior à gestovisual, tal como ressoa nos dizeres estabilizados dos internautas. O poder da concepção que temos de língua submete a comunidade surda a provas de sua capacidade e incapacidade mesmo em um ambiente dito acessível e democrático. Cientes disso, é que justificamos a relevância do presente gesto de interpretação. Conforme Orlandi, (2012, p. 18):

> [...] a interpretação é um "gesto", ou seja, é um ato no nível simbólico[...] O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. (ORLANDI, 2012, p. 18)

Assim, em nosso gesto, tal interpretação se organiza na discussão de sequências enunciativas, recortadas da postagem no canal do intérprete "Danrley Oliveira", o qual adentramos para observar efeitos de sentido que emergem de seu material. Para tanto, acionamos as concepções foucaultianas relacionadas à *regularidade discursiva* (FOUCAULT, 2010a, p. 28), de forma que "não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância". Considerando que nossa análise se pauta mais especialmente na recepção do vídeo do que, de fato, na prática do autor ou em sua motivação, nos atentamos para como os sujeitos ordinários se movimentam e se relacionam a partir das possibilidades oferecidas pelo *Youtube*.

De acordo com Santos e Leque (2016, p. 110):

> [...] uma postagem em *timeline*, o compartilhamento de um arquivo ou o ato de fazer circular uma *hashtag*, assim como outras manifestações em ambientes digitais, são formas de produção de discursos. É claro que, nesse processo produtivo, tanto a cultura surda quanto a cultura ouvinte, agora disponíveis para surdos e ouvintes por meio das tecnologias, produzem

> deslocamentos nos conteúdos e sujeitos, sobretudo constituindo novas relações com a autoria, novas posições. (SANTOS; LEQUE, 2016, p. 110)

Como apontam os autores, o surgimento de pautas sobre a comunidade surda e a respeito dos elementos intrínsecos à sua cultura ou identidade, dentro do espaço discursivo das mídias sociais digitais, alavancaram-se nos últimos anos. Com o crescimento dos ambientes de comunicação via ferramentas digitais, possibilitou-se às pessoas surdas e às pessoas ouvintes, a construção de relações que erigem do exercício da liberdade de expressão na internet – o que demandou a eles tornarem-se autores de suas escritas também na esfera *on-line*.

Aos surdos, porém, os recursos midiáticos geram pontos positivos e negativos: no primeiro caso, a democratização da internet permite ao indivíduo gestovisual outra forma de se inserir na sociedade. Tendo grande visibilidade e participando mais ativamente das trocas discursivas, o surdo pode usufruir dos recursos inerentes ao *Youtube*, principalmente pelo caráter imagético de vídeos informativos, cursos, dicas e músicas compartilhados.

Acerca das desvantagens, cabe ressaltarmos que, ao escrever na materialidade *on-line*, as pessoas surdas se valem de experiências e compreensões de um mundo que se formam a partir da surdez, enquanto todo o ambiente digital e a maioria dos internautas se constituem de uma realidade ouvinte e assim se expressam. A condição da exposição da escrita desses sujeitos faz com que se tornem suscetíveis à emissão de julgamentos pelos internautas que emitem *discursos ordinários* (SILVEIRA, 2016) a partir da permissividade ofertada pelas plataformas.

> O *discurso ordinário* digital põe em jogo a posição-sujeito ordinário, ligado a instâncias midiáticas não legitimadas, que se desenvolve por uma relação de autoria de um texto coletivo que se constrói pelo conjunto de outros textos, dados, links, palavras-chave que não se sabe exatamente de onde vêm. (SILVEIRA, 2015, p. 24)

Neste trabalho, mobilizamos tal conceito para pensar nos sujeitos ordinários envolvidos em difundir conteúdos no Youtube e ativos no espaço destinado aos comentários, enquanto ocupantes de um lugar que proporciona a legitimação do dizer por meio da circulação frequente e em grande proporção. Adentrar o *Youtube* com a consciência desse duplo funcionamento, leva-nos a problematizar a construção social de tais discursos, por vezes estigmatizados, e como eles aparecem no espaço do digital. Motivados pelo vídeo do intérprete, uma suposta autoridade no assunto, os sujeitos expressam suas opiniões a partir das concepções expos-

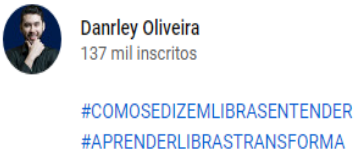
tas pelo produtor do conteúdo, alicerçado em questões individuais sobre o tema. Como materialidade discursiva de nosso recorte, o vídeo motivador tem como enunciado "Surdo escreve errado?! Por quê?"

Figura 1: Vídeo do canal no Youtube.

Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

O vídeo foi publicado em 4 de maio de 2017 e, até o momento, recebeu 16.108 visualizações, com 1,5 mil curtidas. O canal *Danrley Oliveira* possui 137 mil inscritos e, no vídeo que analisamos, foram apresentadas 77 postagens de discursos em torno do tema. É possível observar que, apesar do tempo de publicação, os comentários perpassam por uma linha cronológica, sendo alimentados por novos discursos na atualidade. A transitoriedade e a velocidade de informações, nesse espaço, permitem a sujeitos intérpretes se engajarem de forma profissional com o compartilhamento de conteúdos referentes à comunidade surda e à língua de sinais. Uma questão importante sobre o youtuber é sua participação ativa em outras redes sociais com o *nikename* masterlibras - nome do curso que vende no site e divulga atualmente no *Youtube*:

Figura 2: Perfil do canal.



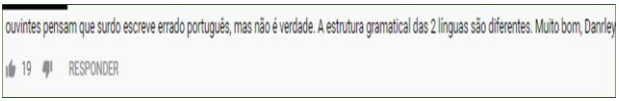
Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

Figura 3: Propaganda do curso.

Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

Os comentários têm por função responder à pergunta que o intitula e, na fala proferida por Danrley Oliveira, ele explica toda a situação do sistema linguístico diferenciado que perpassam a LIBRAS e a LP (língua portuguesa). A partir dos *prints,* da sequência enunciativa I, podemos perceber os posicionamentos a respeito da escrita da LP por surdos e ouvintes na *internet*.

Sequência Enunciativa I: Comentário no vídeo do canal de Danrley Oliveira.

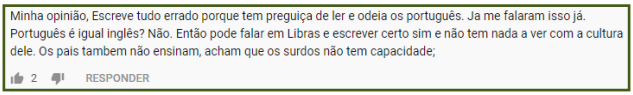


Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

Na SE I, com 19 *likes* e nenhuma descurtida, a usuária da rede tem consciência de que a LIBRAS é a língua materna do surdo e que o português, como L2, possui estrutura distinta. Esse comentário nos faz mobilizar a noção de efeito de evidência com Orlandi (2012), para entender como existem opiniões limitadas sobre algo. Nesse contexto, de acordo com a concepção da sociedade ouvinte, como traz a internauta, os surdos escrevem "errado" a língua portuguesa. A internauta não contempla a realidade específica de determinado sujeito, nem as possibilidades sobre escrever "certo" ou "errado" – o que abre uma extensa discussão sobre o assunto. Ao contrário, ela engessa a escrita da pessoa surda quando se trata da língua portuguesa, fazendo propagar com seu comen-

tário efeitos de evidência sobre a escrita desse povo.

Sequência Enunciativa II: Comentário no vídeo do canal de Danrley Oliveira.

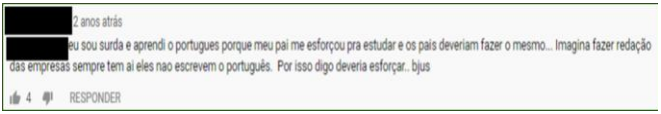


Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

Na amostra II, por outro lado, os sujeitos não legitimados atestam que o surdo tem dificuldades em produzir textos coesos, chegando a caracterizar a especificidade dessa escrita como algo que justifica proferir dizeres como "surdos não têm capacidade" (SE II). Em nosso gesto de interpretação, vemos que o internauta utiliza o fragmento "já me falaram isso já" para reforçar sua opinião, ratificando-a por meio de uma ideia geral, compartilhada. Os dois *likes* observados emitem possíveis afirmações para toda a opinião expressa pelo sujeito ou para fragmentos de seu comentário.

A materialidade da SE II, como regularidade de um processo inerente não apenas às opiniões manifestadas na internet, é assentada em discursos que deixam transparecer efeitos de evidência sobre como a escrita do surdo é construída, sobre como eles compreendem gêneros/textos diversos ou constroem suas escritas. Junto de concepções estabilizadas acerca do seu processo de aquisição ou de uso da língua escrita, há, ainda, a visão de que o surdo deve ser forçado a aprender, além daqueles que o classificam como "incapaz".

Sequência Enunciativa III: Comentário no vídeo do canal de Danrley Oliveira.

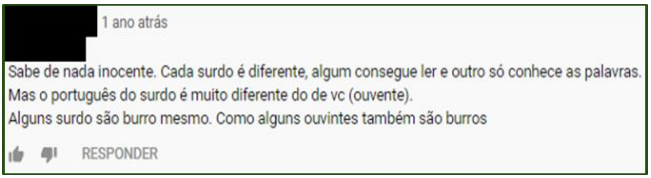


Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

A internauta, ao se posicionar a favor dos pais que direcionam os filhos surdos para aprenderem língua portuguesa, realiza uma importante

diferenciação entre a LIBRAS e a segunda língua dos surdos, atestando que, em possíveis redações de empresa, os sujeitos surdos "escrevem o português". Observamos que, para a autora do comentário, a língua naturalmente utilizada seria a língua de sinais escrita. Notamos, também, o uso de uma experiência pessoal como referência ideal para outras relações entre pais e filhos surdos, na busca por uma normalização desses sujeitos e pela aceitação no mercado de trabalho inacessível. O comentário conta com 4 likes que indicam um possível apoio a essa ideia na plataforma.

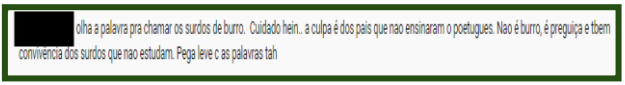
Sequência Enunciativa IV: Comentário no vídeo do canal de Danrley Oliveira.



Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

A SE IV é a resposta de outros dois comentários selecionados no *corpus* deste trabalho. Ao declarar a diferença entre os surdos, o internauta aponta as particularidades de cada um e a impossibilidade de direcionar uma habilidade, ou a falta dela, no que diz respeito a todos da comunidade. Entretanto, para o criador do comentário, sem nenhuma interação no espaço de curtidas, não desenvolver a escrita em língua portuguesa e uma boa leitura são situações caracterizadas como burrice e podem ser práticas tanto da pessoa surda quanto da pessoa ouvinte.

Sequência Enunciativa V: Comentário no vídeo do canal de Danrley Oliveira.

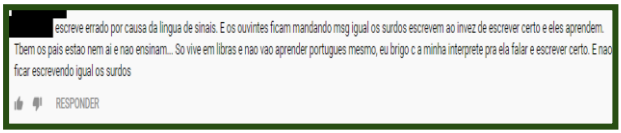


Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

Na SE V, relembrando a primeira, o sujeito deposita, em sua resposta ao comentário da SE IV, a responsabilidade aos pais sobre o aprendizado da língua portuguesa e não acredita ser adequado utilizar a palavra "burro", mas sim "preguiçoso" quando se trata de se referir ao surdo

que não aprende a segunda língua. O que nos inquieta, nessas sequências enunciativas, são as caracterizações ligadas à ideia de incapacidade, as quais são abordadas como se fossem inerentes ao sujeito surdo. Enquanto isso, se o ouvinte demonstra problemas com a aprendizagem da sua língua materna, na maioria dos casos, ele é apenas alguém que tem "dificuldades" que podem ser resolvidas com reforço escolar ou práticas mais dinâmicas.

Sequência Enunciativa VI: Comentário no vídeo do canal de Danrley Oliveira.



Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

Na nossa última sequência enunciativa de análise, uma importante figura da comunidade surda é mencionada como também participante do processo de aprendizagem dos surdos sobre a língua portuguesa. O intérprete surge, então, como um auxiliar que deveria promover, por meio de suas correções, a escrita "certa", em língua portuguesa, de seu aluno surdo. Novamente, os pais e os colegas ouvintes aparecem como responsáveis pelo fracasso com a segunda língua, nesse comentário o internauta denuncia a falta de incentivo ao utilizarem a LIBRAS para facilitar o diálogo com a pessoa surda por mensagens. A crítica do internauta volta-se para essa busca pela facilidade quando, para ele, parece ser mais importante entrar em contato com a língua portuguesa do que "ficar escrevendo igual os surdos".

Em afinidade com nosso *gesto de interpretação* (ORLANDI, 2012) e para desenvolver uma reflexão ainda mais próxima da questão em análise, observamos que, no ensino de uma língua estrangeira, as dificuldades de um aluno ouvinte são, em sua maioria, situadas ao espaço do normal e cotidiano, ou seja, encaradas apenas como falta de prática ou de aproximação com a outra língua. Dessa forma, o que emana das abordagens discutidas aqui é a culpabilização dos pais referente ao filho surdo dominar ou não a segunda língua e a relação entre a vontade dos surdos e a necessidade de entrarem de fato na sociedade ouvinte.

Para os internautas, nessa balança, a necessidade parece sempre

pesar mais do que a força de vontade dos sujeitos surdos de aprenderem a língua portuguesa – o que justificaria a manutenção de um sistema excludente que força a adequação dos indivíduos às regras normativas. A falta de crítica para o todo permite observar a intensidade de uma *cultura do esforço* quando se trata desse grupo marginalizado. Tal concepção compromete a pessoa surda com a incansável luta pela aceitação e por algum espaço para a expressão de sua (re)existência.

3. Conclusão

No que tange à emergência desse novo funcionamento da comunidade na plataforma digital e as manifestações direcionadas a ela no espaço dos comentários, enquanto analistas do discurso, por meio da pesquisa, da ciência e do nosso compromisso com a sociedade, consideramos a necessidade de desconstruir os dizeres que engessam os surdos em suas articulações linguísticas e tercerizam as responsabilidades de um problema social para os pais ou para a capacidade dos sujeitos. Ao não se encaixarem no padrão de escrita imposto pela sociedade hegemônica, percebemos que tais sujeitos são alvos de discriminação e exclusão no apagamento de suas condições de aprendizagem e miscigenação cultural também na *internet*.

Ao realizarmos esta análise, pautada em práticas discursivas produzidas e veiculadas na ordem do ambiente digital, observamos que, nos espaços discursivos da internet e sob a constante produção de textos imagéticos, os surdos têm participado cada vez mais de redes sociais, tornando-se seres midiáticos, em conformidade aos anseios da atualidade. O aumento de usuários do *Youtube* que o utilizam como instrumento de trabalho e cuja atenção mantém-se voltada à produção de lucro, seja pelo número de inscritos nos canais, seja pelas visualizações obtidas nos vídeos veiculados, é inegável que a plataforma passou a contemplar diversos conteúdos que, na nossa sociedade, eram pouco discutidos, embora de extrema relevância.

Na direção desse movimento, o surgimento do canal do Danrley Oliveira, e de tantos outros intérpretes que buscam disseminar a informação em um ambiente mais acessível, ocupa um espaço considerável e crescente nas condições de emergência do digital. Apesar das visões estereotipadas, explicitadas aqui, não podemos deixar de perceber que o vídeo analisado se insere nesse material mais acessível que, ao expor a diferença e seus elementos específicos, aproxima o surdo e o possibilita

maior espaço de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DALLAN, Maria Salomé Soares. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação*: a questão da escrita de sinais. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010b.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 153-71

MENDES, Ana Paula Saffe. *A circulação de traduções/interpretações em LIBRAS no Youtube*: identidade surda, segregação e efeitos de poder. Relatório Final de Iniciação Científica. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

MENDES, Ana Paula Saffe; SANTOS, Elaine de Moraes. Interpretação em LIBRAS no Youtube: produção, circulação e efeitos de sentido. In: Giovanna G. Benedetto Flores (Org.). *Discurso, cultura e mídia*: pesquisas em rede. 1. ed. Santiago: Oliveira Books, 2019, V. 3, p. 17-34.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem*: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SANTOS, Elaine de Moraes; LEQUE, Lucas Brittes. Corpo-intérprete e surdez: o confronto de formações discursivas na arriscada ordem do digital. In: *REDISCO* – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, V. 10, n. 2, 2016, p. 99-124.

SILVEIRA, Juliana. O efeito de rumor na discursivização do corpo político-midiático: imagens rumorais no discurso ordinário digital. In: *REDISCO* – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, V. 10, n. 2, p. 57-80, 2016.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STOKOE, William. *Sign language structure*. Silver Spring: Lintok Press, [1960]1978.

VIVACIDADE E SUBVERSÃO DE CALIBAN EM "TEMPESTADE", DE WILLIAM SHAKESPEARE

Beatriz Lourdes da Silva Santos (UFT)
beatrizlourdes009@gmail.com
Naiana Siqueira Galvão (UFT)
anaiangalvao@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar perspectivas decoloniais presentes nos pensamentos e discursos do personagem Caliban na obra "The Tempest", de William Shakespeare (1611). O aporte teórico empregado com base na teoria do giro decolonial criado por Quijano (2013) e Mignolo (2006). O trabalho corresponde em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico permeado pelo viés de análise literária da peça sustentada pelos estudos decoloniais. A problematização circunscreve-se nas formas de hierarquização de poder engendradas pela figura colonizadora de Próspero subjacentes ao povo da ilha. Diante das análises, identificamos que o sujeito colocado como o subalterno – nativo – pelo dominador – Próspero – não está à mercê e passividade de aceitação dos processos da colonização.

Palavras-chave:
Decolonial. Imperialidade. Língua. Pensamentos.

ABSTRACT

This article has as goal analyze decolonial perspectives which are presents in the thoughts and speeches Caliban's character in the play "The Tempest" by William Shakespeare (1611). The theoretical contribution used based on the theory of decolonial turn created by Quijano (2013) and Mignolo (2006). This work corresponds to qualitative approach of a bibliographic nature, permeated by the bias of literary analysis of the play sustained by the decolonial studies. The problematization is limited to the forms of hierarchization of power meshed by the colonizing the figure of Prospero underlying the people of the island. In front of analyses, weid entify that the subject posted as the sulbatern – native – by the ruler – Propero– it is not at the mercy and passivity of acceptance of the colonizations' processes.

Keywords:
Decolonial, Thoughts, Imperialism, Language.

1. Introdução

Este artigo é um recortedo trabalho de conclusão de curso de Letras Inglês pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), realizado no primeiro semestre de 2019. O pós-colonialismo estuda e busca compreender a identidade "recém-adquirida" pelos povos colonizados e desco-

brir os valores dessa "nova identidade" imposta pelos europeus. No entanto, há correntes de estudos sociais que se preocupam com as formas de discursos ocidentalistas circulantes no mundo.

Instituíram o grupo Modernidade/Colonialidade e com isso a teoria do Giro Decolonial passou a ser fomentada pelos pesquisadores da América do Sul como mecanismo de contrapor uma única corrente cientifica no mundo, o Ocidente. Este trabalho tem como objetivo analisar os pensamentos, os discursos e as atitudes decoloniais presentes no personagem "Caliban" na obra "A Tempestade"[375] (1610), de William Shakespeare (1564–1616). Tal assunto, sobre decolonizar o pensamento e o ser, traz a problematização das formas de hierarquização de poder na qual houve a negação do direito e a perda da cultura do habitante da ilha, Caliban.

O interesse sobre o tema surgiu nas aulas de Literatura Americana que abordaram fatos históricos decorridos dos processos de colonização, formação da civilização e teórica decolonial sendo importante compreender a necessidade de analisar estes aspectos que contribui para percebermos que é imprescindível emancipar decolonialmente nossas mentes.

O trabalho apresenta, alguns teóricos que norteiam as reflexões sobre a peça de William Shakespeare, *a priori* nas reflexões do filósofo Aníbal Quijano (2013), que traz conceitos e desdobramentos sobre os trabalhos do grupo Coloniedad/Modernidad/Decoloniedad. Neste mesmo campo de discursão temos Walter Mignolo (2006) e Memmi (1977).

A pesquisa é baseada no estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Conforme Chizzotti (1998, p. 83) a pesquisa qualitativa permite "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito", isso porque "o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado" ou seja esta relação que é traçada pelo mundo e o sujeito que concerne à parte subjetiva do problema a ser investigado. Logo a pesquisa qualitativa é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

[375] SHAKESPEARE W. A Tempestade (1623) Ed. RidendoCastigat Mores (2002) e a versão original inglesa The Tempest (1669) foram lidas e estudadas para realizar esta pesquisa.

Para Gil (2002, p. 44) a pesquisa bibliográfica consiste em reunir informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema escolhido.

O primeiro capítulo intitulado, O Imperialismo Inglês: Certas reflexões sobre língua, cultura e literatura, na perspectiva de Edward Said (1995), Homi Bhabha (1998) e Rajagopalan (2005) que exploram a situação do sujeito "dominado" pela língua imperialista inglesa; O segundo capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados para estruturar a pesquisa, e o último, The great turned: (re)viravoltas de Caliban, utiliza a obra ("The Tempest", 1669) dando enfoque nas argumentações dos personagens Caliban e Próspero analisando os pensamentos decoloniais do sujeito que até então se encontrava "docilizado" pelo dominador inglês.

2. The great turn: (re)viravoltas de Caliban

De início, estudaremos no texto fonte "The tempest" (1669), escrito por William Shakespeare em 1611, que contém cinco atos que acontecem em um navio e em uma ilha isolada. É importante ressaltar que esta peça foi escrita para alguns personagens em prosa e para outros personagens em versos.

Iniciamos este capítulo, pontuando através dos personagens Próspero e Caliban decorrido do enredo sequencialmente à elucidação dos fatos e ações em conformidade com análises e suas prerrogativas endossadas pela teoria do Giro Decolonial.

No ato I, há forte tempestade e um navio enfrenta-a. Este navio traz Ariel, Alonso, seu filho Ferdinand, Miranda filha de Prospero, alguns outros tripulantes e Caliban que habitava a ilha do caribe. Na segunda cena deste ato, Próspero chama Ariel, seu fiel escravo, para procurar as pessoas do barco e ver como elas estavam após as inúmeras ondas enfrentadas devido a tempestade. Neste momento, Ariel pede por sua liberdade:

> ARIEL – Mais fadigas? Já que novos trabalhos me destinas, permite que te lembre uma promessa que ainda não cumpriste. [376] (MORES, 2002, p. 14)

[376] Is there more toyl? Since thou dost give me pains, let me remember thee what thou hast promis'd, which is not yet perform'd me. (p. 16)

Ariel deseja ter sua liberdade, por isso lembra seu senhor quanto antes. Porém, Prospero não o libertará devido as inúmeras obrigações a serem executadas sob o comando do mestre e provavelmente não lembraria. Próspero descreve o nascimento de Caliban, filho da bruxa Sycorax utilizando termos carregados de sentidos discriminatórios, uma espécie de discurso condenatório para este caribenho.

> PRÓSPERO – Por grávida encontrar-se, essa megera de olhos azuis foi para cá trazida e abandonada pelos marinheiros. Tu, meu escravo, como te nomeias, eras, então, seu criado. Mas por seres um espírito muito delicado para suas ordens por demais terrenas e repugnantes, não te submetias a quanto ela ordenava, razão clara de te haver ela, ouvindo o imperativo de seu furor imenso e com o auxílio de seus ministros de poder mais forte, fechado numa fenda de pinheiro. Nessa racha de tronco, atormentado, uns doze anos ficaste, no qual tempo veio a morrer a amaldiçoada bruxa, na prisão te deixando, onde soltavas gemidos tão frequentes como as rodas do moinho em seu girar. Então, esta ilha – se excetuarmos o filho que ela teve, um mostrengo manchado – forma humana nenhuma a enobrecia.[377] (MORES, 2002, p. 15)

Para Próspero, Caliban não é visto como um ser humano um ser dotado de sentimentos e razão. Na verdade, para ele era um animal, um nativo selvagem. Próspero acreditava que Caliban não tinha cultura, nem língua porque este ser não compreendia e não era falante da língua do rei. Seu plano estratégico era colonizá-lo para assim, dar ordens e fazê-lo obedecer. A forma que Próspero consegue extrair o que tanto almeja, dominar Caliban, é através do emprego da força autoritária, da violência física e psicológica. Percebemos que o discurso colonial se concentra na construção do colonizado como inferior, medíocre e repugnante. "[..] um monstrengo manchado – forma humana nenhuma a enobrecida" (p. 15). Por esta perspectiva, podemos observar que a figura do colonizador é aquela carregada de civilidade e sobre outro, ignorando completamente as atribuições de humano, visto como objeto.

[377] PROSPERO – This blew-ey'd Hag was hit her brought with child, And here wasleft by th' Saylors, thou, my slave, As thou report'st thy self, wast then her servant, And 'cause thou wast a spirit too delicate To act here arthy and ahborr'd commands; Refusing her grand Hests, she did confine thee, By help ofher more potent Ministers, (In her unmitigable rage) into a cloven Pine, With in whose ristim prison'd, thou didst pain fully Remain a dozen years; with in which space she dy'd, And left thee there; where thou didst ventthy Groans, as fast as Mill-wheels strike. Then was this Isle (save for two Brats, which she did Litter here, the brutish Caliban, and his twin Sister, Two freckel'd-hagborn Whelps) not honour'd with A humane shape. (DRYDEN; DEVENANT, p. 18)

Segundo Memmi (2007) ao impor sua língua, o colonizador coloca-o em constante posição de inferioridade e submissão, minando- lhe a autoestima, negando-lhe usufruir de direitos universais como a liberdade. Ao mantê-lo cativo em sua própria terra, em "estado de subumanidade" (MEMMI, 2007, p. 280).

Ainda sobre a cena do ato I, podemos perceber dos temas centrais na peça: a figura do europeu chegando em "nova terras" e civilizando os nativos selvagens. Ao pisar em um lugar exótico, diferente e desconhecido pela civilização o embate inaugurar os desafios da compreensão da língua que circula este atraente ambiente e seus habitantes.

A luta contra o conquistador, a língua ocupa lugar de destaque. Próspero ensina-o a falar, porém para Caliban a língua serve para impor-se ou resistir às ordens do dito civilizado. Veja a fala de Caliban:

> CALIBÃ – A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso, é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue, por me terdes ensinado a falar vossa linguagem.[378] (MORES, 2002, p. 17)

Caliban aprende a língua de Próspero para rebelar-se contra aquilo que está sendo construído imposto, como ele revela: "a falar me ensinaste, em verdade. Minha vantagem nisso é ter ficado sabendo como amaldiçoar". (SHAKESPEARE, 1999 p. 44). Aprender a língua do seu senhor, para Caliban significa auto empoderar-se e amaldiçoá-lo como manifestação de um ato de libertação do ser, logo, a decolonização do sujeito como é evidenciado por Quijano (2013) é posta em destaque quando reafirma Caliban – "a falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso, é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue, por me terdes ensinado a falar vossa linguagem (MORES 2002 p. 17)"

No fluir do enredo da peça, há um outro personagem que está em condição semelhantes de subordinação aos comandos de Próspero chamado Ariel. Ele também é escravo e um espírito que pode se transformar em ar, água e fogo, porém há certas diferenças de como Prospero trata Ariel[379] e Caliban veja:

---

[378] CALIBAN: You taught me language, and my profit by it is, that I know to curse: the red botch rid you for learning me your language (DRYDEN; DEVENANT, p. 21)

[379] Ariel um espírito dotado de poderes – ar, água, fogo, vento, terra.

> PRÓSPERO – Meu bravo espírito! Quem terá sido tão constante e firme que a razão não pendesse em tal revolta? (MORES, 2002, p. 13)

> PRÓSPERO – Sacode-o. Vamos ver o meu escravo Calibã, que só tem palavras duras para minhas perguntas[380] (MORES, 2002, p. 16)

A forma diferenciada de tratamento entre Ariel e Caliban é percebida pelo emprego dos adjetivos que qualificam um servo 'bravespirit' e condena o outro, neste caso, "myslave" para Caliban.

Quando observamos o adjetivo "brave" na fala de Próspero direcionada à Ariel, além de proporcionar diante de todos os ouvintes um certo status de prestígio, há em contrapartida, o interesse que cerca e move as razões para que tais qualificações continuam presentes no discurso do colonizador.

Ariel é uma espécie de criatura mística, um espírito dotado de poderes, estes, são equivalentes a composição do universo – ar, água, fogo, vento, terra – capaz de altear e (trans)formar a realidade do ambiente. Logo, vemos o quão 'precioso' é aos olhos daquele que almeja estar com todo o controle da ilha, – o europeu – que neste caso, representa uma grande nação e quer dominar grandes continentes – o mundo.

Próspero detinha-o para que seus objetivos pudessem ser alcançados, de certa forma com rapidez, agilidade e genialidade. Afinal, Ariel não se tratava de qualquer servo, havia magia nele. E sob esta relação há somente vantagens discursivas, palavras articuladamente empregadas para que os interesses vivos e operantes de ambas as partes. Para o sociólogo peruano, Quijano (2013) "a Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista", (QUIJANO, 2013, p. 41) que incorpora os critérios de base "racial"/étnica, cujo berço foi a colonização das Américas.

> [...] o poder, nesta perspectiva, é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas nadisputa pelo controle do trabalho, da "natureza", do sexo, da subjetividade e da autoridade. Portanto, o poder não se reduz às "relações de produção", nem à "ordem e autoridade", separadas ou juntas. E a classificação social refere-

---

[380] PROSPERO: May brave Spirit! Who was so firm, so constant, that this coil did not infec this Reason? (DRYDEN; DEVENANT, p. 15)

PROSPERO Shake it off; come on, I'le now call Caliban, my slave, Who never yields us a kind answer. (DRYDEN; DEVENANT, p. 19)

> se aos lugares e aos papéis das gentes no controle do trabalho dos seus recursos (incluindo os da "natureza") e seus produtos; do sexo e seus produtos; da subjetividade e dos seus produtos (antes de tudo o imaginário e o conhecimento); e da autoridade, dos recursos e dos seus produtos (QUIJANO, 2013, p. 46).

Todavia, Caliban era o oposto do outro servo. Relembrando que ao chegar na ilha – não nomeada – Próspero encontra-o sozinho, pois sua mãe Sycorax - uma bruxa de olhos azuis – havia morrido. Como era ainda pequeno e necessitava de instrução na sua língua Próspero passou a ensina-lo a nomear às coisas e através delas compreender seus sentidos e suas funções.

Os diversos tempos ao mesmo tempo, os corpos em suas múltiplas interações, emblemas cambiantes, fragmentados, contraditórios, que respondam também por identidades contraditórias, constituídas num mundo de mesclagem cultural, linguística, onde as correntes migratórias e os movimentos sociais procuram (sic) definir outras relações, inclusive de poder. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 25)

A relação de mestre e aprendiz, era mais uma vez, a estratégia de manter do lado do opressor 'armas eficaz' para os pedidos sórdidos que encabeçavam a disputa por terras e poderes. Caliban encaixava-se perfeitamente por possuir as atribuições de 'escravo' nativo, conhecedor das profundezas daquela terra, destemido e forte o bastante por ser filho de bruxa, ter fenótipos humanoides e animalescos. Logo, este servo que na adolescência foi batizado pelos ensinamentos do civilizado homem branco, que maduro suficiente poderá subverter seus comandos opressores e resgatar para si o domínio de seu lar sob o mesmo viés que os 'uniram': a língua.

Desde então, qualquer pessoa deverá poder declarar sob juramento: eu não tenho senão uma língua e ela não é minha, a minha própria língua é me uma língua inassimilável. A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro (DERRIDA, 2001a, p. 39).

O **segundo ato** começa em um outro lugar da ilha. Os membros da tripulação Alonso, Sebastião, Antônio, Gonzalo, Adriano, Francisco estão perdidos nesse lugar. Gonzalo inicia um diálogo com Alonso relatando e diz que mesmo perdendo tudo na tempestade Gonzalo fica alegre por estar a salvo na ilha. Já Alonso se recorda de seu filho, o herdeiro de Milão Ferdinando, e logo fica triste achando que ele morreu afogado. Em

seguida Ariel aparece invisível e ao som de música ele faz todos dormirem profundamente.

Na segunda cena do ato II, Caliban amaldiçoa Miranda e Próspero enquanto carrega madeira. Neste mesmo instante surge Trinculo e por esta razão, Próspero envia espíritos de Tormentos para seu servo.[381] Caliban rapidamente se esconde em seu casaco para que os males não afetem e Trinculo encontra-o e tem a seguinte percepção:

> – Olá! Que temos aqui? É homem ou peixe? Está vivo ou morto? É peixe; o cheiro é de peixe, esse velho cheiro de ranço, que lembra muito a peixe, no jeito de bacalhau meio passado. Mas, que peixe esquisito! Se eu estivesse agora na Inglaterra –como já me aconteceu de outra feita – e fosse dono deste peixe pelo menos em pintura, não haveria tolo de feira que não pagasse uma moeda de prata para vê-lo. Este monstro me deixaria homem. Naquela terra não há animal estranho que não faça homens. Não dão um ceitil para auxiliar um aleijado, mas darão dez para ver um índio morto. As pernas são como as de gente; as barbatanas parecem braços .. E está quente, por minha fé! Abandono minha primeira ideia; não é peixe, mas um insulano que a trovoada derrubou. (trovões.) Ai de mim! Recomeça a tempestade. O melhor que tenho a fazer é ficar debaixo do manto dele; em toda a redondeza não há outro abrigo. A necessidade nos faz habituar com estranhos companheiros de leito. Vou esconder-me aqui, até que passe a borra da tempestade. (MORES, 2002, p. 34)

Conforme evidenciamos pelo discurso de Trinculo, o sujeito diferente tornou-se exótico e atraente para os demais civilizados que neste caso são os cidadãos ingleses " se eu estivesse agora na Inglaterra (...) e fosse dono deste (...) este monstro me deixaria homem" (MORES, 2002, p. 34). O exibicionismo é lucrativo e representa também formas de subjugação do outro, por colocá-lo numa situação de objeto.

Chegando à Cidade-Luz, Josephine Baker respirou o ar de maior tolerância racial e, quase que incrédula, não sentiu saudades dos Estados Unidos. A jovem sorridente e de olhos esbugalhados explodia no palco com uma energia vulcânica. Mexendo com as emoções e explorando suas

[381] Trinculo: What have we here? A man or a fish? Dead or a live? A fish. He smells like a fish; a very ancient and fish-like smell; a kind of, not of the newest Poor-John. A strange fish! Were I in England now, as once I was, and had but this fish painted, not a holiday fool there but would give a piece of silver; there would this monster make a man. Any strange beast there makes a man. When they will not give a doit to relieve a lame beggar, they will lay out ten to see a dead Indian. Legged like a man! And his fins like arms! Warm o' my troth! I do now let loose my opinion, hold it no longer: this is no fish, but an islander, that hath lately suffered by a thunder bolt (DRYDEN; DEVENANT, p. 20).

habilidades pantomímicas, fazia caretas, contorcia-se, remexia-se e gingava freneticamente, de um lado para o outro. [...] ao som sincopado e pulsante do jazz, do Back Bottom e do Charleston – a mais nova sensação musical do momento (Hobsbawm, 1990). Elétrica e espalhafatosa, notabilizava-se pela espontaneidade, expressividade e alegria contagiante. Baker era, em uma só palavra, instintiva. Ao vê-la em cena, as plateias francesas ficavam em estado de excitação, convictas de que estavam diante de algo novo, inusitado, insólito, porém fascinante e hipnotizador. (DOMINGUES, 2010, p. 99)

O terceiro ato acontece em frente à casa de Próspero, na qual Ferdinand está ajudando a carregar seus pertences e Miranda decide ajudar também. Próspero percebe que seu plano de formar o casal está saindo conforme o planejado.

Enquanto Próspero está em sua casa com sua filha Miranda e Ferdinand do outro lado da ilha Próspero encontra Caliban instruindo Stephano num plano de usurpar o 'trono' da ilha matando Próspero. Trinculo discorda dos planos do nativo e chama-o de monstro."(...) Mas, primeiro, é preciso que te lembres de lhe tomar os livros, pois, sem eles, é um palerma como eu" (MORES, 2002, p. 44) este é o raciocínio de[382] Caliban arguindo Stephano do que deveria fazer primeiro ao chegar na residência de Próspero.

Observamos que a estratégia de Caliban é retirar algo que dá poder para o rei, o livro. Lugar onde há registros de conhecimentos antigos, receitas milenares, instruções preciosas de magia com poderosos ensinamentos. Este nativo sabia que ao separar de Próspero seu pilar fundamental – o livro – fragmentaria suas formas de estabelecer controle sobre ele e todos os habitantes da ilha. E o segundo passo, dar cabo ao conquistador, pois há o desejo de reviravoltas: "todos, como eu, lhe têm ódio entranhado" (MORES, 2002, p. 45).

Spivak (1995) refere-se à violência epistêmica, cuja tática de neutralização do Outro é qualificar este sujeito como subalterno e colonizado. Isso consiste em invisibilizá-lo, expropriando-o de suas origens, de sua traição, desprovendo-o de qualquer possibilidade de representação autônoma de si, silenciando-o. Este silêncio, que por muitos é "relegado

[382] / First to posses his books; for without them / He's but a sot, as I am, norhath not. (DRYDEN; DEVENANT, p.80).

a uma posição secundária [..] como resto de linguagem" (ORLANDI, 2002, p. 12) para Spivak (1995) configurar-se em extinção.

Para Bonnici (2009) o termo subalterno é usado para descrever o colonizado-objeto. Esse termo foi usado primeiramente na obra de Antônio Gramsci (1891–1937) intitulada *Note sullastoria italiana* (1935) e "refere-se as pessoas na sociedade que são o objeto da hegemonia das classes dominantes" (BONNICI, 2009, p. 265).

A partir deste pensamento, entendemos que é importante para qualquer indivíduo ter uma identidade e liberdade para pensar e falar por si próprio, "a questão do sujeito e da subjetividade afeta diretamente as percepções das identidades dos povos colonizados e suas capacidades para resistir às condições de sua dominação, sua "sujeição"[383] (SPIVAK, 1995 p. 219).

No **quarto ato**, em frente à casa do mestre, está sua filha Miranda e Ferdinand. Prospero fala para Ariel[384] preparar uma cerimônia. Mais tarde, Caliban, Trinculo e Stephano ao chegar neste mesmo local encontram algumas roupas e vestem. Inesperadamente, alguns espíritos chegam, conduzidos por Próspero aparecem e levam Caliban, Trinculo e Stephano.

No desfecho do ato final, Próspero pede a Ariel para libertar o rei e os outros. Neste momento, desiste de sua magia jogando seus livros ao mar e diz que voltará para Milan e não será o senhor daquela ilha. Sua filha Miranda e Ferdinand são abençoados por Alonso. Próspero confirma com Ariel sobre os preparativos de retorno, pede que libertem Caliban, Trinculo e Stephano. E Antônio sendo um europeu idealiza o quão proveitoso e rentável este servo que poderia ser:

> ANTÔNIO – Decerto poderemos; uma delas é puro peixe e, sem nenhum dúvida, vendável no mercado.[385] (MORES, 2002, p. 65)

---

[365] The question of the subject and subjectivity directly affects colonized peoples' perceptions of their identities and their capacities to resist the conditions of their domination, their 'subjection' (SPIVAK 1995 p. 219).

[384] Ariel (Como seu nome é hebraico e indica "leão do senhor" este fiel servo conta o seu plano de vingança de Caliban.

[385]Antonio: Very like. Oneofthem / Is a plainfish, and, no doubt, marketable (DRYDEN; DEVENANT, p. 260).

Antônio via Caliban como uma mercadoria e desejava-o a fim de obter vantagem. No que se refere a Caliban, podemos perceber que ele se libertou do jugo da colonialidade imposta pelo colonizador, Próspero. Suas atitudes e pensamentos são decoloniais no instante que ele se recusa as ordens do seu senhor, ele busca a emancipação absoluta dos tipos de opressão e dominação. Para Mignolo o pensamento decolonial é;

> O pensamento decolonial, desta forma, é um pensamento de fronteira, a partir da condição da "subalternidade colonial". Não se ignora o pensamento moderno, mas não se pode ser subserviente a ele, mesmo que ele seja crítico. A decolonialidade se afirma a partir do espaço em que ela foi negada pela modernidade e suas pretensões críticas. (MIGNOLO, 2003, p. 51)

A formulação desse pensamento como fronteiriço expressa a resistência "às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo" (BALLESTRIN, 2013, p. 106). E esse pensamento deve-se recuperar as vozes dos colonizados que ousaram lutar pela descolonização e que foram os primeiros decoloniais. (MIGNOLO (2007, p. 28; 2008, p. 251).

O pensamento decolonial não trata simplesmente de retirar o verniz imposto pela situação colonial, tampouco se refere à emancipação simplesmente em termos políticos e econômicos. Trata-se, dentre todas estas possibilidades, especialmente, de retomar a cultura nativa dentro da sua legitimidade e autenticidade epistêmica, posto que apenas retirar o verniz imposto pelo colonizador resultaria em sociedades vazias, e não um retorno às epistemologias originárias dos povos subalternos. No que se refere ao final do quinto ato, o encerramento[386] se dá seguinte maneira[387]:

[386] PROSPERO TO CALIBAN Go Sirrah to my Cell, and as you hope for Pardon, trim it up. (DRYDEN; DEVENANT, p. 126)

CALIBAN Most carefully. I will be wise here after. What a dull fool was I to take those Drunkards For Gods, when such as these were in the world (DRYDEN; DEVENANT, p. 126)

[387] PROSPERO: When the morn draws I'le bring you to your Ship, And promise you calm Seas and happy Gales. My Ariel, that's thy charge: then to the Elements Be free, and fare thee well. (DRYDEN; DEVENANT, p. 127)

> PRÓSPERO – É tão disforme nos costumes como no feitio exterior. Ide, maroto, já para minha cela, acompanhado de vossos dois amigos. Se quiserdes ser perdoado, arrumai-a com bem zelo. (MORES, 2002, p. 65)
>
> CALIBÃ – É o que farei; e de ora avante quero mostrar-me mais razoável e obter graça. Mas que asno reforçado eu fui, tomando por um deus este bêbado e inclinando-me diante deste imbecil! .(MORES, 2002,p.65)

Observando a fala de Caliban apresenta- se arrependido e pensativo, pois não há formas de servir ao mestre sem ser explorado, abusado e condenado ao fardo senhoril. É nesta situação que mais uma vez sua mente liberta-se das amarras da Colonialidade pois ele almeja ser "mais razoável e obter graça" (MORES 2002, p. 65).

Assim que o triunfo de Caliban de atingir sua desconstrução de pensamento servil, esboça seu ápice na decolonialidade nos instantes em que se manifesta contra estas práticas dominadoras e hegemônicas por meio dos mesmos códigos linguísticos empregados pelo colonizador.

3. Considerações finais

Neste trabalho, analisamos os pensamentos os discursos e as atitudes decoloniais do personagem Caliban na obra "The Tempest" (1610), escrito por William Shakespeare (1564–1616).

O *corpus* do trabalho é constituído das leituras do livro Shakespeariano uma em versão portuguesa e outra em língua inglesa que foram analisados os enxertos dos atos da peça sob a luz da teoria decolonial e dos estudos pós coloniais. Tendo como a sustentação a teoria do Giro Decolonial e Estudos pós-coloniais.

Vimos que o ápice da vertente da análise é quando Caliban aprende a língua dominadora, neste caso, o inglês. Seu corpo foi utilizado como ferramenta de exploração que geraram conquistas para o homem branco europeu representado por Próspero. No entanto, a mente de Caliban não foi de fato colonizada, nem dominada, pois em diversos momentos da peça Caliban rebelava-se discursivamente na própria língua do conquistador e arquitetava um plano de vingança para reaver sua terra: queimar os livros (palavras dominadoras) e assassinar seu opressor.

Esta pesquisa trouxe pontos relevantes para refletimos certas formas de gestão em nossa nação. Vale ressaltar, que os estudos decoloniais e pós-coloniais contribuem para que o cidadão, o estudante e qualquer interessado possa expandir sua percepção crítica acerca das estratégias po-

líticas dominadoras presentes nos discursos da modernidade e que nos conduz romanticamente numa fábula de civilização.

É imprescindível mencionar que certas práticas hegemônicas estão presentes também no currículo universitário e que por meio da literatura decolonial, em especial, refiro-me aos docentes do nosso curso de Letras, repensarem suas práxis em suas disciplinas, porque é preciso ter acesso a estas discussões que para mim ampliaram minhas formas de compreensão com relação as formas que a cultura e a língua inglesa podem ainda manifestar dominação e controle em diversos aspectos sociopolítico econômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, C. *Arrow of God*. New York: Anchor Books, 1974.

_____. *A flecha de deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Things fall apart*. New York: Anchor Books, 1994.

_____. *No longer at ease*. New York: Anchor Books, 1994.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 4. ed. São Paulo: Ática. 2005.

APPIAH, K. *Na casa de meu pai*: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001

BONNICI, Thomas. *O Pós-Colonialismo e a Literatura*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2000. p. 12

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. "*Remembering Fanon*: self, psyche, and the colonial condition. Introduction to Frantz Fanon". Black skin, whitemasks. London and Sydney: Pluto Press, vii-xxvi, 1986.

_____. Day by Day... with Frantz Fanon. In: Alan Read (Ed.). *The fact of blackness*: Frantz Fanonand visual representation. Seattle: Bay Press, 1996. p. 186-205

BRITTO, Paulo Henriques. Fidelidade em tradução poética: o caso Donne. In: *Terceira margem X* (15), p. 239-54, jul/dez. 2006.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

DERRIDA, Jacques. *A Língua não pertence*: entrevista com Jacques Derrida. Tradução não publicada de Carlos Teixeira. [S.l.: s.n.], 2001b.

DOYLE , Michael – Empires, Ithaka University Press, citado em Edward Said: *Culture and Imperialism*, Chatto and Windus, London, 1993. p. 8

DOMINGUES. Petrônio "Vênus negra": Josephine Baker e a modernidade afro-atlântica, 2010.

GIL, ANTÔNIO CARLOS, 1946. *Como elaborar projetos de pesquias.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. In: *Cadernos do Cárcere*, V. 2, 4. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOBSBAWN, E. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Programa, mito e realidade. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 53

_____. *A era dos impérios*: 1875-1914. 6. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e história*. Lisboa: Editorial Presença/Unesco, 1951. p. 77

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.), RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica do Inglês. São Paulo: Parábola, 2005.

LE PAGE, R. B. Projection, Forcusing and Diffusio. York Papers in Lingustics, 1980. p. 53

MIGNOLO, Walter (Comp). *Descolonialidad del ser y del saber*. V.1. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. In: *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, Rio de Janeiro, 2008a.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato docolonizador*. Trad. de R. Corbvisier e M. Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MUNDAY, J. *Style and Ideology in Translation*: Latin American writing in English. London/New York: Routledge, 2008. 280p.

MIGNOLO, Walter. *Historiaslocales/disenosglobales*: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.). RAJAGOPALAN, K. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade*: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-45

SPIVAK, G. C. Canthesubalternspeak? In: ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Org.). *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge, 1995. p. 24-8

SHAKESPEARE'S *The Tempest*, copyright © Chelsea House Publishers 1669, reprinted with permission.

SHAKESPEARE W. *A Tempestade* (1623). Ed. Ridendo Castigat Mores (1947-2002).

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 177-8

_____. *Beginnings*: intentions and method. Nova York: Basic Books, 1975.

_____. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

_____. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Paralelos e paradoxos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003a.

THIONGO'O, N. W. *Decolonizing the Mind*. The politics of language in African literature. Portsmouth: New Hampshire, 1986.

TORRES, Maldonado Nelson. Sobre lacolonialidaddel ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Coords). *El giro decolonial*: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

https://www1.folha.uol.com.br/fsp/resenha/rs14089916.htm : Acesso em 09 mai. 2019.

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13432/13432_3.PDFAcesso em 02 Jun. 2019.

VOZES NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL: O MULTILINGUISMO DOS PRIMEIROS DOIS SÉCULOS EM TERRA BRASÍLICA

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Durante as primeiras providências para a efetivação da colonização portuguesa no Brasil, quem ocupava mesmo as terras eram os índios: no vasto litoral brasileiro, predominavam tribos de índios tupis; no interior, tribos de índios guaranis e, espalhadas na vasta região brasílica, centenas de tribos destas famílias e de outras a povoavam. Os portugueses subjugavam e aculturavam os índios do litoral, mas a língua portuguesa, que fora introduzida pelos colonizadores, passa a concorrer com os falares dos índios brasileiros – num bilinguismo – e, mais tarde, com os falares dos escravos africanos e com as diversas línguas dos emigrantes estrangeiros que vinham para cá; eram muitas as vozes nesse período. Logo, embora o português fosse oficialmente a língua da Colônia, o que se tinha mesmo nos dois primeiros séculos de comunicação linguística na terra brasílica era um verdadeiro multilinguismo.

Palavras-chave:
Multilinguismo. Colonização portuguesa.
Transplantação da língua portuguesa.

SOMMARIO

Durante i primi passi per effettuare la colonizzazione portoghese in Brasile, urono gli indiani ad occupare effettivamente le terre: sulla vasta costa brasiliana, predominarono le tribù indiane tupi; nell'entroterra, tribù di indiani guarani e, sparse in tutta la vasta regione del Brasile, centinaia di tribù di queste famiglie e altre la popolarono. I portoghesi soggiogarono e acculturarono gli indiani della costa, ma la lingua portoghese, che era stata introdotta dai colonizzatori, ora compete con le parole degli indiani brasiliani – in un bilinguismo – e in seguito con le parole degli schiavi africani e le varie lingue degli immigrati stranieri che vengono qui; c'erano molte voci durante questo periodo. Pertanto, sebbene il portoghese fosse ufficialmente la lingua della Colonia, quello che abbiamo avuto anche nei primi due secoli di comunicazione linguistica nella terra brasiliana era il vero multilinguismo.

Parole chiave:
Multilinguismo. Colonizzazione portoghese.
Trapianto di lingua portoghese.

1. Introdução: A colonização portuguesa no Brasil e a transplantação da língua portuguesa

Já no século XV, saíram os portugueses a descobrir novas terras e a conquistá-las, colonizá-las e, nelas, comercializar e trabalhar. Essas saídas de cidadãos de Portugal, as quais se prolongaram no decorrer dos séculos, constituíram diversas comunidades diaspóricas portuguesas espalhadas por todo o mundo.

No Brasil, os portugueses chegaram em 1500, a 22 de abril, pela primeira vez, de acordo com os registros históricos oficiais e ostensivos. Fica, pois, sem maiores comentários a possibilidade de a esquadra de D. Duarte Pacheco Pereira, numa expedição secreta enviada por D. Manuel I, ter aportado em um ponto entre o Maranhão e o Pará no final do ano de 1498.

Contudo, no século do que comumente chamamos de descobrimento do Brasil, a língua portuguesa chegou como um visitante apressado, que não ficou por muito tempo; a comitiva portuguesa que chegou ao Brasil em 22 de abril de 1500 partiu quatro dias depois.

De fato, ficaram apenas três dias em terra firme, pois aportaram no dia 23; receberam os representantes indígenas no dia 24 e no dia 26 celebraram a Primeira Missa e logo partiram, rumo às Índias.

No litoral baiano, onde aportaram, viviam duas grandes nações indígenas do grupo linguístico tupi: a nação tupinambá, que ocupava a faixa compreendida entre Camamu e a foz do Rio São Francisco, com aproximadamente 100 mil indivíduos, era composta de várias tribos violentas e antropofágicas, que lutavam entre si; e a nação tupiniquim, que ocupava a faixa compreendida entre Camamu (na Bahia) até o rio Cricarê (no atual Espírito Santo); e mais para o interior, numa faixa paralela à dos tupiniquins, vivia a nação aimoré. No interior, vivia uma grande nação indígena do grupo linguístico macro-jê, que os tupis chamavam de tapuias.

Foram com os tupiniquins que se deparou a esquadra de Cabral, em 23 de abril de 1500.

Aliás, essa nação indígena participou, como aliado e de forma efetiva, na colonização portuguesa da região de Santos e Bertioga no século XVI, como relata o padre jesuíta Fernão Cardim em seu *Tratado da terra e da gente do Brasil*:

> [...] estes forão e são os amigos antigos dos Portuguezes, com cuja ajuda e armas, conquistarão esta terra, pelejando contra seus próprios parentes, e outras diversas nações barbaras e erão tantos os desta casta que parecia impossível poderemse extinguir, porem os Portuguezes lhes têm dado tal pressa que quasi todos são mortos e lhes têm tal medo, que despovoão a costa e fogem pelo sertão a dentro até trezentas a quatrocentas leguas (*sic*). (CARDIM, 1939, p. 121)

Durante esse tempo e com as incursões dos portugueses em busca da suposta riqueza em ouro e prata, descobriu-se, por volta de 1511, que a terra explorada era rica em pau-brasil.

Além de explorar a Mata Atlântica e lucrar com o extrativismo do pau-brasil, os portugueses pouco ou nada faziam para acelerar o processo de colonização da terra explorada. Os povos brasílicos recebiam bugigangas em troca do trabalho praticamente escravo de carregamento da madeira até os navios portugueses, que prestavam para o "colonizador".

A colonização só teve o seu início, mal e parcamente, a partir de 1530, quando D. João III estabeleceu as doze capitanias hereditárias. Mas não se deu efetivamente uma colonização; deu-se a exploração da terra, a escravização dos nativos e a exterminação de muitas tribos brasílicas por causa das doenças trazidas pelos poucos exploradores e pelos seus costumes europeus ou pelas guerras entre tribos rivais e seus aliados portugueses.

> As populações nativas, em estágio cultural rudimentar, com economia baseada na caça, na coleta ou numa plantação incipiente, eram afugentadas, eliminadas ou escravizadas. (CÂMARA JR. 1985, p. 26)

A partir de 1530, sob o comando de Martin Afonso de Souza, a coroa portuguesa incentivou expedições para a colonização da nova terra, com um sistema de capitanias. O objetivo, de fato, era proteger o território das investidas de piratas, que retiravam a madeira das matas de forma ilegal.

Martim Afonso de Sousa fundou, então, o primeiro centro de exploração colonial no litoral do atual Estado de São Paulo, do qual se originou a Vila de São Vicente, que, mais tarde, avizinhou-se de outros focos de ocupação nessa região do Planalto de Piratininga. A maior parte dos habitantes dessas colônias eram degredados, desertores e gente marginalizada no Velho Continente.

Dessas capitanias, somente a de Pernambuco e a de São Vicente prosperavam, pois recebiam investimentos do rei e de empresários.

Ainda nos meados do século XVI, por volta de 1549, o rei criou o Governo Geral do Brasil e a ocupação se estendeu para o Sudeste, mas com a mão-de-obra escrava de africanos; nessa época, desembarcaram no Brasil por volta de cinquenta mil portugueses e 50 mil escravos africanos para o cultivo da cana-de-açúcar.

Na fundação da cidade de São Paulo, em 1554, pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega, os portugueses contaram com a ajuda da tribo dos tupiniquins. Os jesuítas catequizaram-nos em Aldeia Nova, mas os índios sofreram grandes baixas com a varíola e com as formigas, que destruíram as suas plantações.

No início do século XVII, Pernambuco, que era a mais próspera das capitanias hereditárias, já era o maior e mais rico produtor de açúcar do mundo. Nessa época, a imigração portuguesa continuava muito reduzida: chegaram mais 50 mil portugueses, mas a população de escravos africanos crescia assustadoramente: chegaram em torno de 550 mil escravos.

O movimento de ocupação e colonização do litoral intensificou-se na medida em que declinava o Império Português do Oriente. Nessa época, o Brasil passava a ser a grande colônia ultramarina de Portugal. Inicialmente, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro constituíam os três grandes centros de colonização do litoral brasileiro; mais tarde, Maranhão e São Paulo completaram o processo de colonização.

Nessas zonas litorâneas do Nordeste ao Sudeste, a população de nativos brasílicos diminuía também assustadoramente: muitos adoeciam e morriam, outros tantos migravam para o interior. Os índios, em estágio rudimentar de aculturamento, eram afugentados ou escravizados ou extintos pelos colonizadores portugueses.

Aos poucos, as sociedades brasileiras se modificavam: consideravelmente pequena era a incorporação das etnias nativas na sociedade branca de natureza portuguesa; a mestiçagem era intensa; a desagregação da vida tribal e de seus valores sociais era flagrante. De fato, as nações brasílicas mal resistiam o impacto da mudança: aniquilavam-se ou se extinguiam; e os mestiços pertenciam culturalmente à sociedade branca.

Segundo o Prof. Dante Lucchesi (2008), atualmente as nações indígenas constituem uma ínfima parte da população brasileira:

> Restam pouco mais de 300 mil indígenas dos milhões que habitavam o território brasileiro, quando Cabral desembarcou em Porto Seguro. E

> das mais de mil línguas dos grandes troncos tupi e macro-gê (*sic*), menos de 200 ainda são faladas, sendo que a maioria, em vias de extinção. (LUCCHESI, 2008, p. 152)

No século seguinte, centenas de milhares de africanos escravizados chegaram para a extração de ouro; chegaram também bastantes colonos portugueses do Minho, que teve uma alta taxa de crescimento populacional na época.

No século XVIII, o Brasil passou a ter a maior população africana fora da África e a maior portuguesa fora de Portugal, pois aqui chegaram em torno de um milhão e seicentos mil africanos e seicentos mil portugueses.

No século seguinte, com a independência do Brasil, a colonização portuguesa chega ao fim; a imigração portuguesa diminui, embora um número considerável de portugueses continuasse a se transferir para o Brasil. Também o tráfego de escravos africanos atingiu o seu ápice nesse século XIX até ser extinto em 1850. Com a abertura dos portos em 1808, também chegavam vários povos estrangeiros: europeus e asiáticos.

De fato, a imigração portuguesa no Brasil é efetiva mesmo após a Independência deste país em 1822. Leite (2000) afirma que

> [...] na era das grandes migrações da segunda metade do século XIX e começo do século XX, a emigração portuguesa foi transatlântica, tendo o Brasil como destino principal, quase exclusivo. De 1855 a 1914 as estatísticas portuguesas registraram um pouco mais de 1,3 milhões de saídas. O Brasil atraiu oitenta a noventa por cento desses emigrantes; apenas uns 200 mil escolheram outros destinos, rumando à América do Norte, Argentina, Guiana Britânica, e Hawai. (LEITE, 2000, p. 177)

Não se quer, com isso, negar uma imigração de portugueses em épocas anteriores, já que diversos estudos revelaram um constante movimento migratório desde o século XVI, o qual aumentou no século XVII e no século XIX, após a Independência do Brasil, quando o fluxo migratório se fez notável, atingindo, entre 1901 e 1930, a sua máxima dimensão. Manteve-se muito elevado até mais ou menos 1950, quando praticamente cessou.

Assim, com os portugueses, vieram uma nova cultura, uma nova filosofia religiosa, novos costumes e a língua portuguesa, trazida sob a forma dos muitos dialetos (Cf. CÂMARA JR. 1985, p. 29; SILVA NETO, 1976, p. 16), em virtude das diferentes imigrações do norte e do sul de Portugal.

Segundo o Prof. Ataliba Teixeira de Castilho, em uma Aula Inaugural, proferida no Salão Nobre da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marilia, a 8 de março de 1962,

> [...] esses colonos (de 1532) trouxeram um português de feição arcaica, matizado de diferenças regionais (que nunca foram muito profundas), logo desvanecidas no grande cadinho americano da interação linguística. (CASTILHO, 1962, p. 9)

Um exemplo da língua portuguesa que era introduzida no Brasil é o fragmento da primeira carta de Manuel de Nóbrega (de 1549), que era o chefe provincial e superior da missão da Companhia de Jesus enviada para o Estado do Brasil pelo rei português D. João III, em que o referido padre jesuíta traça um perfil do nativo brasílico, que se mostra absolutamente aberto à doutrina católica:

> [...] Todos estes que tratam comnosco, dizem que querem ser como nós, senão que nom tem com que se cubrão como nós, e este soa inconveniente tem. Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quanto nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de giolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo; e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube ho ABC todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. Diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de uma molher e outras cousas; soomente que há-de ir à guerra e os que cativar vendê-los e servir-se delles, porque estes desta terra sempre tem guerra com outros e asi andão todos em discordia. Comem-se huns a outros, digo hos contrarios. Hé gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhe dizem. (*sic*) [...] (NÓBREGA, 1931, p. 20-1)

Logo, ao lado da linguagem lisboeta também chegavam à terra conquistada outras variedades linguísticas portuguesas. Logo, a língua portuguesa trazida para o Brasil já se apresentava multiforme, e como observou o Prof. Serafim da Silva Neto, o fato de vários dialetos portugueses de Portugal terem-se concentrados num mesmo lugar no Brasil deve ter favorecido o surgimento de uma inusitada variedade da língua (SILVA NETO, *ibidem*, p. 16-7). Sobre tal fenômeno, conclui Câmara Jr. ser a língua portuguesa do Brasil um tipo de subnorma do português de Portugal:

> Compreende-se assim que, desde o início, tenha havido no Brasil condições novas para uma vida linguística própria e para o desenvolvimento de uma subnorma, na língua comum, em face do português europeu. (CÂMARA JR., 1985, p. 29)

E essa língua portuguesa entra em contato com a língua ou línguas brasileiras, com as quais cria um bilinguismo e outros inevitáveis confli-

tos sócio-culturais.

Sobre as consequências desses conflitos, Oswald de Andrade, um poeta modernista, portanto do século XX, retrata a chegada dos patrícios assim:

> **Erro de Português**
> Quando o português chegou
> Debaixo duma bruta chuva
> Vestiu o índio
> Que pena!
> Fosse uma manhã de sol
> O índio tinha despido
> O português. (OSWALD DE ANDRADE, 1922)

2. O multilinguismo na comunição dos primeiros dois séculos no Brasil

Durante as primeiras providências para a efetivação da colonização portuguesa no Brasil, quem ocupava mesmo as terras eram os índios: no vasto litoral brasileiro, predominavam tribos de índios tupis; no interior, tribos de índios guaranis. Os portugueses subjugavam e aculturavam os índios do litoral, mas a língua portuguesa, que fora introduzida pelos colonizadores, passa a concorrer com os falares dos índios brasileiros – num bilinguismo – e, mais tarde, com os falares dos escravos africanos, influenciando-os e recebendo influências deles.

> No século XVI o convívio e a miscigenação luso-tupi foi grande. O número de mameluco crescia e no século seguinte iriam eles engrossar as hostes dos bandeirantes. Daí a difusão rápida da "língua geral", quer nas áreas urbanas, quer particularmente nas áreas rurais. Alargava-se, sem dúvida, o bilinguismo. Os próprios negros africanos, trazidos como escravos, comunicavam-se mais facilmente nessa *koiné* indígena do que em suas línguas nativas. (ELIA, 2003, p. 46)

O bilinguismo que se estabelece no Brasil colonial se justifica, pois somente parte do litoral fora colonizado naquela época, e as nações indígenas da costa, entre a Bahia e o Rio de Janeiro, eram bem homogênias cultural e linguisticamente.

Sobre isso, o historiador português Gândavo declarou:

> A lingoa de que usam, toda pela costa, he huma: ainda que em certos vocabulos differe n'algumas partes; mas nam de maneira que se deixem huns aos outros de entender: e isto até altura de vinte e sete gràos, que dahi por diante ha outra gentilidade, de que nós nam temos tanta noticia, que falam já outra lingoa differente. Esta de que trato, que he a geral pela cos-

> ta, he mui branda, e a qualquer nação facil de tomar. Alguns vocabulos ha nella de que nam usam senam as femeas, e outros que nam servem senam pera os machos: carece de tres letras, convem a saber, nam se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna despanto porque assi nam têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem alem disto conta, nem peso, nem medido. (*sic*). (GÂNDAVO, 1980, Cap. X)

Daí, os seus dialetos terem sido aprendidos pelos portugueses e terem-se tornados uma língua geral (ou línguas gerais) de intercurso (CÂMARA JR., *op. cit*., p. 27), que servia a todos: portugueses, estrangeiros livres, negros escravos, índios não tupis e novos brasileiros. Assim se estabeleceu essa língua geral, de natureza tupinambá, que concorria, com vantagem, com a língua portuguesa na vida cotidiana da colônia.

Essa língua geral consagrou-se e até ganhou um dicionário em 1885, elaborado por Gonçalves Dias, cujo título é *Diccionario da lingua Tupy – chamada língua geral dos indígenas do Brazil* (Cf. DIAS, 1885). Em seu Prefácio, o autor nos dá o seguinte testemunho da língua geral:

> Cabia-me tratar dos caracteres intellectuaes e moraes dessas tribus; esse trabalho porém não podia ser feito senão com o estudo previo da lingua que ellas falavão, da qual tantos vestigios se encontrão, que não é de presumir que elles tenhão em algum tempo de desapparecer completamente da nossa linguagem vulgar, nem mesmo da scientifica (sic). (DIAS, 1885, p. v-vi)

Nesse primeiro século, eram os jesuítas que se relacionavam diretamente com os índios. Em sua primeira carta de 1549, o padre Manuel da Nóbrega escreveu:

> Trabalhamos de saber a língua delles, e nisto o Padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado de ir viver às aldeias, quando estivermos mais assentados e seguros e aprender com elles a língua e illos doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor e não posso achar língua (intérprete) que m'o saiba dizer, porque são elles tão brutos que nem vocábulos têm. Espero de as tirar o melhor que puder com um homem (Diogo Álvares, o Caramuru), que nesta terra se criou de moço (*sic*). (NÓBREGA, 1931, p. 73)

Ainda em 1553, veio para o Brasil, a convite de Nóbrega, o padre José de Anchieta, que foi viver com os índios e passou a conhecer profundamente as línguas do tronco tubinambá.

Foi ele quem primeiro escreveu em tupi, pois foi quem registrou pela primeira vez a gramática dessa língua. Anchieta também ensinou os índios a falar o português. O jesuíta escrevia autos bilíngues, e eram os índios que encenavam as peças. Assim, os índios iam se evangelizando e

aprendendo a língua dos colonizadores. Também a língua geral do Brasil se fez literária com as atividades dos missionários jesuítas:

> Ao mesmo tempo, como "língua geral", esse TUPI jesuítico se implantou no norte do Brasil, na zona do rio Negro, onde sofreu uma evolução; [...]. Tem-se assim o chamado NHEENGATU – ao pé da letra "língua boa" (...), um tupi jesuítico evoluído em face da disciplinização da época colonial, onde a língua se dizia ABANHEENGA – ao pé da letra "língua de gente, com forma /aba/" "homem". (CÂMARA JR. 1979, p. 105 *apud* ELIA, 2003, p. 49)

Sobre a diversidade de nações indígenas e as várias línguas nas terras brasílicas, o padre Fernão Cardim foi o primeiro a comentar:

> Em toda esta província ha muitas e varias nações de differentes línguas, porém uma é a principal que comprehende algumas dez nações de índios: estes vivem na costa do mar, e em uma grande corda do sertão, porém são todos estes de uma só língua ainda que em algumas palavras discrepão e esta é a que entendem os Portuguezes; é fácil, e elegante, e suave, e copiosa, a difficuldade della está em ter muitas composições; porem dos Portuguezes, quasi todos os que vêm do Reino e estão cá de assento e communicação com os índios a sabem em breve tempo, e os filhos dos Portuguezes cá nascidos a sabem melhor que os Portuguezes, assim homens como mulheres, principalmente na Capitania de São Vicente, e com estas dez nações de índios têm os Padres communicação por lhes saberem a lingua, e serem mais domésticos e bem inclinados (...) (*sic*) (CARDIM, 1939, p. 121)

Somente depois da fundação do Colégio de São Paulo, em 1554, núcleo da cidade de São Paulo, é que se vislumbra a exploração do interior do país. E todos, praticamente, usavam uma língua comum como língua de comunicação. A língua geral era a língua dos bandeirantes, em suas entradas na mata virgem; era a língua de quem desejasse se fazer entender com os habitantes da terra; era a língua de todos que permaneciam nas terras brasileiras.

O padre Vieira, quando trata da afinidade das famílias dos portugueses com os índios, assim se posiciona sobre o relacionamento entre eles:

> Primeiramente é certo que as familias dos portuguezes e indios em S. Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mystiça e domesticamente, e a lingua que nas ditas familias se falla, é a dos indios, e a portugueza a vão os meninos aprender á escola; e desunir esta tão natural ou tão naturalisada união, seria genero de crueldade entre os que assim se crearam, e há muitos annos vivem (*sic*). (VIEIRA, 1856, p. 247)

Como se pode perceber, a língua portuguesa só era preferida na escola, onde se primava pelo seu ensino. Mas ainda na escola, o tupi também era ensinado. E todos os novos brasileiros falavam a língua dos índios, porque eram as mães, normalmente índias ou mestiças, que ficavam com os pequenos o dia todo para que os pais fossem para a árdua tarefa de tratar a terra e de cuidar do comércio. Os homens portugueses não tinham tempo para cuidar dos seus descendentes e do idioma pátrio.

Além disso, a situação era agravada pela ação dos missionários jesuítas, que protegiam os índios e os catequizavam. Para isso, aprendiam a sua língua nativa, embora lhes ensinassem também o português.

Numa segunda fase, entre 1654 e 1808, num verdadeiro multilinguismo, o português do Brasil concorria com essa língua geral, com as línguas dos escravos africanos e com as diversas línguas dos estrangeiros que se encontravam no Brasil.

Esse estado de multilinguismo se estendeu até o século XVIII, quando o Marquês de Pombal anuncia a sua política de proteção da língua portuguesa, criando o Diretório dos índios em 3 de maio de 1757.

O Diretório oficializava o uso obrigatório do português e proibia o uso da língua geral primeiramente no Pará e no Maranhão e no ano seguinte em todo o país. Convém ressaltar que, nessa época, já havia um número considerável de ladinos – indivíduos índios ou mestiços que usavam a língua portuguesa com certa destreza.

Pombal também expulsa os jesuítas em 1759 e, sem os seus protetores, a língua dos índios entra em decadência, embora não tenha desaparecido de imediato em todas as partes do território brasileiro; cinquenta anos depois, a língua geral praticamente deixa de ser usada. De fato, o desaparecimento dessa língua geral só se efetivou com as diversas chegadas de famílias portuguesas para a colônia, que progredia rapidamente.

Os índios passaram a se concentrar nas florestas e da sua língua nativa, só restava um considerável número de palavras no vocabulário português.

Nesse século XVIII, depois de um longo Barroco, inicia-se uma terceira fase da língua portuguesa; desenvolvia-se no Sudeste do país uma linguagem literária tipicamente brasileira – português escrito das obras dos nossos poetas árcades – mas que se distinguia sobremaneira da linguagem oral comum do país.

O momento, em que a língua portuguesa passou a ser efetivamente o idioma do Brasil como consequência da diáspora portuguesa do século XIX, inicia-se com a chegada do Príncipe Regente D. João de Bragança e seus aproximadamente 15 mil seguidores portugueses a Salvador-Bahia em 22 de janeiro de 1808.

Nessa época, ocorreu um movimento de emigração para a região em que se concentrava a corte portuguesa e as particularidades da língua portuguesa do Brasil são ressaltadas, porquanto o contraste com as particularidades da língua portuguesa que chega com a corte é flagrante.

Também é nesse século XIX que surge o movimento literário do Romantismo brasileiro, que "aproximou consideravelmente a linguagem literária da linguagem oral comum do país", como observa Câmara Jr. (*Op. cit.* p. 20). Tal fenômeno também se dava em Portugal com o seu Romantismo e, em consequência disso, certas diferenças na escrita das duas nações lusófonas se mostraram, comprovando os dois diferentes usos, mormente orais, da língua portuguesa, que se firmaram desde então.

3. Conclusão

Como se pode verificar, no Brasil, a língua portuguesa só se estabeleceu a partir das constantes emigrações portuguesas do final do século XVIII e que se efetivaram ainda mais após a Independência deste país em 1822. Até então, a sociedade era colonial e composta de poucos portugueses, índios brasileiros, negros africanos e os brasileiros que nasciam da mistura desses grupos sociais.

Decerto, todos esses grupos contribuíram para a particularização da língua portuguesa do Brasil. Todavia, os portugueses contribuíram, sobremaneira, para a sua instituição desde o início de sua formação, quando concorria com a Língua Geral (ou quatro línguas gerais) até o início do século XVIII.

Entretanto, a imigração de 1808, quando a corte portuguesa se transferiu para o Brasil, foi de suma importância para o país, porquanto alavancou uma série de transformações de todas as naturezas na sua sociedade. Em tal sociedade, consolidou a língua portuguesa, que, desde o início, teve uma situação linguística própria para o desenvolvimento de sua norma particular, na língua comum, comparada ao português europeu.

No início da colonização portuguesa no Brasil, a região brasílica era ocupada por índios; as tribos de índios tupis e de índios guaranis eram em maior número, que, espalhadas na vasta região ainda selvagem, disputavam as terras com centenas de tribos destas famílias e de outras. Paulatinamente foram subjugadas pelos portugueses invasores primeiramente no litoral e mais tarde, em toda a vasta região. Assim, a língua portuguesa, que fora introduzida pelos colonizadores, passa a concorrer com os falares dos índios brasileiros e, mais tarde, com os falares dos escravos africanos e com as línguas dos diversos emigrantes estrangeiros que vinham para o Brasil. Essas variadas vozes fizeram do Brasil Colonial uma região multilíngue, embora o português fosse oficialmente a língua da Colônia. E tal *statos quo* só se desfez a partir do século XIX, quando a língua portuguesa passou a ser efetivamente usada, embora até os nossos dias muitas vozes indígenas ainda podem ser ouvidas em todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, V. 11. Fac-similado da Ed. de 1995.

ARGOLO, Wagner. As línguas gerais na história social-linguística do Brasil. In: PAPIA, São Paulo, 26(1), p. 7-52, Jan/Jun 2016.

BARROS, João de (1540). Gramática da língua portuguesa; Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor da nossa linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha. Reprod. facsim., leit., introd. e anot. por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa, Faculdade de Letras, 1971. 482 p.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. Vol. I, História Externa das Línguas Românicas. São Paulo: Edusp, 2005.

_____. *Elementos de filologia românica.* Vol. II, História Interna das Línguas Românicas. São Paulo: Edusp, 2010.

BESSA, J. Rogério F.; ROSA, Maria Carlota (Eds). *Línguas Gerais*. Política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

BUENO, F. da Silveira (1958). A formação histórica da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro, Saraiva.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão (1983). Babel ou A ruptura do signo:

a gramática e os gramáticos portugueses do século XVI. Lisboa, Imprensa Nacional; Casa da Moeda. 363 p.

BOTELHO, José Mario. "A diáspora portuguesa do século XIX no Brasil e a consolidação do português como língua nacional da terra brasílica". In: *Revista Nova águia*, nº 17, 1º Semestre de 2016. Lisboa: Zéfiro, 2016. p. 25-38

_____. "Um pouco de história externa da língua portuguesa". In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XVII, n. 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 144-56. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/09/12.pdf

_____. "Breve estudo da origem da língua portuguesa". In: *Revista Avepalavras*, Edição 16, 2º Semestre de 2013. Mato Grosso: UNEMAT-BR, 2013. Disponível em: http://www2.unemat. br/avepalavra/EDICOES/16/artigos/botelho.pdf

BONVINI, Emilio. "Línguas africanas e português falado no Brasil". In: FIORI, J. L.; PETTER, M. M. Tadonni (Orgs). *África no Brasil*: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-62. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/dissertacao/Aslinguas_escravos_brasil.pdf

CALLOU, Dinah. *Para a história do português brasileiro*. Rio de Janeiro: Fac. de Letras da UFRJ/FAPERJ, 2002.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. Edição fac-símile de Jaime Cortesão. São Paulo: Martin Claret, 2003.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e da gente do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de *et al*. (Orgs). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. São Paulo: Fapest, São Paulo: Pontes, 2007.

_____. "A língua portuguesa no Brasil". In: *Alfa* – Revista de Linguística. São Paulo: UNESP, 1981. p. 9-24. Disponível em : http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3129/2860

CASTRO, Yeda Pessoa. "Das línguas africanas ao português brasileiro". In: *Afro–Ásia 14*. Revista da UFBA, Salvador: UFBA, 1983. p. 81-106. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/ pdf/afroasia_n14_p81.pdf

CHAVES DE MELO, Gladstone. *A Língua do Brasil*. 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

COSTA , Avelino de Jesus da. "Os mais antigos documentos escritos em português. Revisão de um problema histórico-linguístico". In: *Revista Portuguesa de História*, XVII, Lisboa: Instituto Camões, 1979. p. 263-310. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/ estudos_de_cronologia.pdf

ELIA, Silvio. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FREYRE, José Ribamar; LAGORIO, Consuelo Alfaro. "Aryon Rodrigues e as Línguas Gerais na Historiografia Linguística". In: *DELTA*, V. 30 n. especial. São Paulo, 2014.

GÂNDAVO, Pêro de Magalhães de. *História da Província de Santa Cruz*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

LEITE, Joaquim da Costa. "Brasil e a emigração portuguesa (1855-1914)". In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América*. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2000.

LUCCHESI, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 41-73

MATTOS, Geraldo; BOTELHO, José Mario. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas)

NÓBREGA, Manuel. *Cartas do Brasil* (1549-1560). Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

RIBEIRO, Agenor. *Contribuição da língua tupi e da jê ao português no Brasil*. Rio de Janeiro: Ferreira Studio Gráfico e Editora, 2004.

ROSA, M. Carlota (Orgs). *Línguas Gerais*. Política Linguística e Catequese na América do Sul no Período Colonial. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

SILVA NETO, Serafim da Silva. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1976. Coleção Linguagem.

VIEIRA, Antonio. *Obras várias*. Lisboa: J. M. C. Seabra & T. Q. Antunes, 1856.

ZWARTJES, Otto. *Portuguese missionary grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550-1800*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.