

# LINGUAGEM EM (RE)VISTA



(Ano 11, nº 22, jul./dez. 2016)

Niterói  
2017

EXPEDIENTE

A *LINGUAGEM EM (RE)VISTA* é um periódico semestral destinado à expansão e socialização de pesquisas inscritas no âmbito de estudos da linguagem. Eventualmente, poderá receber contribuições de áreas afins.

Conselho Editorial	Ana Léa Rosa da Cruz (Anhanguera Educacional)
	Antônio Carlos da Silva (Anhanguera Educacional)
	Beatriz dos Santos Feres (UFF)
	Iran Nascimento Pitthan (UCAM)
	Lúcia Melo de Sousa (UNESA)
	Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)
Organização e editoração:	Maria Luiza de Castro da Silva (Anhanguera Educacional)
	Regina Souza Gomes (UFRJ)
Diagramação, editoração e edição:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Montagem e encadernação:	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica:	Silvia Avelar Silva
Impressão:	Universidade das Cópias

As ideias apresentadas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

0. Apresentação .....05  
*Maria Isaura Rodrigues Pinto*
1. "Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata": narrativa da tradição oral do povo cujubim .....8  
*Valdir Vegini e Rebecca Louize Vegini*
2. *As Baladas em Jargão* de François Villon: uma história de traduções .....41  
*Daniel Padilha Pacheco da Costa*
3. O problema da indisciplina no ensino: um caminho a ser trilhado por um modelo de trabalho interativo .....55  
*Carmen Elena das Chagas*
4. A possível influência de Cruz e Sousa sobre a escrita de Euclides da Cunha .....64  
*Juan Marcello Capobianco*
5. Línguas minoritárias e práticas transidiomáticas na internet em tempos de superdiversidade .....72  
*Jakeline Aparecida Semechechem*
6. Surdos em uma comunidade de práticas: questões sobre identidade e letramento no ensino superior .....86  
*Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos*

7. Entre diálogos e letramentos: aplicação de sequências básicas em turmas do ensino fundamental e médio .....96  
*Maria Betânia Almeida Pereira e Ana Carolina Nemer Guimarães*

## APRESENTAÇÃO

O propósito desta revista é socializar pesquisas com múltiplas abordagens que levem à reflexão e sejam um estímulo à produção de novas investigações no vasto campo da linguagem e de seu ensino. Neste número, como nos anteriores, a obra engloba artigos procedentes de diversos domínios da linguagem, oferecendo ao leitor relevantes enfoques sobre temáticas atuais.

No artigo de abertura “Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata”: narrativa da tradição oral do povo kujubim”, de Valdir Vegini e Rebecca Louize Vegini, tem-se o estudo de uma narrativa oral da cultura do povo indígena kujubim de Rondônia, que se detém, sobretudo, no exame de aspectos relacionados à memória (individual e coletiva), à identidade, à cultura e à natureza da narrativa.

Em “*As Baladas em Jargão* de François Villon: uma história de traduções”, Daniel Padilha Pacheco da Costa realiza uma análise histórica das traduções em francês moderno das *Baladas em Jargão*” de François Villon.

Já no artigo “O problema da indisciplina no ensino: um caminho a ser trilhado por um modelo de trabalho interativo”, de Carmen Elena das Chagas, o tema da indisciplina ocupa lugar central. A autora se propõe a apontar caminhos que possibilitem reduzir alguns comportamentos inadequados dos alunos nas escolas através de um ensino fundamentado na interação dialógica.

Inscrito no âmbito dos estudos de literatura comparada, o olhar investigativo de Juan Marcello Capobianco, em “A possível influência de Cruz e Sousa sobre a escrita de Euclides da Cunha”, focaliza a possibilidade de o escritor Euclides da Cunha ter lido textos do poeta Cruz e Sousa. Valendo-se de uma comparação textual, o autor do artigo analisa expedientes expressivos que são comuns a ambos.

Jakeline Aparecida Semechechem, em “Línguas minoritárias e práticas transidiomáticas na internet em tempos de superdiversidade”, trata do conceito de transidioma/práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005, 2014, 2016), ressaltando a sua importância na abordagem da realidade contemporânea das práticas comunicativas em que ocorre o uso de línguas minoritárias ou minoritarizadas na internet. Para tanto, examina dados de comunicação digital, em contexto multilíngue, de pessoas do interior do Paraná que utilizam em suas mensagens a língua ucraniana e a língua portuguesa.

O estudo de Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos, intitulado “Surdos em uma comunidade de práticas: questões sobre identidade e letramento no ensino superior”, se constitui numa reflexão acerca dos vínculos entre identidade e letramentos no âmbito dos estudos superiores de surdos. Para tanto, realiza uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso com sete licenciados surdos do curso de letras-libras, matriculados em uma universidade pública brasileira.

Maria Betânia Almeida Pereira e Ana Carolina Nemer Guimarães, em “Entre diálogos e letramentos: aplicação de sequências básicas em turmas do Ensino Fundamental e Médio”, relatam o desenvolvimento de práticas de letramento, envolvendo sequências básicas, em escolas da rede pública, como uma possibilidade de ressignificar o ensino da literatura na Educação Básica.

*Linguagem em (Re)vista*, vol. 11, n. 22. Niterói, jul./dez. 2016

Para concluir, queremos agradecer a todos que, com sua contribuição valiosa, nos ajudaram (ajudam) a levar adiante o nosso trabalho de elaboração e difusão deste periódico.

Uma proveitosa e prazerosa leitura!

Niterói, dezembro de 2016.

*Maria Isaura Rodrigues Pinto*

## OS TRÊS CAÇADORES E OS MISTÉRIOS DA MATA NARRATIVA DA TRADIÇÃO ORAL DO POVO CUJUBIM

*Valdir Vegini* (USP/UFSC)

[vvegini@gmail.com](mailto:vvegini@gmail.com)

*Rebecca Louize Vegini* (UNIR)

[rebeccaamor@gmail.com](mailto:rebeccaamor@gmail.com)

### RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar alguns aspectos que emergem de uma narrativa oral da cultura do povo indígena kujubim de Rondônia, principalmente aqueles relacionados à memória (individual e coletiva), à identidade, à cultura e à natureza da narrativa como genuína manifestação do pensamento narrativo. A história foi coletada em trabalho de campo realizado na cidade de Costa Marques onde a etnia kujubim estava reunida e analisada à luz de autores com trabalhos consagrados na área da narratologia, memória, identidade e cultura. Do cotejamento entre a teoria e *corpus* de análise chegou-se a algumas conclusões e/ou considerações: a) a história é um modelo exemplar de cognição mental narrativa, apresenta "verossimilhança", não mostra compromisso formal com a verdade e os eventos apresentados oscilam entre o bem e o mal, entre o lógico e o ilógico, sem nem sempre dar certo, ou dar certo quando menos se espera, como, afinal, a vida é; b) ela contém aspectos mnemônicos, individuais e coletivos, revela a identidade e a cultura de seu narrador e de seu grupo étnico e a personagem protagonista da história, identificada como o "Pai da Mata", desempenha seu papel de extremado defensor da fauna e flora. Assumindo forma humana, sua ação vai além de um defensor da floresta e presenteia o leitor com uma apreciável lição de humanidade onde não faltam compaixão, cuidado, perdão e solidariedade.

**Palavras-chave:** Povo kujubim. Memória. Identidade. Tradição oral.



### **1. Introdução: contexto, objeto e objetivo**

Em julho de 2013, o primeiro autor deste artigo recebeu da Coordenação Regional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Ji-Paraná (RO) o convite para participar de uma viagem de trabalho a se realizar entre os dias 10 a 23 de dezembro daquele ano, cabendo-lhe a missão de realizar um levantamento linguístico e cultural – para fins de identificação e resgate – das línguas maternas dos povos migueleno (falantes da língua wainiam), puruborá (falantes da língua de mesmo nome) e kujubim (outrora falantes da língua kujubim) e de sua cultura. Fizeram parte daquela viagem de trabalho, entre outros funcionários da FUNAI de Ji-Paraná, o Sr. Tennesson Gonçalves de Oliveira (coordenador técnico) e Cleide Braz Bezerra Rocha de Albuquerque (do setor de promoção e cidadania). O levantamento linguístico e as considerações pertinentes às línguas desses três povos da Amazônia Rondoniense foram objeto do artigo "Wainiam, Puruborá e Kujubim/Kutruye: Povo, Cultura e Tradição (Um Relato Experiencial)" que o primeiro autor deste artigo concluiu recentemente e que se encontra publicado na revista *Sustentabilidade Organizacional* (2016); já o levantamento do acervo cultural desses três grupos étnicos diferentes, coletado em gravação pelo primeiro autor em seu trabalho de campo, foi transcrito para o português-brasileiro padrão escrito pela segunda autora foram também transformados em artigos científicos e encaminhados para publicação para a *Revista Igarapé* (UNIR), para a revista *Sustentabilidade Organizacional*, Porto Velho (RO) e para a *Revista Exitus* (UFOPA).

Neste artigo, o objeto de observação é uma das narrativas ancestrais do povo kujubim de Rondônia coletada pelo primeiro autor deste artigo em trabalho de campo e intitulada pelo seu enunciador-narrador como "Os Três Caçadores". Após o trabalho de transcrição realizado pela segunda autora deste artigo, a história foi adaptada para o padrão escrito da

língua portuguesa e rebatizada por nós como "Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata" (seção 4). Com base nessa nova versão, estabelecemos como objetivo deste trabalho analisar alguns aspectos que emergem dessa narrativa da cultura cujibiniana, principalmente aqueles relacionados à memória (individual e coletiva), à identidade, à cultura e à natureza da narrativa como genuína manifestação do pensamento narrativo.

Para dar conta desses objetivos, organizamos o artigo em cinco seções. Na seção 1, apresentaremos alguns "dados etnográficos" relativos ao povo cujubim; na seção 2, a teoria que versa sobre os "dois modos de funcionamento cognitivo", com ênfase no pensamento narrativo; na seção 3, a teoria (condensada), que trata da memória, identidade e cultura; na seção 4, a íntegra da narrativa "Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata"; na seção 5, a análise da narrativa cujibiniana com base na teoria apresentada nas seções 2 e 3; por último, como fecho do artigo, as Considerações Finais.

## **2. *Dados etnográficos do povo cujubim***

Segundo dados etnográficos divulgados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, p. 32), a história do povo cujubim teve início com seus

primeiros contatos com a sociedade não indígena no século XVIII, quando havia uma acirrada disputa entre espanhóis e portugueses pela posse das terras do vale do Guaporé, durante o período da construção do Forte Príncipe da Beira<sup>1</sup>, que provocou a vinda de imigrantes,

---

<sup>1</sup> O Real Forte Príncipe da Beira, também referido como Fortaleza do Príncipe da Beira, localiza-se na margem direita do rio Guaporé, atual município de Costa Marques, no estado de Rondônia, no Brasil. Em posição dominante na fronteira com a Bolívia, esta fortaleza é considerada a maior edificação militar portuguesa construída fora da Europa no Brasil Colonial, fruto da política pombalina de limites com a co-

entre os quais muitos escravos afrodescendentes, "para essas terras hoje pertencentes ao estado de Rondônia". De acordo com o CIMI (p. 232),

naquela época diversos povos indígenas foram recrutados e escravizados como mão de obra, porém muitos morriam devido às lutas para se libertarem ou por serem acometidos de doenças. Depois disso, por um longo período não se ouviu mais falar do povo kujubim.

A partir do final do século XVIII, quando a presença portuguesa na região já estava consolidada, a fortaleza "Forte Príncipe da Beira" perdeu sua importância estratégica e foi praticamente abandonada. Augusto Fausto de Sousa (1985) afirma que, em 1864, "a praça estava guarnecida por dez soldados, dos quais efetivamente três em serviço; os demais estavam destacados no Presídio das Pedras e no da foz do rio Itomanas", um rio boliviano, afluente do rio Itenez, que forma parte do curso alto do rio Mamoré (Cf. ITOMANAS). Segundo o CIMI (p. 32), em 1945, quando o Marechal Rondon transformou as ruínas do "Forte Príncipe da Beira" em quartel militar,

a população que ali encontrou era majoritariamente indígena e quilombola, sendo reconhecida como comunidade remanescente de quilombos, apesar de não ter sido iniciada ainda a demarcação de seu território.

A "Vila de Conceição, situada nas imediações, foi extinta pela pressão dos comandantes do quartel". (CIMI, p. 32)

Notícias sobre os kujubins surgiram novamente um pouco antes do segundo ciclo da borracha [1942-1945], quando o estado de Rondônia ainda era o território federal do Guaporé [1943-1955]. Segundo do CIMI (p. 32-3),

---

roa espanhola na América do Sul, definida pelos tratados firmados entre as duas coroas entre 1750 e 1777. (Cf. FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA)

o contato permanente do povo kujubim com os seringueiros, que invadiram suas terras em busca do ouro branco, ocorreu de forma violenta no ano de 1940, quando eles ainda habitavam o baixo rio Cautário.

Após esse contato, "eles foram levados para as partes altas do rio Cautário, onde foram submetidos ao trabalho semi-escravo para o corte da seringa". Nesse período, o povo kujubim foi quase "todo dizimado pelo sarampo, sem receber nenhuma assistência dos seringalistas. Mais tarde, os sobreviventes saíram do seringal em busca de um lugar melhor para morar." Segundo o CIMI (p. 32-33),

Estiveram em vários lugares no baixo Cautário, por último, na beira do rio Guaporé/Porto Acre, município de Costa Marques, bem como na Baía das Onças e em Ricardo Franco, Terra Indígena Guaporé.

Por conta desse panorama, os remanescentes passaram a conviver "com outros grupos de cultura bem diferente", resultando em "muitos casamentos interétnicos entre eles e os canoés, djeromitxis e quilombolas" (CIMI, p. 32). De fato, os semblantes da maioria dos kujubins presentes na Assembleia do Povo Kujubim realizada no salão paroquial da Igreja Católica de Costa Marques, no final de 2013, não deixaram dúvidas em relação a miscigenação desse povo indígena com os quilombolas, sobretudo.

Quanto à denominação, também de acordo CIMI (p. 32-33), os remanescentes do povo indígena kujubim se autodenominam Cau'tajo (Cautário). Todavia, durante a assembleia de dezembro de 2013, os indígenas ali presentes decidiram, por unanimidade, substituí-la por "cutruie", nome, segundo Francimar M. da Silva Kujubim (mais conhecida como Mocinha), de um pássaro que habita(va) as terras ancestrais de seu povo, conforme lhe contou sua avó Francisca, mãe de Vitor, Manduca, Doca, Leno e Inácia, e que, presentemente, ainda é encontrado nessas mesmas terras, que agora os kujubins desejam recuperar através da "Associação Indígena do Povo Kujubim"

(AIPoK) criada nessa mesma data. (FUNAI – Assembleia do Povo Kujubim). Os objetivos dessa associação são ambiciosos e claros: "fortalecer a organização do povo e a luta pela retomada do território tradicional." (FUNAI – Ata da Assembleia do Povo Kujubim, Costa Marques, 13 de dezembro de 2013; CIMI, p. 33). É um imperativo que se autoimpõem em respeito à "memória da história cultural do seu povo" e em memória à matriarca Francisca kujubim (falecida em 2012), que em novembro de 1998 assim se expressou sobre a diáspora por que passava (e passa) seu povo:

Onde meus filhos vão, eu vou. Aqui (em Ricardo Franco) estou sozinha. Eu quero procurar um canto para morar com os meus filhos. Cansei de andar com o pai de meus filhos. Moramos em Ouro Fino, em Costa Marques, abaixo de Porto Acre (rio Guaporé), e depois na Baía das Onças, onde um irmão meu morreu afogado. (CIMI, p. 33)

Externamente, o nome kujubim (palavra de origem tupi para designar o pássaro cutruie na língua dos kujubins), é largamente utilizado pelos não indígenas para designar o povo agora internamente denominado cutruie e será mantido já que registros documentais oficiais assim se referem a essa etnia como, por exemplo, no site da socioambiental *KUJUBIM* e o programa “bolsa família” do Governo Federal.

Linguisticamente, o grupo étnico kujubim pertence à família txapacura (RODRIGUES, 1986, p. 76 e 81; *KUJUBIM*)<sup>2</sup> e, como mostraram os dados etnográficos acima, é mais um povo indígena que possuía território, costumes e língua próprios e que, como tantos outros, "foi expulso de seu território tradicional, localizado nas duas margens do rio Cautário, município de Costa Marques, atualmente ocupado por fazendas e pela Reserva Extrativista do Rio Cautário" (CIMI).

---

<sup>2</sup> Faziam parte da família txapacura línguas como: kujubim, uari, orouin, moré/ítenes, torá, urupá uanham, cumana e cuiuna.

Passados quase vinte anos, o grito proferido pela matriarca Francisca Kujubim continua silenciado e o povo kujubim, ou o povo cutruie, para eles, permanece diaspórico de suas terras ancestrais em consequência da ganância e da indiferença dos não indígenas. Atualmente, cerca de 140 kujubins (SIA-SI/SESAI, 2014) vivem dispersos por diversos municípios ou localidades de Rondônia: Terra Indígena Guaporé e Sagarana, Forte Príncipe da Beira, Costa Marques, Seringueiras, Gujará-Mirim, Candeias do Jamari e Porto Velho.

### **3. *Modos de funcionamento cognitivo***

Existem, afirma Jerome Seymour Bruner, "dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade" e são irreduzíveis entre si. A um, Jerome Seymour Bruner chama de pensamento paradigmático; ao outro, narrativo. Cada uma dessas formas de conhecimento tem "princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação" e "diferem radicalmente em seus procedimentos de verificação." Podemos convencer o outro tanto por meio de uma "boa história", organizada pelo pensamento narrativo, como por um "argumento bem formado", organizado pelo pensamento paradigmático; no entanto, explica Jerome Seymour Bruner, "do que eles convencem é bem diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida." Pelos argumentos, justifica Jerome Seymour Bruner, tencionamos demonstrar uma verdade "através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas"; por uma boa história, continua o autor, tentamos estabelecer "não a verdade, mas a verossimilhança.", ou seja, por essa forma de convencer alguém de alguma coisa nós procuramos mostrar ao nosso interlocutor a harmonia e a coerência entre os fatos relatados, sem compromisso, portanto, de estabelecer provas formais ou empíricas (BRUNER, 1997, p.

12). Os argumentos, insiste Jerome Seymour Bruner (p. 13), levam à busca de condições de verdades universais"; uma boa história, à busca de "condições particulares prováveis entre dois eventos" entre os quais um "pesar mortal, suicídio, traição".

Jerome Seymour Bruner (1997, p. 14), como vimos, chama o primeiro modo de funcionamento cognitivo de "paradigmático ou lógico-científico" porque, segundo ele, é o que se presta para "preencher o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação". Por meio dessa forma de pensamento, afirma o autor, nós empregamos "a categorização ou a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema."; por meio desse tipo de pensamento nós utilizamos "procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica." E acrescenta, em seguida:

Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis – ou seja, *é conduzido por hipóteses fundamentadas.* (BRUNER, 1997, p. 14)

O modo paradigmático "busca transcender o particular", esforçando-se cada vez mais para alcançar a "abstração, e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular". (BRUNER, 1997, p. 14)

Ao outro modo de funcionamento cognitivo, que, como vimos, Jerome Seymour Bruner (1997, p. 14) chama de "pensamento narrativo", compete "a aplicação imaginativa [...] e conduz a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente 'verdadeiros)". Esse tipo de pensamento, justifica Jerome Seymour Bruner (1997, p. 14),

trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.

Para deixar ainda mais claras as funções díspares de cada um desses dois tipos de pensamento, Jerome Seymour Bruner (1997, p. 15) cita Ricoeur (1983) segundo o qual "a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana", ou seja, "as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto os argumentos teóricos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos".

Prosseguindo em sua explanação, Jerome Seymour Bruner (1997, p. 14-15) afirma que o "modo paradigmático de pensamento" recebeu ao longo dos últimos milênios muita atenção e alcançou enorme desenvolvimento; ao contrário disso, o modo narrativo de pensamento pouca atenção tem recebido de tal forma que, assegura, "sabemos bem pouco em qualquer sentido formal sobre como fazer boas histórias." Segundo ele, isso se deve provavelmente porque "a história tem que construir dois panoramas simultaneamente", ambos "essenciais e distintos":

Um é o *panorama da ação*, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção e objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma "gramática da história". O outro é o *panorama da consciência*: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. (BRUNER, 1997, p. 14-15)

Como exemplo clássico dessa diferença, Jerome Seymour Bruner lembra a personagem grega "Édipo partilhando a cama de Jocasta antes e depois de saber pelo mensageiro que ela é sua mãe". (BRUNER, 1997, p. 15)

Jerome Seymour Bruner lembra que a física teórica "também procede construindo mundos de um modo comparável, 'inventando' fatos (ou mundo) contra os quais a teoria deve ser testada." Ele até concorda com a exortação de Willard



Van Orman Quine (1978, *apud* BRUNER, 1997, p. 15) que afirma ser a física realmente constituída de "99% de especulação e 1% de observação". Talvez ele também concordaria com as três leis do homem e a tecnologia estabelecidas por Arthur Clarke, notadamente a terceira delas:

1. Quando um cientista distinto e experiente diz que algo é possível, é quase certeza que tem razão. Quando ele diz que algo é impossível, ele está muito provavelmente errado. 2. O único caminho para desvendar os limites do possível é aventurar-se um pouco além dele, adentrando o impossível. 3. Qualquer tecnologia suficientemente avançada é indistinguível da magia. (Leis de Arthur Clarke)

Todavia, alerta Jerome Seymour Bruner, a criação do mundo envolvido em especulações da física e/ou da tecnologia "é de uma ordem diferente da que a criação de histórias faz." A física, afirma Jerome Seymour Bruner (1997, p. 15), "deve acabar predizendo algo que é comprovadamente certo, não obstante o quanto ela possa especular." Já as histórias, conclui ele, "não têm necessidade de comprobabilidade" porque a "credibilidade de uma história é de ordem diversa da credibilidade mesmo das partes especulativas da física teórica".

As histórias ou as narrativas, reiteramos, tratam "das intenções humanas" e, por conta disso, "deveria haver incontáveis tipos de histórias". Surpreendentemente, afirma Jerome Seymour Bruner (1997, p. 17), não é isso que ocorre. Assim, por exemplo,

narrativas naturais começam com um estado estável e canônico ou "legitimado", que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto.

Existiria, então, se pergunta Jerome Seymour Bruner, uma "estrutura profunda limitadora na narrativa" e que boas histórias seriam "realizações especiais bem formadas" dessa mesma estrutura profunda limitadora? Segundo ele, "Victor Turner (um antropólogo), Tzvetan Todorov (um filósofo e lin-

guista), Hayden White (um historiador) e Vladimir Propp (um folclorista)" dizem que sim; "Barbara Herrnstein-Smith é uma voz dissidente notável". (BRUNER, 1997, p. 17)

De fato, continua a se perguntar Jerome Seymour Bruner (1997, p. 17-8), como explicar, de um lado, um inatismo limitador para uma história com tantas "erupções de inovações que iluminam o curso da história literária"? De outro lado, como igualmente explicar "por que há tanta semelhança reconhecível em contos de todos os países e tanta continuidade histórica dentro de qualquer língua"? Que "nível de interpretação de uma história deveremos tomar para representar sua 'estrutura profunda' – *litera, moralis, allegoria* ou *anagogia*?" E sua interpretação? A partir de quem? De "Jung, Foucault, Northop ou de Fryre"? E no caso dos romances anti-romances como o faz Calvino quando "explora as expectativas que seus leitores têm das histórias, zombando deles astuciosamente"? Isso seria visto "como violação ou conformidade à forma canônica"? E "a questão do discurso na qual a história é tecida e os dois aspectos da história, [...], o atemporal e o sequenciado. Qual é o restrito, e de que maneiras?"

Jerome Seymour Bruner (1997, p. 18) até concorda "haber uma estrutura nas antigas histórias populares ou mitos", mas volta a se perguntar: "essas narrativas fornecem uma estrutura universal para todas as ficções?"

Por fim, depois de tantos questionamentos sem respostas conclusivas, Jerome Seymour Bruner (1997, p. 18) propõe uma "definição tão livre de restrições quanto possível em relação àquilo que uma história deve 'ser para ser uma história'", aquela mesma que ele havia sugerido inicialmente quando discorria acerca do "modo de funcionamento cognitivo" chamado "pensamento narrativo" (BRUNER, 1997, p. 14): uma história ou uma narrativa "trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso.", ou simplesmente, uma narrativa "trata das vi-

cissitudes da intenção" (BRUNER, 1997, p. 18). Em outros termos, toda narrativa bem formada precisa conter eventos sucessivos e/ou sequenciais, casuais, imprevisíveis e instáveis, que estão, frequente e conseqüentemente, fora do controle consciente e/ou das intenções, dos planos ou dos propósitos de suas personagens enquanto protagonistas ou antagonistas dos fatos relatados porque, como se diz popularmente, "assim é a vida".

Segundo Jerome Seymour Bruner (1997, p. 18), essa definição permite "não apenas [...] uma certa flexibilidade ao teórico, mas [...] uma 'primitividade' que é atraente" na medida em que cria "um argumento contundente a favor da natureza irreduzível do conceito intenção", um verdadeiro móvel da ação que se tem em vista, que tende para um objeto e lhe dá um sentido. A intenção numa narrativa, nas palavras de Jerome Seymour Bruner, "é imediata e intuitivamente reconhecível", ou seja, ela não requer "para seu reconhecimento nenhum ato interpretativo complexo ou sofisticado por parte de quem a presencia".

Jerome Seymour Bruner (1997, p. 18-22) continua a especular a partir daqui a respeito do conceito da intencionalidade, que ele imagina ser tão primitivo quanto o da "causalidade". Contudo, para os objetivos deste artigo o que até aqui está posto é o que basta para nossas pretensões.

#### **4. Memória, identidade, cultura e narrativa**

A memória é um fenômeno comum a todos os seres vivos, que se tornou, por razões evolutivas, altamente complexa na espécie humana. Definida de forma elementar, a memória é a aptidão que os seres humanos têm de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto a eles estiver associado; também pode ser definida, em termos gerais e globais, como a capacidade que designa as possibilidades, as con-

dições e os limites da fixação da experiência, retenção, reconhecimento e evocação (HALBWACHS, 2006). Waldemar Ferreira Netto (2008, p. 16-18), na introdução de seu livro *Tradição Oral e Produção de Narrativas*, define memória como

um fenômeno cognitivo do ser humano, muito provavelmente correlata a fenômenos fisiológicos que recebem nome semelhante, cuja propriedade mais específica é atuar como elemento formador da identidade pessoal e coletiva.

E acrescenta: "entendemos que a memória que vai descrita aqui é um fenômeno de natureza cultural adquirido no correr do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e de suas sociedades". Nesse sentido, continua esse autor,

Por se tratar de uma instituição social, a memória tem uma função própria dentro da sociedade que se diferencia entre as sociedades; e por se tratar de uma capacidade diretamente correlacionada à fisiologia do ser humano, ela é um fenômeno universal que se reproduz necessariamente em todas as sociedades.

Dando sequência a seu raciocínio em relação à "memória", Waldemar Ferreira Netto afirma que "dentre as características mais notáveis da memória, está o fato de poder ser recuperada a partir de estímulos externos incidentes no corpo de seu portador." Nesse ponto, ele apresenta dois tipos diferentes de memória: a explícita e a implícita. A primeira, afirma, envolve a lembrança consciente de episódios passados, recuperados intencionalmente; a segunda, envolve a influência de episódios passados no comportamento atual sem recuperação intencional e, algumas vezes, inconscientemente. Isso implica em dizer que tanto o indivíduo quanto os outros membros de uma dada comunidade ou sociedade têm poder sobre a sua memória e que, se a memória pode ser manipulada de fora, a própria identidade passa a ser um fenômeno que se desenvolve na sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que a identidade de uma pessoa é, na realidade, um mosaico construído socialmente, em cuja superfície emergem facetas embutidas advindas da

memória explícita e implícita. E se a identidade é uma construção social, então, tanto ela quanto a memória só podem existir dentro de uma cultura, que, por definição, é aquilo que aprendemos socialmente ou, em termos mais complexos, é o conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social de outro. É nesse sentido o que escreve Waldemar Ferreira Netto acerca das diferenças na manipulação da memória entre indivíduos e entre as sociedades. Segundo ele, essas diferenças "estão diretamente relacionadas à história [cultural] de cada um deles, pois são estratégias que se desenvolveram no correr do tempo, de acordo com as experiências e necessidade de cada um." Todavia, como a memória é um fenômeno cognitivo, ela tem a restrição, segundo Waldemar Ferreira Netto, "de apenas se tornar pública nas suas manifestações físicas na forma das linguagens disponíveis para isso" dentre as quais "a língua é uma das que melhor propicia a sua exteriorização." A par disso, seja no contexto de uma comunidade<sup>3</sup> de tradição oral, ou mesmo nas suas formas remanescentes no interior de uma sociedade (Leis de Arthur Clarke) de tradição escrita, uma das possibilidades estratégicas mais comuns e eficazes de manipulação institucional de comportamentos são as narrativas orais que são transmitidas "entre todos os membros e entre as gerações de um mesmo grupo [cultural]." Elas são – conclui Waldemar Ferreira Netto – ao mesmo tempo "fenômenos típicos tanto da memória implícita quanto da explícita" e estão nelas sempre disponíveis bastando para isso algum estímulo externo ou forma que desencadeie "a sua lembrança automaticamente." Essa forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das comunidades e/ou sociedades para garantirem a sua identidade e a sua permanência. Além disso, essas narrativas orais transmitidas

---

<sup>3</sup> Ernest Gellner (1992) estabelece uma diferença crucial entre a noção de "comunidade" (período pré-industrial) e "sociedade" (período pós-industrial) e as consequências disso na cognição humana.

de geração em geração dão aos indivíduos de um grupo social o sentido de pertença ou de pertencimento e é na proporção de suas manutenções que vão permanecer coesos culturalmente. É o que Waldemar Ferreira Netto vai chamar de "rede", isto é,

a manutenção de um fato institucional memorizado total ou parcialmente por todos os indivíduos, que pertencem ao mesmo grupo. Suas memórias individuais, tomadas coletivamente, formam a rede de conhecimentos que sustenta a identidade do próprio grupo.

E o meio utilizado pelas comunidades de tradição oral para criar essa rede é a oralidade na forma de narrativas, valendo-se das memórias individual e coletiva (HALBWACHS, 2006); das sociedades de tradição escrita são os documentos permanentes, sejam eles por meio de narrativas escritas ou não, estabelecendo o que se chama de memória histórica.

### **5. *Os três caçadores e os mistérios da mata***

Três caçadores, saíram pro mato. Andaram, andaram na mata. Aí um caçador falou pro outro:

– Bora! Bora pegar um porco?

– Bora! – disse o primeiro caçador, imediatamente.

– Então pega a embira<sup>4</sup> aí, coloca nas costas pra nós ir(mos) atrás do porco – falou o primeiro caçador para o terceiro.

E saíram todos os três atrás de queixada. Andaram, andaram, andaram. Mais à frente, os três tiveram vontade de fazer um cigarro. Sentaram num pau, que ficava fora da terra, suspenso da terra. Sentaram os três no pau e o primeiro caçador começou a fazer um cigarro. Como só tinha um saquinho de tabaco forte, um foi passando pro outro ...

– Rapaz, eu já fiz o meu – disse o primeiro.

– Eu também – emendou o segundo.

---

<sup>4</sup> Embira: árvores e arbustos dos quais se extraem as fibras da parte interna para a confecção de cordas e estopa.

– Passa aí o fumo que eu quero terminar o meu! – falou o terceiro.

Mal esse último caçador tinha começado a fazer o seu cigarro, olhando para o lado, viu uma outra pessoa junto deles. Sem entender, cutucou o primeiro caçador, deu-lhe um sinal e falou:

– Rapaz, ué, ... rapaz, olha aí! Nós somos só três caçadores e agora apareceu mais um aqui. Agora nós somos quatro?!

Balançando a cabeça positivamente, o primeiro mostrou que também estava vendo e, sussurrando, falou no ouvido de segundo:

– É o seguinte, já que nosso companheiro está terminando de fazer o cigarro, eu vou acender daqui pra lá. Eu vou acender primeiro o meu cigarro; depois passo o isqueiro pra você acender o seu até chegar no dele.

– Está bem – disse o segundo.

– E apronta aí a espingarda porque você vai dar um tiro no desconhecido – ordenou-lhe o primeiro.

Como sempre acontece, era um corajoso encorajando outro.

Quando o terceiro terminou de fazer o cigarro, o primeiro acendeu e passou o isqueiro pro segundo, que fez a mesma coisa e passou pro terceiro. Em seguida, o primeiro cutucou o segundo, que cutucou o terceiro, indicando que a hora estava quase chegando.

Mas, nessa hora, o sujeito desconhecido falou assim:

– Eu também quero um cigarro.

– Tá bom! – disse o terceiro.

E pegando o tabaco, começou a fazer o cigarro do mesmo jeito, mas sem olhar nos olhos do desconhecido porque, como os outros dois caçadores, estava morrendo de medo.

– Pega aí o isqueiro também – acrescentou o primeiro.

Então o terceiro pegou o isqueiro e, voltando-se para o primeiro, perguntou baixinho:

– Rapaz, isso aí não está certo, não, o que é isso, quem é esse sujeito aí?

– Rapaz, não sei não, mas a gente vai dar um jeito nele aqui na bala, insistiu o primeiro.

E olhando para o segundo, falou baixinho:

– Quando nosso companheiro for acender o cigarro do desconhecido, eu vou te falar "Fogo"! Aí você mete bala nele.

– Tá bom! – disse o segundo.

Logo em seguida, o desconhecido, meio espantado com todo aquele cochicho, colocou o cigarro na boca.

Morrendo de medo, o segundo caçador ficou preparando a espingarda e o terceiro enrolando demais para acender o cigarro do desconhecido.

Sussurrando nos ouvidos do primeiro, o terceiro, morrendo de medo, suplicou:

– Agora que ele também tem cigarro, não está na hora de nós ir(mos) embora?

O desconhecido, muito menor que os três caçadores, mas de voz grossa, implorou:

– Rapaz, eu quero fogo também!

Imediatamente, o primeiro gritou:

– Mete fogo nele!

Levantando-se armado e apressado, o segundo gritou:

– Lá vai fogo!!! Tammmmmmm!!!!

Tudo ao redor ficou preto de fumaça.

– Rapaz, você matou? Será que você matou? Será? – perguntou desesperado o terceiro.

– Sei não, só sei que dei um tiro nele!!! – sentenciou o segundo.

– Agora vamos ver o que aconteceu – disseram quase que ao mesmo tempo os três caçadores corajosos!

Esparramaram a fumaça com as mãos e chegaram no ouvido do desconhecido e Tummmmmmm!!!! Atiraram por cima. E novamente tudo ficou coberto pela fumaça, tudo. Deixaram clarear, e a fumaça foi limpando, limpou tudo!



– Cadê o desconhecido? – perguntou o terceiro.

– Rapaz, eu não sei, não! – disse o segundo.

– Sumiu! – falou o primeiro – Vamos embora!

Foram correndo, mas quanto mais corriam, mais medo dava neles... correram até começarem a esmorecer, a ficar sem forças.

– Rapaz, rapaz!!! – gritavam um para o outro.

– Não sei não... não sei o que está acontecendo comigo – gritou desesperado o primeiro.

Não teve jeito, não. O segundo e o terceiro tiveram que carregar o amigo nas costas e deram no pé. E quando já estavam bem longe, ouviram o grito do desconhecido:

– Rapaz, me esperem aí. Aonde vocês estão indo? Esperem por mim, esperem por mim!

Os dois corajosos jogaram tudo que estavam carregando e correram até não escutarem mais o grito. E sempre correndo, chegaram em casa.

Ao redor dos dois caçadores reuniu-se toda a vizinhança curiosa para saber o que tinha acontecido.

– Rapaz – relatou o terceiro – a gente estava lá dentro do mato e eu não sei o que aconteceu porque nós éramos somente três, mas apareceu uma quarta pessoa. Nós atiramos nele e depois fugimos. Aí o desconhecido, não sei como, começou a gritar para a gente esperar ele. Desesperados, largamos tudo e corremos como loucos, deixando nosso companheiro no meio do caminho porque ele estava sem forças e não conseguia correr mais. Ele deve estar ainda no mato, talvez junto com o desconhecido.

Comovidos com a situação por que passava o primeiro caçador, muita gente que estava ali ouvindo os dois caçadores resolveu juntar um monte de jegues e, junto com os caçadores, voltaram pro mato.

– Rapaz – disse o terceiro – vamos ver o que aconteceu com ele. Temos que trazer o nosso companheiro de volta. Ele não pode ficar lá na mata, não.

Chegando no local onde tinham deixado o amigo, viram que ele não estava mais lá, viram que o companheiro de caça deles já

não estava mais no lugar onde tinham deixado. Então resolveram gritar:

– Eiiiiiiiiiiiiiii!

– Estou aqui! – respondeu o companheiro perdido.

– Rapaz – disseram ao mesmo tempo o primeiro e o segundo caçador – vamos pra lá, vamos embora.

Quando chegaram no local, o amigo já estava em outro canto.

– Eiii! Puxa vida... e agora hem! – falou o segundo, desanimado.

– Acho que o desconhecido carregou nosso amigo lá pra casa dele – imaginou o terceiro.

Voltaram.

– Rapaz, – disse o segundo – não está aqui, não está aqui, não. E agora? O que vamos fazer?

– Rapaz, – vamos procurar uma pessoa que entende de alguma coisa, duma reza, duma oração, uma coisa assim, para descobrirmos onde nosso companheiro está – falou o terceiro.

– Não tenho certeza, mas acho que ele não está morto, não, – disse um dos que foram ajudar os dois caçadores a encontrar o caçador perdido.

– Mas ele não está no meio do caminho, não está lá onde nós deixamos – garantiu o terceiro.

– Rapaz, sei não, mas eu acho que nosso amigo foi levado pelo desconhecido lá pra outro canto – falou um outro que estava ajudando os dois caçadores.

Então resolveram procurar o caçador perdido por todo canto. Por fim, já conformados com o desaparecimento do companheiro, resolveram voltar pra casa. Quando chegaram, encontraram o amigo de caçada deitado em sua cama.

– O que aconteceu, rapaz – indagou o segundo, todo espantado.

– Naquela hora que vocês me deixaram na mata, apareceu um homem lá, um homem, ele me colocou nas costas e me trouxe até aqui. E eu não tive reação de nada.

– Você não teve medo, não? – perguntou o terceiro um tanto arrependido e envergonhado.

– Não, não me deu medo, não. Eu estava com as carnes todas moles assim. Eu não podia ficar em pé. Ele me colocava em pé e eu caía de novo. Só que ele não falava comigo. Mas aí ele foi e falou, só uma palavra que ele falou:

– "Você não aguenta sair da mata?"

– Ele assim, sem... sem conseguir falar direito né! A língua dele pesou, tudo ficou assim e ele falou de novo:

– "Como você não consegue sair da mata, eu vou te levar."

E acrescentou:

– "Eu, eu faço a bondade para as pessoas, mas olhe, mas só que eu não gosto que os homens ficam maltratando meus animais. Eu gosto que eles vêm pro mato, que cacem, matem e comam. Não gosto que só atirem, sem precisão!"

Aí me botou nas costas e óh (sinal correndo), e caminhando me trouxe até aqui pra casa. E em seguida, ele foi embora.

## **6. A análise**

### **6.1. Aspectos cognitivos do pensamento narrativo**

Desnecessário seria dizermos que a história contida na seção 4 ("Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata") é um modelo exemplar de cognição mental narrativa. Temos demasiadas razões para classificá-la dessa forma. Sua audição, como ocorreu no salão da Igreja Católica de Costa Marques no final de 2013, ou a quem se dedicar a lê-la a partir da publicação deste artigo, dificilmente deixará de avaliar essa narrativa como uma "boa-história" e de identificá-la como "verossímilante", ou seja, "semelhante com a vida" (BRUNER, 1997). A título de exemplo, segue abaixo um trecho da narrativa cubiniana apresentada na seção 3.

Três caçadores, saíram pro mato. Andaram, andaram na mata." [...] E saíram todos os três atrás de queixada. Andaram, an-

daram, andaram. Mais à frente, os três tiveram vontade de fazer um cigarro. Sentaram num pau, que ficava fora da terra, suspenso da terra. Sentaram os três no pau e o primeiro caçador começou a fazer um cigarro. Como só tinha um saquinho de tabaco forte, um foi passando pro outro ... (l. 1, 7-11)

A par disso, em nenhum momento da narrativa vamos encontrar a palavra "verdade" ou qualquer intenção de seu narrador em demonstrar alguma verdade, nem de estabelecer provas formais empíricas para se chegar a uma possível verdade em relação àquilo que está narrando. Por conta disso, a história contada pelo informante cujubim nada tem a ver com o pensamento paradigmático de que fala Jerome Seymour Bruner; ao contrário, ela é totalmente fruto genuíno do pensamento narrativo, isto é, ela é toda perpassada pela estratégia cognitiva narrativa, a que faz com que o seu narrador busque o tempo todo apresentar nexos, harmonia e coerência entre as ideias e as "condições prováveis entre os eventos" (BRUNER, 1997). Assim, pouco lhe importa se seu relato é verdadeiro, ou não, se a história que está narrando é ou será considerada como uma verdade. Esse tipo de cognição, como nos ensina Jerome Seymour Bruner (1997, p. 14 e 18), trata de "ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam o seu curso" ou, simplesmente, "das vicissitudes da intenção". De fato, no decurso todo do relato, a imprevisibilidade, a eventualidade e o acaso, com seus vícios e suas virtudes se digladiando o tempo todo, vão se descortinando no palco da vida onde coexistem, de um lado, a astúcia, a dissimulação, o disfarce, a violência, o ódio, o medo, o desespero, a dúvida, a insegurança; e, de outro, o companheirismo, a compaixão, o perdão, a segurança, a certeza e a solidariedade.

Os trechos selecionados abaixo vão apresentar esse panorama paradoxal, entre o bem e o mal, entre o lógico e o ilógico, sem nem sempre dar certo, ou dar certo quando menos se espera, como, afinal, a vida é.

– Rapaz, ué, ... rapaz, olha aí! Nós somos só três caçadores e agora apareceu mais um aqui. Agora nós somos quatro?!

Balançando a cabeça positivamente, o primeiro mostrou que também estava vendo e, sussurrando, falou no ouvido de segundo:

– É o seguinte, já que nosso companheiro está terminando de fazer o cigarro, eu vou acender daqui pra lá. Eu vou acender primeiro o meu cigarro; depois passo o isqueiro pra você acender o seu até chegar no dele. (l. 18-25)

Quando o terceiro terminou de fazer o cigarro, o primeiro acendeu e passou o isqueiro pro segundo, que fez a mesma coisa e passou pro terceiro. Em seguida, o primeiro cutucou o segundo, que cutucou o terceiro, indicando que a hora estava quase chegando. (l. 30-33)

Então o terceiro pegou o isqueiro e, voltando-se para o primeiro, perguntou baixinho:

– Rapaz, isso aí não está certo, não, o que é isso, quem é esse sujeito aí?

– Rapaz, não sei não, mas a gente vai dar um jeito nele aqui na bala, insistiu o primeiro.

E olhando para o segundo, falou baixinho:

– Quando nosso companheiro for acender o cigarro do desconhecido, eu vou te falar "Fogo"! Aí você mete bala nele. (l. 41-48)

Sussurrando nos ouvidos do primeiro, o terceiro, morrendo de medo, suplicou:

– Agora que ele também tem cigarro, não está na hora de nós ir(mos) embora? (l. 55-56)

Imediatamente, o primeiro gritou:

– Mete fogo nele!

Levantando-se armado e apressado, o segundo gritou:

– Lá vai fogo!!! Tammmmmmm!!!!

Tudo ao redor ficou preto de fumaça.

– Rapaz, você matou? Será que você matou? Será? – perguntou desesperado o terceiro.

– Sei não, só sei que dei um tiro nele!!! – sentenciou o segundo. (l. 60-67)

– Rapaz, rapaz!!! gritavam um para o outro.

Não sei não... não sei o que está acontecendo comigo, gritou desesperado o primeiro. (l. 79-81)

Comovidos com a situação por que passava o primeiro caçador, muita gente que estava ali ouvindo os dois caçadores resolveu juntar um monte de jegues e, junto com os caçadores, voltaram pro mato.

– Rapaz – disse o terceiro – vamos ver o que aconteceu com ele. Temos que trazer o nosso 1. Ele não pode ficar lá na mata, não. (l. 98-102)

Naquela hora que vocês me deixaram na mata, apareceu um homem lá, um homem, ele me colocou nas costas e me trouxe até aqui. E eu não tive reação de nada. (l. 131-133)

– "Como você não consegue sair da mata, eu vou te levar."

E acrescentou:

– "Eu, eu faço a bondade para as pessoas, mas olhe, mas só que eu não gosto que os homens ficam maltratando meus animais. Eu gosto que eles vêm pro mato, que cacem, matem e comam. Não gosto que só atirem, sem precisão!"

Aí me botou nas costas e óh (sinal correndo), e caminhando me trouxe até aqui pra casa. E em seguida, ele foi embora. (143-149)

## **6.2. Aspectos mnemônicos, identitários e culturais**

No contexto de uma comunidade de tradição oral, ou mesmo nas suas formas remanescentes no interior de uma sociedade de tradição escrita, uma das possibilidades estratégicas mais comuns e eficazes de manipulação institucional de comportamentos são as narrativas orais que são transmitidas entre todos os membros e entre as gerações de um mesmo grupo. (HALBWACCS, 2006; FERREIRA NETTO, 2008). De fato, bastou que o primeiro autor deste artigo, durante sua estada entre o povo kujubim (detalhes descritos na Introdução deste artigo) estimulasse aos indígenas ali presentes a contação de histórias de seu povo para que narrativas de diversos tipos surtissem em suas mentes e se transformassem em abundantes e ricos relatos entre as quais o que elegemos como objeto de estudo deste artigo ("Os Três Caçadores e o Mistério da Mata" (seção 3). Waldemar Ferreira Netto (2008) assegura-nos que "fenômenos típicos tanto da memória implícita" (lembança consciente de episódios passados) quanto da memória explícita (influência de episódios passados no comportamento atual sem recuperação intencional e, algumas vezes, inconscientemente) estão nelas sempre disponíveis bastando para isso algum estímulo externo ou forma que desencadeie a sua lembrança automaticamente. Isso ocorre, segundo esse autor, porque "narrativa e memória" estão estreitamente imbricadas na "cultura" de um povo e "dentre as características mais notáveis da memória, está o fato de poder ser recuperada a partir de estímulos externos incidentes no corpo de seu portador". (FERREIRA NETTO, 2008)

Todavia, não podemos falar de "narrativa", "memória" e "cultura" sem mencionar o fenômeno identitário, que permeia essa trilogia e com a qual está também intimamente imbricado de tal forma que, podemos dizer agora, trata-se, na verdade, de uma tetralogia ou de um fenômeno conjuntural tetralógico no qual se amalgamam "identidade", "memória", "cultura" e "nar-

rativa". Como dissemos na seção 3, a própria identidade de uma pessoa é uma construção mosaica em cuja superfície emergem, inclusive nas "narrativas", aspectos sociais advindos da "memória", seja ela implícita ou explícita. E, em sendo uma construção social, a memória só podem existir dentro de uma "cultura", que inclui padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc., que distinguem um grupo social de outro. Da narrativa "Os Três Caçadores e o Mistério da Mata" (seção 3), podemos inferir fragmentos mnemônicos, identitários e culturais, tanto de seu narrador quanto do povo kujubiano, que ele representa, estando ali contidos, portanto, a tetralogia que mencionamos algumas linhas acima. De fato, ao ser estimulado a contar alguma história (aspecto narrativo) de seu povo, o narrador fez uso (de forma inconsciente, certamente) de sua identidade pessoal e étnica (aspecto identitário) e, através de sua capacidade cognitiva (FERREIRA NETTO, 2008), buscou em sua "memória individual e coletiva" (aspecto mnemônico) informações oriundas de sua "rede" de conhecimentos sociais (aspectos culturais coletivos), ou seja, algum "fato institucional memorizado total ou parcialmente" por todos os indivíduos, que "pertencem e sustentam a identidade do seu grupo" e com o qual ele, o narrador, mantém o sentido de pertença.

Entretanto, ao fazer uso de sua capacidade cognitiva e expressiva, sua memória sofreu as consequências de suas restrições. É que para manifestá-la publicamente o narrador, como ocorre com qualquer ser humano, necessitou do aparato físico "na forma de linguagens" dentre as quais "a língua é uma das que melhor proporciona a sua exteriorização" (FERREIRA NETTO, 2008). Além disso, como membro de uma comunidade (GELNER, 1992, p. 38-64), ainda prioritariamente de tradição oral, ele fez uso, como já dissemos, de sua memória individual através de uma narrativa oral, uma das possibilidades estratégicas mais comuns e eficazes de manipulação insti-



tucional de comportamentos, que são transmitidas "entre todos os membros e entre as gerações de um mesmo grupo."

Do ponto de vista macrocoletivo e cultural, a história de "Os Três Caçadores e o Mistério da Mata" retrata, de forma objetiva, o papel do "Pai da Mata" ou do "Pai do Mato", personagem das narrativas tradicionais ameríndias de quase todo o Brasil e, a partir, delas, disseminadas por todo o Nordeste brasileiro e grande parte do território amazônico.

De acordo com Vegini et al. (2014, p. 70-72), narrativas que têm como personagem central o "Pai da Mata" podem ser encontradas na família Tupi (entre os Puruborá de Rondônia, por exemplo), no tronco Macro-Jê (entre os Cariri do sertão nordestino, por exemplo), na família Aruaque (entre os Pareci do Mato Grosso e Rondônia, por exemplo) e na família txapacura (entre os miguelenos e os kujubins de Rondônia, por exemplo). Para os ameríndios, sobretudo, a missão primordial dessa narrativa é descrever a personagem "Pai da Mata" como um "extremado defensor da fauna e flora" (VEGINI et al., 2014, p. 71) e deixar muito claro, portanto, a todos os que tentarem degradar, destruir ou estragar o equilíbrio das relações humanas e o meio ambiente sofrerão as consequências de seus atos insanos.

No caso da narrativa que estamos analisando, a misteriosa personagem "Pai da Mata" toma a forma humana para exercer essa sua missão milenar, conforme mostram os trechos a seguir, extraídos do relato apresentado na seção 4.

– Rapaz, ué, ... rapaz, olha aí! Nós somos só três caçadores e agora apareceu mais um aqui. Agora nós somos quatro?! (l. 18-19)

Mas, nessa hora, o sujeito desconhecido falou assim:

– Eu também quero um cigarro. (l. 34-35)

Rapaz, isso aí não está certo, não, o que é isso, quem é esse sujeito aí? (l. 43)

O desconhecido, muito menor que os três caçadores, mas de voz grossa, implorou:

– Rapaz, eu quero fogo também! (l. 57-59)

Cadê o desconhecido? – perguntou o terceiro. (l. 74)

[.....] E quando já estavam bem longe, ouviram o grito do desconhecido:

– Rapaz, me esperem aí. Aonde vocês estão indo? Esperem por mim, esperem por mim! (l. 83-86)

– Rapaz – relatou o terceiro – a gente estava lá dentro do mato e eu não sei o que aconteceu porque nós éramos somente três, mas apareceu uma quarta pessoa (l. 91-92)

– Acho que o desconhecido carregou nosso amigo lá pra casa dele – imaginou o terceiro. (l. 113-4)

– Rapaz, sei não, mas eu acho que nosso amigo foi levado pelo desconhecido lá pra outro canto – falou um outro que estava ajudando os dois caçadores. (l. 126-127)

– Não, não me deu medo, não. Eu estava com as carnes todas moles assim. Eu não podia ficar em pé. Ele me colocava em pé e eu caía de novo. Só que ele não falava comigo. Mas aí ele foi e falou, só uma palavra que ele falou:

– "Você não aguenta sair da mata?"

– Ele assim, sem... sem conseguir falar direito né! A língua dele pesou, tudo ficou assim e ele falou de novo:

– "Como você não consegue sair da mata, eu vou te levar."  
(l. 137-143)

– "Eu, eu faço a bondade para as pessoas, mas olhe, mas só que eu não gosto que os homens ficam maltratando meus animais. Eu gosto que eles vêm pro mato, que cacem, matem e comam. Não gosto que só atirem, sem precisão!"

Aí me botou nas costas e óh (sinal correndo), e caminhando me trouxe até aqui pra casa. E em seguida, ele foi embora. (l. 145-9)

Como podemos observar, a narrativa do grupo étnico *cujubim*, expressa pelo informante voluntário e anônimo, é, até onde chega nosso conhecimento, *idiossincrática* porque, além de mostrar um protagonista "Pai da Mata" com características psicofísicas e comportamentais humanas, ele cumpre sua missão de "extremado defensor da fauna e flora" (VEGINI et al., 2014, p. 71), mas age, pelo menos nesta narrativa, com invejável lição de humanidade aos humanos: no lugar do revide, da vingança, da violência e da maldade (Quadro 01, abaixo), a compaixão, o afeto, a atenção, o cuidado, o perdão e a solidariedade (Quadro 02, abaixo); logo ele que fora vítima de extrema violência e tentativa de assassinato.

#### **Quadro 01** – A tentativa de assassinato:

Imediatamente, o primeiro gritou:

– Mete fogo nele!

Levantando-se armado e apressado, o segundo gritou:

– Lá vai fogo!!! Tammmmmmm!!!!

Tudo ao redor ficou preto de fumaça.

– Rapaz, você matou? Será que você matou? Será? – perguntou desesperado o terceiro.

– Sei não, só sei que dei um tiro nele!!! – sentenciou o segundo.

– Agora vamos ver o que aconteceu – disseram quase que ao mesmo tempo os três caçadores corajosos!

Esparramaram a fumaça com as mãos e chegaram no ouvido do desconhecido e *Tummmmmmm!!!!* Atiraram por cima. E novamente tudo ficou coberto pela fumaça, tudo. Deixaram clarear, e a fumaça foi limpando, limpou tudo! (l. 60-73)

## **Quadro 02** – O perdão, a compaixão e a solidariedade:

– "Como você não consegue sair da mata, eu vou te levar."

E acrescentou:

– "Eu, eu faço a bondade para as pessoas, mas olhe, mas só que eu não gosto que os homens ficam maltratando meus animais. Eu gosto que eles vêm pro mato, que cacem, matem e comam. Não gosto que só atirem, sem precisão!"

Aí me botou nas costas e óh (sinal correndo), e caminhando me trouxe até aqui pra casa. (l. 143-149)

## **7. Considerações finais**

Na Introdução deste artigo, estabelecemos como objetivo

analisar alguns aspectos que emergem da narrativa da cultura cububiniense intitulada "Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata", especialmente aqueles relacionados à memória (individual e coletiva), à identidade, à cultura e à natureza da narrativa como genuína manifestação do pensamento narrativo.

Coletada em trabalho de campo pelo primeiro autor deste artigo, a narrativa foi transcrita pela segunda autora e organizada na forma que apresentamos na seção 4 por ambos os autores. A análise foi realizada à luz de autores referenciados nas Seções 2 e 3, que tratam dos aspectos mencionados no objetivo. Do cotejamento entre a teoria e *corpus* de análise foram emitidas considerações quanto aos aspectos cognitivos do pen-

samento narrativo e aos aspectos mnemônicos, identitários e culturais que assim resumimos:

a) Aspectos cognitivos do pensamento narrativo

A narrativa "Os Três Caçadores e os Mistérios da Mata" é um modelo exemplar de cognição mental narrativa; ela apresenta "verossimilhança" porque trata de "ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam o seu curso"; seu autor e o conteúdo do seu relato não têm preocupação em estabelecer provas formais empíricas para se chegar a uma possível verdade em relação àquilo que está narrando porque essa não é a função do pensamento narrativo; semelhante à vida, os eventos ou fatos apresentados no decorrer da história oscilam entre o bem e o mal, entre o lógico e o ilógico, sem nem sempre dar certo, ou dar certo quando menos se espera, como, afinal, a vida é.

b) Aspectos mnemônicos, identitários e culturais

Como diz a teoria, dentre as características mais notáveis da memória está o fato de poder ser recuperada a partir de estímulos externos incidentes no corpo de seu portador. Por isso, bastou que o primeiro autor deste artigo estimulasse a contação de histórias do povo kujubim para que narrativas de diversos tipos surgissem em suas mentes e se transformassem em abundantes e ricos relatos entre as quais o que elegemos como objeto de estudo deste artigo. Na realidade, narrativas, memória, identidade e cultura estão intimamente imbricadas ou amalgamadas. A própria identidade de uma pessoa é uma construção mosaica em cuja superfície verbal, na forma de narrativas, inclusive, emergem aspectos sociais do grupo étnico armazenados na memória a que pertence cada indivíduo e se refletem na cultura por meio de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. A história dos "Três Caçadores e o Mistério da Mata" retrata, de forma objetiva, o

papel da personagem "Pai da Mata" como um extremado defensor da fauna e flora de tal forma que, a todos os que tentam destruir o equilíbrio das relações humanas e o meio ambiente, sofrerão consequências punitivas. Surgindo no meio da mata na forma humana, sua ação na narrativa vai além de um seu defensor e nos dá uma apreciável lição de humanidade onde não faltam compaixão, atenção, cuidado, perdão e a solidariedade.

Por fim, como se trata de um trabalho de cunho hermenêutico, interpretações diferentes das nossas certamente são bem-vindas e mesmo necessárias. Por conta disso, os autores deste artigo conclamam outros estudiosos, linguistas ou não linguistas, para analisarem a narrativa cujubiniana e enriquecerem o acervo científico que trata desse assunto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

BRUNER, Jerome Seymour. *Realidade mental: mundos possíveis*. Trad.: Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CIMI. Disponível em: <[www.cimi.org.br/site/pt-br](http://www.cimi.org.br/site/pt-br)>. Acesso em: 21-09-2016.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Tradição oral e produção de narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008.

FORTE Príncipe da Beira. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Real\\_Forte\\_Pr%C3%ADncipe\\_da\\_Beira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Real_Forte_Pr%C3%ADncipe_da_Beira)>. Acesso em: 13-09-2016.

FUNAI. *Ata da assembleia do povo cujubim*. Costa Marques, 13-12-2013.

GELLNER, Ernest. *El arado, la espada y el libro: la estructura de la historia humana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

ITOMANAS. Disponível em:  
<[https://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%ADo\\_Itonomas](https://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%ADo_Itonomas)>.  
Acesso em: 14-09-2016.

KUJUBIM. *Indígenas do Brasil*. Disponível em:  
<<http://brasil.antropos.org.uk/ethnic-profiles/profiles-k/254-173-kujubim.html>>. Acesso em: 13-09-2016.

LEIS de Arthur Clarke. Disponível em:  
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Leis\\_de\\_Clarke](https://pt.wikipedia.org/wiki/Leis_de_Clarke)>. Acesso em:  
20-11-2016.

QUINE, Willard Van Orman. Review of Nelson Goodman's *Ways of Worldmaking*. *New York Review of Books*, n. 25, p. 23-11-1978.

RICOEUR, Paul. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

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

SESAI – Secretaria Especial da Saúde Indígena. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/secretaria-sesai>>. Acesso em: 5-09-2016.

SEASI – Sistemas de Informações da Atenção à Saúde Indígena. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n4/12.pdf>>. Acesso em: 25-09-2016.

SOUSA, Augusto Fausto de. Fortificações no Brasil. *RIHGB*. Rio de Janeiro: Tomo XLVIII, Parte II, p. 5-140,1985.

VEGINI, Valdir. Wainiam, puruborá e kujubim/kutruye: povo, cultura e tradição – um relato experiencial. *Revista Sustentabilidade Organizacional*, vol. 3, n. 1, fev./2016-jul. 2016.

\_\_\_\_\_; VEGINI, Rebecca Louize; FERREIRA NETTO, Waldemar. *O monstruoso Mapinguari pan-amazônico: uma sucessão de adaptações aloindígenas*. Porto Velho: Temática, 2014. Disponível em:

<http://www.dlv.unir.br/uploads/30303030/publicacoes%20e%20documentos/artigo%20pos%20doutorado%20valdir.pdf>.



## AS BALADAS EM JARGÃO DE FRANÇOIS VILLON: UMA HISTÓRIA DE TRADUÇÕES

Daniel Padilha Pacheco da Costa (UFU)  
[dppcosta@hotmail.com](mailto:dppcosta@hotmail.com)

### RESUMO

Esta pesquisa propõe uma análise histórica das traduções em francês moderno das *Baladas em Jargão* de François Villon. Realizadas no final do séc. XIX, as primeiras traduções desse *corpus* heterogêneo por especialistas do *argot* basearam-se numa interpretação biográfica do conteúdo das baladas. Assim, elas são o resultado de uma tradução semântica que pretende decodificar a mensagem secreta escrita por um célebre malfeitor do séc. XV no jargão da quadrilha dos *Coquillards*. Essas baladas seriam uma exortação à fuga, destinada aos seus companheiros então perseguidos pela justiça real. Essa abordagem biográfica também prevaleceu nas suas recentes retraduições que, destinadas a um público não especializado, estão preocupadas principalmente com a reprodução da oralidade do *argot*. Foi somente no final dos anos 1960 que a atribuição tradicional desse *corpus* a Villon foi colocada em questão. Pierre Guiraud foi o primeiro tradutor dessas baladas a centrar o seu trabalho especificamente na construção poética das composições, mais do que em seu contexto de composição. Ele efetuou uma rigorosa exegese dos *calembours* do texto, propondo três níveis de significação dissimulados por procedimentos retóricos complexos e decifrados pelas três traduções que ele propõe de cada balada. Com base numa completa reinterpretção do conceito de “autobiografia”, entendida como “ficção sobre” e não como “expressão sincera da” vida do malfeitor, sua abordagem contribuiu para solapar a interpretação biográfica até então predominante em todos os estudos sobre François Villon.

Palavras chave: François Villon. *Baladas em jargão*. Tradução Poética.

## **1. Introdução**

As *Baladas em Jargão* de François Villon permanecem sendo a única parte da sua obra sem nenhuma tradução nem comentário na língua, apesar de o célebre poeta francês da segunda metade do séc. XV ter sido muito traduzido recentemente em português. A inovação dessas baladas reside em sua exploração poética do “jargão” falado por uma quadrilha de malfeitores da época chamada de os *Coquillards*. Pela obscuridade do jargão, essas baladas são tanto mais intraduzíveis quanto a sua tradução é imprescindível – e isso até mesmo para francófonos. Aliás, até mesmo o resto da obra de François Villon, composta em “francês médio”, tem recebido nas últimas décadas diversas traduções em francês moderno, destinadas a um público não especializado.

Algumas dessas traduções incluem as *Baladas em Jargão*, outras não. Além das traduções incluídas em edições das *Obras Completas de François Villon*, também foram realizadas, desde o final do séc. XIX, traduções exclusivas das *Baladas em Jargão*. Assim, há uma significativa quantidade de traduções dessas baladas em língua francesa, que chegam a uma dezena. Neste artigo, pretende-se compreender a recepção dessas baladas na modernidade a partir da história das suas traduções desde o final do séc. XIX até a primeira quinzena do séc. XXI, quando elas foram traduzidas pela medievista Jacqueline Cerquiglini-Toulet para a sua edição das *Oeuvres Complètes de François Villon* na prestigiada coleção da Gallimard Pléiade. (VILLON, 2014)

## **2. As seis baladas em jargão da edição de Pierre Levet**

Desde a primeira edição do corpo poético atribuído a François Villon por Pierre Levet, intitulada *Le Grant Testament Villon et le Petit, Son Codicile, le Jargon et Ses Balades* (1489), foram publicadas seis baladas compostas no jargão

obsuro da segunda metade do séc. XV. Publicadas num anexo, essas seis baladas formam, juntamente com algumas baladas esparsas compostas no francês da época e dois poemas longos em forma de testamento, aquilo que os editores modernos chamaram de *As Obras Completas de François Villon*. As *Baladas em Jargão* foram impressas com esse mesmo *corpus* aproximadamente vinte vezes entre o fim do séc. XV e a primeira metade do séc. XVI. (DOP-MILLER, 1991, p. 217)

As seis *Baladas em Jargão* da edição de Pierre Levet constituem a parte da sua obra mais prejudicada, pois essas baladas foram “corrigidas” a cada nova edição. Alguns editores pretenderam “rejuvenescer” o jargão e colocá-lo no gosto da época, substituindo formas raras e desconhecidas (GUIRAUD, 1968, p. 23). As suas edições também reúnem uma ortografia e sintaxe incoerentes, além de uma versificação e prosódia extremamente irregulares (ZIWÈS & BERCY, 1954, p. 156). Com base em sua interpretação dessas baladas e dos termos do jargão, cada editor estabeleceu as suas próprias “variantes”. Nesse sentido, o texto das seis baladas da edição de Pierre Levet foi o resultado do trabalho coletivo de seus diversos editores desde o fim do séc. XV até hoje.

Há quatro manuscritos principais desse corpo poético. No final do séc. XIX foi descoberto no manuscrito de Estocolmo que constitui um dos quatro principais manuscritos contendo obras do poeta, outras cinco *Baladas em Jargão*. Esse manuscrito é datado de 1477 e, portanto, anterior à edição de Pierre Levet (VILLON, 2014, p. 819). Essas cinco baladas foram editadas pela primeira vez no final do séc. XIX em *Le Jargon du XVème Siècle, Étude Philologique: onze ballades en jargon attribués à François Villon, dont cinq ballades inédites* (1883), de Auguste Vitu. Enquanto há diversas edições das seis baladas da edição de Pierre Levet, há uma única versão das cinco baladas no manuscrito de Estocolmo. Mas esse manuscrito é apógrafo, não havendo nenhum manuscrito autó-

grafo (escrito do punho do próprio autor) dessas cinco baladas compostas em jargão.

O linguista Pierre Guiraud se baseou no critério editorial segundo o qual, na falta de um manuscrito autógrafo, a edição mais antiga deve ser considerada como a mais “autorizada” (GUIRAUD, 1968, p. 307). Elegendo como autênticas apenas as seis baladas da edição de Pierre Levet, ele lançou sobre as baladas do manuscrito de Estocolmo fortes suspeitas de inautenticidade. O filólogo Lazare Sainéan também as considerou como “imitações no estilo de Molinet” (SAINÉAN, 1912, p. 117). Mas outros editores e tradutores de François Villon as consideraram autênticas, como a medievista Jacqueline Cerquiglini-Toulet (VILLON, 2014, p. 821). A querela persiste e as seis baladas da edição de Pierre Levet continuam sendo as únicas consideradas consensualmente como autênticas por todos os seus editores e tradutores.

### **3. A importância histórica do corpus**

As *Baladas em Jargão* receberam uma atenção particular por parte dos especialistas do *argot*. As onze baladas foram incluídas por Lazare Sainéan no seu célebre estudo sobre o *argot* antigo publicado há pouco mais de um século: *Les Sources de l'Argot Ancien* (1912). O filólogo as insere na primeira parte desse estudo, intitulada “*documents jargonnesques*” (SAINÉAN, 1912, p. 88). Essa parte também é composta pelo *Procès des Coquillards*, que constitui as atas do processo de acusação realizado em 1455 na cidade de Dijon contra a célebre quadrilha de malfeitores dos Coquillards. Como atesta a lista de termos do jargão presente no *Procès*, as *Baladas em Jargão* de fato se apropriam de palavras utilizadas por aquela quadrilha. Por isso, Lazare Sainéan concluiu que elas tivessem sido compostas no jargão dos Coquillards. (SAINÉAN, 1912, p. 120)

Considerando o célebre malfeitor da época François Villon como o autor empírico daquelas baladas, os especialistas do *argot* supuseram que ele tivesse integrado aquela quadrilha (GUIRAUD, 1968, p. 9). Mais interessado pela língua falada pelos Coquillards do que pela sua exploração poética por François Villon, Lazare Sainéan realiza um estudo daquela língua por meio das *Baladas em Jargão*. Assim, elas ofereciam o jargão da quadrilha em “primeira mão” por um de seus integrantes. Como foram as primeiras composições a empregarem o suposto jargão dos Coquillards, elas foram consideradas como a “origem” (*source*) da utilização literária do *argot*.

Na segunda parte do seu estudo, intitulada “*documents littéraires*” (SAINÉAN, 1912, p. 266), Lazare Sainéan insere as imitações do jargão por diversas composições dramáticas a partir do final do séc. XV, em particular em peças dramáticas do teatro religioso da época chamadas de “Mistérios” (*Mistères*). Depois disso, o jargão foi usado por François Rabelais e seus imitadores no séc. XVI, até sofrer uma “reforma” no séc. XVII, quando passou a ser chamado de *argot*. Dessa perspectiva, aquelas baladas inaugurariam o emprego literário do *argot*, que pode ser encontrado ao longo de toda a história da literatura francesa até hoje. Um dos principais exemplos contemporâneos da exploração literária do *argot* é a obra romanesca do escritor Louis-Ferdinand Céline (1894-1961).

No *Procès des Coquillards*, há uma longa lista de nomes próprios de diversos integrantes da quadrilha que tinham sido presos, torturados e enforcados pelo poder real (in SAINÉAN, 1912, p. 98). Assim, as *Baladas em Jargão* foram interpretadas à luz da perseguição então em curso contra os Coquillards. Essas baladas exortariam em linguagem secreta os seus comparsas a abandonarem as atividades criminosas antes de serem presos pela justiça real. Graças à sua importância nas biografias escritas sobre o autor, as *Baladas em Jargão* desempenharam um papel central na construção moderna de

François Villon como um precursor dos poetas malditos na França. (COSTA, 2014, p. 72)

Essas baladas receberam durante o séc. XX uma atenção especial por parte da crítica de François Villon, dos filólogos do *argot* e dos historiadores da literatura francesa. Elas foram estudadas de uma perspectiva filológica, como um importante registro linguístico do jargão falado pelos Coquillards; de uma perspectiva histórica, como a inauguração do emprego literário do *argot*; e, de uma perspectiva crítica, como a chave da leitura biográfica da sua obra. Nesse sentido, as *Baladas em Jargão* seriam a fonte originária da história literária do *argot* na França, introduziriam uma linguagem pioneira na poesia francesa medieval e permitiriam compreender uma parte central da crítica moderna sobre François Villon.

#### **4. As traduções em francês moderno**

Há dez traduções dessas baladas em francês: três estão incluídas em traduções das *Obras Completas de François Villon* e sete são traduções exclusivas dessas baladas. As primeiras traduções apareceram ainda no séc. XIX: primeiramente, a tradução de Lucien Schöne (1888) e, logo em seguida, as de Auguste Vitu (1889) e de Pierre d'Alheim (1892). A partir de meados do séc. XX foram feitas mais duas traduções por Armand Ziwès e Anne de Bercy (1954) e Pierre Guiraud (1968). Essas cinco traduções foram realizadas por filólogos e linguistas do *argot*, oferecendo longos comentários sobre os termos do jargão. Pierre d'Alheim, Armand Ziwès e Pierre Guiraud traduziram as seis baladas da edição de Pierre Levet, Lucien Schöne também incluiu a balada com acróstico do manuscrito de Estocolmo e Auguste Vitu ocupou-se do conjunto das onze *Baladas em Jargão*.

As mais recentes traduções exclusivas dessas baladas foram realizadas por André Lanly (1971) e Ionela Manolesco

(1980). Essa última inclui apenas quatro baladas, mas a tradução de André Lanly inclui as onze. Ionela Manolesco retoma os comentários especializados por meio de uma introdução, notas e um glossário dos termos do jargão. Quanto às três traduções das *Obras Completas de François Villon*, aquelas realizadas por Jean-Claude Mühlethaler (2004) e por Jacqueline Cerquiglini-Toulet (2014) incluem as onze *Baladas em Jargão*, enquanto que a tradução de Jean Dufournet (1992) inclui apenas seis. Elas são acompanhadas por uma introdução geral feita pelos tradutores, eles mesmos especialistas de François Villon. No caso da edição Mühlethaler, aquelas baladas foram deixadas ao cuidado de Érick Hicks, que também lhes dedica uma introdução e notas. Nessas edições, as *Baladas em Jargão* ocupam a posição de anexo à obra, como acontece desde a edição de Pierre Levet.

As traduções das *Obras Completas de François Villon* em francês moderno não são preferencialmente destinadas ao público especializado, mas a um público mais amplo interessado pela obra do poeta. Pela antiguidade do francês da época, elas visam oferecer um apoio para a leitura do texto original. Mas as *Baladas em Jargão* sequer podem ser compreendidas por leitores habituados ao francês médio, por causa da obscuridade do jargão. Por isso, as suas primeiras traduções foram todas realizadas por especialistas do *argot*, linguistas e filólogos. A partir dessas cinco traduções especializadas das *Baladas em Jargão*, os medievistas e críticos de François Villon realizaram as suas traduções em francês moderno.

As traduções especializadas são um prolongamento do comentário filológico dos termos do jargão, constituindo paráfrases do texto original destinadas a explicitar a articulação global do sentido. Portanto, essas traduções visam ilustrar o comentário, preocupando-se primeiramente com as relações sintáticas do texto original. Nas três últimas traduções das *Baladas em Jargão* por medievistas e críticos de François Villon,

a tradução é ela mesma o foco, embora elas sejam acompanhadas por notas explicativas, sempre que a tradução não é suficiente para explicitar o sentido original. No caso de André Lanly, Érick Hicks e Jacqueline Cerquiglini-Toulet, as suas traduções também são precedidas por introduções às baladas para o público não especializado.

Assim, as cinco traduções recentes das *Baladas em Jargão* podem ser consideradas como retraduições feitas a partir das anteriores. Tanto isso é verdade que elas raramente propõem um sentido diferente para os termos do jargão em relação a aquele estabelecido por alguma tradução especializada. Embora as cinco retraduições também sejam semânticas, como as traduções especializadas, elas são caracterizadas por uma maior preocupação com a fluência na língua de chegada. Assim, elas procuram conferir à tradução um tom coloquial que, além de capturar o sentido do texto original, confere deleite à leitura pelo público não especializado. Portanto, todas as traduções das *Baladas em Jargão* em francês são semânticas, preocupando-se primeiramente em capturar o seu sentido secreto na língua da quadrilha dos Coquillards.

##### 5. “*Extravagâncias filológicas*”

Pierre Guiraud realizou a última tradução especializada das *Baladas em Jargão*. Os seus estudos sobre François Villon foram determinantes para a “guinada linguística” proposta pela *nouvelle critique* que, sob a influência da “*mort de l’auteur*” do final dos anos 60, deslocou o interesse da biografia para a construção ficcional da *persona* de François Villon (COSTA, 2015, p. 77). Mas ele não foi muito bem recebido pela crítica da época, apesar da novidade oferecida pela sua leitura e tradução daquelas obscuras baladas atribuídas a François Villon. Um dos principais representantes da crítica biografista, o filó-



logo italiano Ítalo Siciliano ridicularizou as suas “extravagâncias filológicas”. (SICILIANO, 1973, p. 63)

Pierre Guiraud foi o único crítico a ter problematizado o pressuposto essencial partilhado por todos os seus editores modernos, segundo o qual o autor empírico daquele corpo poético teria sido o célebre malfeitor François Villon (GUIRAUD, 1968, p. 303). Ainda que ele coloque em dúvida a autoria daquele *corpus* por François Villon, Pierre Guiraud não prescinde do conceito de “autobiografia”, pois seja quem for o seu autor empírico, ele se baseou em elementos da vida do célebre malfeitor da época chamado François Villon (GUIRAUD, 1968, p. 31). Portanto, ele diverge apenas do reducionismo do método biografista, ao considerar os poemas não como uma autobiografia “sincera”, mas ficcional.

Para Pierre Guiraud, portanto, a análise biografista deve ser completada pela exegese linguística, já que a vida do célebre malfeitor serve apenas como ponto de partida para a criação da sua “ficção autobiográfica”. A sua interpretação se baseia em sua própria definição histórica do *argot* como uma “*seconde langue*”: parasitária e secreta, essa “língua segunda” seria indissociável da língua popular (GUIRAUD, 1956, p. 17). Mas essa língua era oral e se perdeu. Por isso, Pierre Guiraud procura estabelecer as palavras da língua popular a partir das quais as formas do *jargon* foram derivadas. As palavras do *jargon* seriam derivadas da figuração do significado e/ou da modificação do significante de palavras do registro popular. (GUIRAUD, 1968, p. 20)

Independentemente de quem fosse, o poeta teria utilizado as palavras do *jargon* para criar um nível secreto de significação. Assim, Pierre Guiraud considera as *Baladas em Jargão* como um código fechado que deve ser decifrado pelo crítico literário, segundo a concepção moderna de obra poética (GUIRAUD, 1968, p. 25). Como para os demais tradutores especializados, esse nível constitui um aviso aos companheiros

para que eles interrompam as suas atividades criminosas e fujam da justiça real, antes que sejam capturados e enforcados (GUIRAUD, 1968, p. 31). Mas ele não reduz as baladas a esse nível de significação e, promovendo uma rigorosa exegese dos *calembours* proliferados no texto, descobre uma inusitada rede de significados ocultos nas *Baladas em Jargão*.

O linguista pensa ter encontrado a “chave” no dialeto bourguignon da época, à luz do qual ele descobre uma profusão de alusões eróticas que, junto com as alusões ao jogo de cartas, constituiriam os níveis de significação mais secretos dessas baladas, intituladas: “Os Jogos da Morte, do Jogo e do Amor” (GUIRAUD, 1968, p. 7). Desse ponto de vista, Pierre Guiraud propõe não apenas uma, mas três traduções de cada balada, totalizando dezoito traduções das seis *Baladas em Jargão* da edição de Pierre Levet: seis do primeiro nível secreto, tratando das práticas da quadrilha: “*Les Ballades de la Coquille*”; seis do segundo, relativo ao jogo de cartas: “*Les Ballades des Tireurs de Cartes*”; e seis do terceiro, sobre o “amor pederástico” praticado pelos malfeitores nas prisões: “*Les Ballades de l’Amour Noir*”.

## 6. Conclusão

Nem todas as traduções das *Baladas em Jargão* em francês apresentam o mesmo *corpus*. Ionela Manolesco traduziu apenas quatro baladas. Pierre d'Alheim, Armand Ziwès, Pierre Guiraud e Jean Dufournet incluíram as seis baladas da edição de Pierre Levet; Lucien Schöne acrescentou a essas seis a balada presente no manuscrito de Estocolmo contendo um acróstico; Auguste Vitu, André Lanly, Éric Hicks e Jacqueline Cerquiglini-Toulet reuniram o conjunto das onze *Baladas em Jargão* transmitidas sob a autoridade de François Villon por manuscritos e edições antigas. Apesar dessa variação na delimitação do *corpus*, é consensual para todos os seus tradutores

que pelo menos as seis baladas da edição Leve presentes em todas as traduções em francês são autênticas.

Assim, o exame da história da transmissão desse *corpus* pelos seus editores e copistas levanta a questão da unidade das *Baladas em Jargão* “de” François Villon. Os seus editores e tradutores pretenderam unificá-las em torno do mesmo autor empírico pressuposto na origem da enunciação, mas nenhum elemento histórico permite confirmar essa hipótese. A variação dos critérios de autenticidade só torna explícita a precariedade da atribuição. A suposta unidade desse *corpus* jamais existiu na origem das composições, pois o seu suposto autor empírico não pode ser conhecido com base nas informações históricas atualmente disponíveis. Portanto, essa unidade é tão somente o resultado do trabalho realizado pelos seus editores, copistas e tradutores desde a sua primeira edição no final do séc. XV até a sua última tradução no início do séc. XXI.

Independentemente da quantidade de níveis ocultos, o conjunto das traduções das *Baladas em Jargão* em francês as apresentou como “enigmas” a serem decifrados com base no conhecimento da suposta língua secreta dos Coquillards. Se esse *corpus* não pode ser unificado em torno do mesmo autor empírico pressuposto na origem da enunciação, o sentido das *Baladas em Jargão* não pode ser reduzido à sua mensagem secreta no *jargon* da quadrilha, seja ela interpretada como uma mensagem enviada pelo célebre malfeitor da época para avisar os companheiros da perseguição em curso pelo Poder Real, seja como a proliferação de jogos de linguagem realizados por um virtuosíssimo poeta bourguignon da época aos seus privilegiados admiradores.

Pierre Guiraud tem razão em chamar a atenção para os *calembours* que, proliferados no texto, deleitavam o público capaz de reconhecê-los. Mas a obsessiva fixação desses *calembours* em uma hierarquia de níveis secretos de significação transformou essas baladas em um intrincado objeto de exegese

filológica. O número de edições das seis *Baladas em Jargão* testemunha, pelo contrário, que elas foram muito apreciadas na época, mesmo que nem todos os termos emprestados ao *jargon* dos Coquillards fossem compreendidos pelo público. Por outro lado, por mais excessiva que seja a tentativa de Pierre Guiraud de separar os *calembours* por estratos temáticos, a sua “três-dução” (*trois-duction*) sem dúvida contribuiu para implodir a unidade do sentido biográfica que havia sido conferido a essas baladas até então.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTE, Paul. Les ballades en jargon de François Villon ou la poétique de la criminalité. *Romania*, Paris, n. 98, p. 65-79, 1977.

BERMAN, Antoine. *L'âge de la traduction*: “la tâche du traducteur” de Walter Benjamin, un commentaire. Paris: PUV, 2008.

COSTA, Daniel Padilha Pacheco da. François Villon, um poeta maldito *avant la lettre*? A *Balada dos Enforcados* como modelo poético de Rimbaud, Pound e Augusto de Campos. *Revista Estação Literária*, Londrina, n. 12, p. 70-85, 2014.

\_\_\_\_\_. Autor e personagem: François Villon e a nova crítica na França. *Revista Criação e Crítica*, São Paulo, n. 12, p. 76-87, 2014.

DOP-MILLER, Clément. Clément Marot et l'édition humaniste des Œuvres de François Villon. *Romania*, Paris, n. 112, vol. 1-2, p. 217-242, 1991.

GUIRAUD, Pierre. *Le jargon de Villon ou le gai savoir de la Coquille*. Paris: Gallimard, 1968.

MANOLESCO, Ionela. Quatre Ballades de Villon en jargon traduites en français moderne. *Études Françaises*, vol. 16, n. 1, p. 71-107, 1980.

SAINÉAN, Lazare. *Les sources de l'argot ancien*. Paris: Honoré et Edouard Champion, 1912.

SCHÖNE, Lucien. *Le jargon et jobelin de François Villon, suivi du Théâtre*. Paris: Alphonse Lemerre, 1888.

SCHWOB, Marcel. *Le petit et le grant testament de François Villon, les cinq ballades en jargon et des poésies du cercle de Villon*. Paris: Honoré Champion, 1905.

VILLON, François. *Les oeuvres de François Villon de Paris*. Paris: Clément Marot, 1533.

\_\_\_\_\_. *Le grant testament Villon et le petit, son codicile, le jargon et ses balades*. Paris: Pierre Levet, 1489.

\_\_\_\_\_. *Les Ballades en jargon de M. François Villon*. Paris: PFL, 1949.

\_\_\_\_\_. *Le jargon jobelin de maistre François Villon*. Edição e tradução de Pierre d'Alheim. Paris: Albert Savine, 1892.

\_\_\_\_\_. *Le petit et le grant testament de François Villon, les cinq ballades en jargon et des poésies du cercle de Villon etc.* Reproduction fac-simile du manuscrit de Stockholm avec une introduction de Marcel Schwob. Paris: Honoré Champion, 1905.

\_\_\_\_\_. *Jargon of Master François Villon*. Edição de Joseph Herbert Stabler. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

\_\_\_\_\_. *Œuvres*. Edition critique de Louis Thuasne avec notices et glossaire. Paris: Auguste Picard, 1923.

\_\_\_\_\_. *Œuvres complètes*. Edição de Auguste Longnon et Lucien Foulet. Paris: Honoré Champion, 1932.

\_\_\_\_\_. *Le jargon et jobelin, comprenant cinq ballades inédites avec un dictionnaire analytique du jargon*. Edição de Auguste Vitu. Paris: Paul Ollendorff, 1889.

\_\_\_\_\_. *Ballades en jargon: y compris celles du ms de Stockholm*. Trad.: André Lanly. Paris: Honoré Champion, 1971.

\_\_\_\_\_. *Poésies*. Edição de Jean Dufournet. Paris: GF-Flammarion, 1992.

\_\_\_\_\_. Ballades en jargon. Tradução, apresentação e notas por Éric Hicks. In: \_\_\_\_\_. *Lais, testament, poésies diverses*. Tradução, apresentação e notas de Jean-Claude Mühlethaler. Paris: Champion, 2004.

\_\_\_\_\_. *Poesia*. Tradução, organização de notas de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Edusp, 2000 (1987).

\_\_\_\_\_. *Testamento*. Trad.: Afonso Felix de Sousa. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

\_\_\_\_\_. *Poemas de François Villon*. Trad.: Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Art, 1986.

\_\_\_\_\_. *Os testamentos de François Villon e outras baladas mais*. Trad.: Vasco da Graça Moura. Porto: Campo das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *The Poems of François Villon*. Tradução, introdução e notas de Galway Kinnell. Hanover: University Press of New England, 1977.

\_\_\_\_\_. *Œuvres complètes*. Edição e tradução de Jacqueline Cerquiglini-Toulet. Paris: Gallimard, 2014.

VITU, Auguste. *Le jargon du XVème siècle, étude philologique: onze ballades en jargon attribués à François Villon, dont cinq ballades inédites*. Paris: Charpentier, 1883.

ZIWÈS, Armand; BERCY, Anne de. *Le jargon de M. François Villon*. Paris: Marcel Puget, 1954.

ZUMTHOR, Paul. *Essai de poésie médiévale*. Paris: Le Seuil, 1972.

**O PROBLEMA DA INDISCIPLINA NO ENSINO:  
UM CAMINHO A SER TRILHADO  
POR UM MODELO DE TRABALHO INTERATIVO**

*Carmen Elena das Chagas (IFRJ)*  
[carmen.chagas@ifrj.edu.br](mailto:carmen.chagas@ifrj.edu.br)

**RESUMO**

A indisciplina nas escolas se apresenta como um dos principais desafios da educação em muitas Instituições de Ensino, independentemente, da etapa escolar e da faixa etária. Este trabalho objetiva trazer uma reflexão que possibilite reduzir alguns comportamentos inadequados através de ensino fundamentado na interação dialógica, valorizando os aspectos psicossociais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e tecer algumas considerações pedagógicas que poderão ajudar o professor a superar essa dificuldade.

**Palavras-chave:**

**Indisciplina. Ensino-aprendizagem. Interação dialógica.**

**1. Considerações iniciais**

A disciplina é um tema que gera muita divergência e que surge porque a cada época, a cada cultura, em determinado momento histórico, apresenta-se um conceito diferente. Faz-se necessário, aqui, que se estabeleça uma relação entre disciplina e moral. Se o entendimento de disciplina passa pela possibilidade de escolha entre normas e regras a serem seguidas, convém que essa opção passe por critérios de moral, pois estamos constantemente decidindo entre o que é bom ou ruim, aceitável ou não, seguindo consensos culturais pré-estabelecidos e vivenciados historicamente.

Jean Piaget (1972) considera a moral como um sistema de regras e acredita que a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Sendo assim, estabelece vinculação entre regra e moral e salienta a importância que o respeito às regras exerce no desenvolvimento da moralidade, entendida como o sentimento de partilhar costumes coletivos socialmente aceitos e consensualmente aprovados. Assim a educação tem por objetivos a conquista da autonomia de cada ser humano.

Isso significa que o sujeito já sabe que há regras para viver em sociedade, mas a fonte desse regramento está nele, como sugere o prefixo “*auto*” e alguns professores parecem esquecer do sufixo “*nomia*” que indica a presença de regras. Esses profissionais acreditam que a autonomia de seus alunos será alcançada, deixando-os “livres” para decidirem que regras seguirem, descambando para a permissividade. Em contrapartida, a indisciplina, na escola, apresenta características próprias e só adquire significado em relação ao processo pedagógico em curso, devendo ser compreendida quando se leva em conta a função que desempenha nesse processo. Aprender é construir representações pessoais dos conteúdos que devem ser significativos para o aluno.

Quando a escola e os professores conseguem compreender o verdadeiro sentido da autonomia começam a construir, desde cedo, o caminho da disciplina como possibilidade de escolha individual através da compreensão do lugar do outro na sociedade e do respeito pelas regras como fruto de um consenso que fundamenta e mantém esta sociedade em permanente evolução.

Segundo vários estudiosos, somente uma pequena parte do tempo na escola é dedicada à socialização e construção do conhecimento. A maior parte é empregada em evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo mais complexo do



que o processo de instrução. A indisciplina na escola diz muito sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

A indisciplina e a disciplina não se encontram em lados opostos quando ambas são prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem porque alunos retraídos, ansiosos e imaturos representam uma ameaça maior para si do que para as pessoas que os rodeiam. Como, geralmente, não são indisciplinados, não causam problemas para o controle da sala e apresentam um baixo autoconceito.

## **2. A indisciplina como um fator preponderante à interação socioescolar**

A indisciplina é suscetível a múltiplas interpretações. O indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante a uma norma explícita sancionada em termos escolares e sociais. Esses desvios são, todavia, denominados de forma diferente conforme cada aluno.

Embora a indisciplina seja antiga no meio escolar, sua relevância teórica não é tão nítida aos padrões exigidos pela sociedade.

As deficiências comportamentais são definidas como uma variedade de comportamentos deficientes, excessivos e crônicos, que variam desde o impulsivo e agressivo até o depressivo e de retraimento, que violam as expectativas de inadequação do observador e que este deseja ver interrompido. (ANTUNES, 2009, p. 45)

Diante dessas deficiências comportamentais, padrões de comportamento problemático em crianças foram diagnosticados:

- a- *Distúrbio de conduta* é aquele que a criança desafia a autoridade e pode possuir um perfil cruel, agressivo e tem poucos sentimentos de culpa;

- b- A criança *retraída e ansiosa* se apresenta de forma tímida, segregada, sensível e submissa. É extremamente dependente e fica deprimida;
- c- Já a *imaturidade* refere-se às crianças que são desatentas, morosas que não têm interesse na escola que apresentam preguiça, tendência ao devaneio, sonolência e incredulidade;
- d- A criança com *agressão socializada* possui algumas características de comportamento da criança com um distúrbio de conduta, porém mantém relações sociais com um grupo de colegas, como gangue, com comportamento errado.

Crianças, que atacam outras fisicamente, frustradas, que choram com constância, que são manifestamente infelizes ou hiperativas a ponto de jamais responderem ao comando adulto, têm características que são problemáticas até certo limite, independentemente, da situação. Nesses casos, a intervenção de autoridade é importante.

### **3. *Uma escola humanizada como meio de interação psicossocial***

O objetivo da escola é uniformizar o discurso interno e facilitar a tomada de decisões. O ensino deveria ser o espaço para as pessoas se realizarem como cidadãos e se tornarem sujeitos do próprio conhecimento. A essa evolução foi dado o nome de bagagem cultural. Dessa forma, a escola torna-se um reflexo da sociedade. Só haverá transformações verdadeiras quando a realização humana estiver acima do trabalho.

É preciso mostrar que o planejamento individual deve dar lugar ao trabalho em equipe para oportunizar a participação de todos. Isso possibilita o direito de aprender.

O papel da escola, hoje, é muito diferente do que era há alguns anos. As exigências são outras e o papel do educador é adaptar-se à situação, deixando de ser um selecionador para se tornar um gestor do conhecimento.

A resistência a essa perspectiva é justificável porque todo o sistema educacional privilegia os conteúdos para o bem ou para o mal. Mesmo que os professores só queiram, apenas, dar aulas, eles não podem perder a consciência de que o aluno só vai aprender se tiver condições físico-emocionais adequadas. Professores e escola precisam se conscientizar de que: é necessário identificar a cultura da escola/aluno e estabelecer um código de comportamento; é importante que não exponha e nem inferiorize o aluno; é preciso que se imponha limite sem traumatizar; e é fundamental que se tenha muito claro quais são os valores de cada indivíduo, porque com regras explícitas fica fácil estabelecer os limites.

Uma possibilidade é envolver todos da escola, visando um projeto político-pedagógico que atenda à realidade escolar como consequência, pode haver uma maior valorização do espaço escolar, da função social e do estímulo aos alunos para que frequentem as aulas, o que auxilia na reversão da repetência e da evasão escolar.

O principal papel da escola é o desenvolvimento humano, cabendo-lhe a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa dimensão ética e solidária, garantindo um estado de direitos e deveres, mas só se concretiza essa missão, atentando para o currículo e para o diálogo.

A prática escolar se distingue de outras educativas por constituir uma ação intencional, sistemática e planejada durante um período de tempo. A escola, representada pelo professor, toma para si o objetivo de formar cidadãos e busca eleger como objeto de ensino conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais.

Um ensino de qualidade deve contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que se tem hoje e a lidar com a rapidez na produção e circulação de novos conhecimentos avassaladores. Com isso o professor precisa delimitar os conteúdos através de um currículo mais flexível e condizente à realidade do aluno.

O planejamento seria um instrumento de trabalho em processo de acordo com as necessidades da classe, fazendo necessário um conhecimento prévio sobre o que os alunos sabem sobre o assunto. Tudo deve ser previamente estudado pelo professor que será um guia para ajudar o estudante a explorar, reconstruir e se situar no meio cultural onde vive, criando situações que facilitem a aprendizagem de procedimentos que contribuam para a construção da autonomia pessoal. O fator decisivo é a importância que se dá à atividade mental construtiva e o valor que a interação proporciona aos envolvidos na aprendizagem.

O professor precisa desempenhar seu papel de mediador que inclui disposição para dialogar sobre objetivos e limitações e mostrar ao aluno o que a escola e a sociedade esperam dele. Quando o professor dialoga, é democrático, não perde sua autoridade e sim valoriza e respeita a identidade da turma.

É importante tomar consciência de que a inquietação é inerente à idade e faz parte do processo de desenvolvimento e de busca do conhecimento. O professor precisa dizer à turma tudo o que cabe a ela para facilitar o ensino, porque quem pretende formar cidadãos deve promover trocas e não imposições. Todos devem dizer o que querem ou não que aconteça no período letivo que se inicia. O aluno precisa aprender, desde muito cedo, que toda ação humana se configura dentro de certos limites. Esse balizamento é necessário para estruturar sua personalidade e fazer dele um ser social. Através desse processo, o meio incute nele os valores necessários à convivência

humana, produtiva e harmoniosa. Todos vão incorporar e cumprir as normas de conduta. A indisciplina que antes incomodava, vai se transformar numa grande aliada.

#### **4. A importância da figura do professor no ensino**

É impossível falar de autoridade sem fazer uma ressalva: ela não é dada de “mão beijada”, mas é algo que se constrói. Ter autoridade é muito diferente de ser autoritário. O estudante precisa aprender a noção de limite e isso só ocorre quando ele percebe que há direitos e deveres para todos e aprende a diferenciar o comportamento de cada professor e o trabalho, assim, “centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais”. (BRASIL, 2000, p. 18)

Se o professor não perceber a complexidade do processo de interação, ele estará, na maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir. Também não é possível avaliar de maneira coerente as vantagens das propostas de ensino baseadas na interação se de fato o professor não conhecer nenhuma outra proposta. Assim, professor, cabe a você optar por qual caminho quer trilhar. Na verdade, não há uma receita de bolo. Há, sim, muito trabalho e dedicação para que o processo de interação entre conduta e aprendizagem possa ser objetivo e eficaz.

#### **5. Considerações finais**

Atualmente, a sociedade brasileira é vitimada pela descrença dos valores éticos, torna-se imperioso para os gestores das políticas públicas educacionais viabilizarem um projeto político-pedagógico, cujo currículo expresse as questões trans-

versais etnoculturais e subjetivas na formação crítica do homem, porém a realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade.

Essa interação possibilita a construção de projetos que visam a uma melhor formação dos alunos. O estabelecimento de condições adequadas para essa formação deverá estar pautado nas questões cognitivas, emocionais e afetivas para um bom ensino.

Diante das dificuldades, muitos alunos desenvolvem atitudes que vão desde a apatia até as recusas em se adequar ao que a escola solicita. Eles desafiam todos constantemente. É preciso, pois, estabelecer uma relação de confiança para que possam produzir e apresentar um desempenho escolar satisfatório.

Desejamos que as pessoas participem dos problemas e sugiram soluções, que compartilhem as dúvidas e o prazer de aprender e ensinar, ouvindo um ao outro. Isso se entende por interação produtiva, parte integrante de uma escola que respeita as diferenças individuais dos alunos e professores.

Ao enfatizarmos as diferenças individuais, tentamos oferecer um elemento de integração que atribui significado tanto às diferenças quanto às semelhanças entre os alunos e às adaptações adequadas das práticas educacionais.

Ao se descobrir como pessoa única e, ao mesmo tempo, dependente do outro para se conhecer, o indivíduo percebe, por um lado, suas características pessoais e, por outro, as diferenças entre aqueles que o cercam, tornando-se capaz de definir seus valores próprios construídos na pluriethnicidade, no multiculturalismo, no combate ao preconceito e a todos os tipos de exclusão. Entendemos como escola inclusiva aquela que se organiza funcional e pedagogicamente para atender a essas diferenças. Precisamos reconhecer que a aprendizagem

na vida é um processo e que o fim da educação é sempre mais educação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

PIAGET, Jean. Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. In: \_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

## A POSSÍVEL INFLUÊNCIA DE CRUZ E SOUSA SOBRE A ESCRITA DE EUCLIDES DA CUNHA

Juan Marcello Capobianco (UFRJ)  
[juanmarcello@id.uff.br](mailto:juanmarcello@id.uff.br)

### RESUMO

Neste artigo exploramos a possibilidade de o escritor Euclides da Cunha ter conhecido textos do poeta simbolista João da Cruz e Sousa (1861-1898), por meio de uma comparação textual e não-biográfica. Embora contemporâneos e trabalhando na mesma Estrada de Ferro Central do Brasil, na mesma época – Euclides da Cunha como engenheiro-praticante e Cruz e Sousa como praticante – não há registros de que tenham se conhecido ou lido seus respectivos escritos. Entretanto, as expressões antitéticas, agônicas, conflitantes semanticamente pela busca de exprimir o “indizível”, com efeito, foram traços comuns a ambos, e, se cabe à história negar ou comprovar fatos, neste artigo de literatura comparada tratamos a análise das semelhanças na linguagem, que se mostram e não permitem ao pesquisador descurá-las.

**Palavras-chave:** Cruz e Sousa. Simbolismo. Euclides da Cunha.

*Broquéis* (1893), de Cruz e Sousa, foi inteiramente composto de sonetos, rima e métrica que eram cânones adotados pelos parnasianos, mas obteve forte rejeição das camadas dominantes dos círculos literários, dos realistas e próprios cultores do *Parnaso*. Havia, de fato, um tecido imenso que permeava toda a nova escrita, e que se afastava da descrição marmórea daqueles estilos. Eram recursos, mecanismos, técnicas, ademais, não novas, eis que já praticadas nos tempos de Baudelaire, desde *Les Fleurs du Mal* (1857) e nos textos de Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Villiers de L'Isle-Adam, Mae-



terlinck, todos lidos por Cruz e Sousa – no idioma francês (MURICY, 1987, p. 151) – e conhecidos dos intelectuais brasileiros. A questão se dava no trabalho da linguagem, e não propriamente na *temática*.

Avançando logo depois da morte do poeta catarinense, na prosa consagrada de Euclides da Cunha, cujo ecletismo moderno de *Os Sertões* (1902) o levou ao reconhecimento imediato e à indicação para a Academia Brasileira de Letras, Augusto Meyer observou um lavor expressivo no linguajar euclidiano a procura da expressão exata, da nota precisa que exprimisse a extensa gama de tragicidade de que foi testemunha o articulista e Engenheiro. Aponta Meyer:

O jogo antitético percorre uma escala inteira de variações. O famoso oxímoron Hércules-Quasímodo daquela página que tanto nos impressionava no ginásio não é exemplo muito raro em Euclides, pertencem à mesma família *paraíso tenebroso, sol escuro, tumulto sem ruídos, carga paralisada, profecia retrospectiva, medo glorioso, construtores de ruínas* etc. Pode-se escudar numa construção paralógica: os documentos encontrados em Canudos "valiam tudo porque nada valiam"; a cidadela "era temerosa porque não resistia" ou "rendia-se para vencer". (MEYER, 1956, p. 189)

O que Meyer chamou de “construções paralógicas”, como “tumulto disciplinado”<sup>5</sup>, bem observando, era um trabalho expressivo na busca da expressão inefável, capaz de traduzir o quiçá intraduzível, dando sutis feições às antíteses que se mesclavam às combinações inusitadas. Todavia, eram recursos simbolistas<sup>6</sup> utilizados pela primeira vez, no Brasil, por Cruz e

---

<sup>5</sup> Na própria obra de Euclides, encontraremos expressões antitéticas como “Hércules-Quasímodo” e “minotauro impotente e possante”, em que o sertanejo encarna a intenção da força e a simultânea debilidade fisiológica para o combate. (CUNHA, 2002, p. 207 e 361)

<sup>6</sup> Hugo Friedrich, mesmo estudando Baudelaire como “primeiro poeta moderno” (sem designá-lo por *simbolista*), demonstra a frequência das antíteses como um procedimento recorrente, dissonância do léxico, que aparece no poeta francês em exemplos como “grandeza suja”, “caído e encantador”, “horror sedutor”, “negro e

Sousa, o que o crítico omite, e, quanto à antítese, Leonardo Oliveira considera recurso capital na poesia sousiana:

o importante é a ausência de sentido fixo de suas imagens, a antítese em si é o aspecto relevante de sua poesia. Ela é o processo que consideramos central em Cruz e Sousa e não o uso de figuras ou temas, como a mulher, o negro, a ascensão ou o diabo. A antítese subjaz a essas palavras e cria uma unidade expressiva que não depende do fechamento de sentidos de seus símbolos. (OLIVEIRA, 2007, p. 86)

Contudo, foi Antônio de Pádua, em 1946, quem primeiro inventariou exemplos do poeta catarinense que, em analogia à sôfrega busca pela expressividade, que vemos em Euclides, deixamos como exemplo da mescla de antíteses e jogos semânticos inusitados, que são, substancialmente, a procura da tradução do absurdo do sentido por meio da linguagem. Em Cruz e Sousa: “tédio amarelo”, “paixão purpúrea”, “cruzes negras do tédio”, “esverdeadas invejas”, “vermelhas orgias”, “púrpuras de luxúria”, “luar de perdões”, “êxtases de ocasos”, “sóis em febre” “vermelhos clarinantes”, “claridade viscosa” (PÁDUA, 1946); o que também foi observado por Alfredo Bosi, em outras passagens, em que

às vezes, a oposição do adjetivo concreto ao nome abstrato alcança efeitos raros: "nevroses amarelas", "azuis diafaneidades", "fulvas vitórias", "triumfamentos acres", "brancas opulências", "agres torturas", "aladas alegrias", "doçuras feéricas", "negras nevrasenias". (BOSI, 2013, p. 291)

Sob outro ponto de vista, em 1897, quando escasseavam recursos para a subsistência e a tuberculose se aproximava, Cruz e Sousa concluía a prosa torturada de *Evocações*, os versos transcendentais de *Últimos Sonetos*, e elaborava *Faróis*, incluindo a data de janeiro de 1897 a “Olhos de Sonho” e “Vio-

---

luminoso” (o que, para a maioria dos estudiosos, são processos *simbolistas*). Friedrich chama o recurso de *oxymoron*, como figura poética apropriada para a expressão de estados complexos da alma. (FRIEDRICH, 1978)

lões que Choram...”, dois de seus poemas mais abismais e transfiguradores.

No mesmo ano, no dia 4 de agosto, Euclides da Cunha, na condição de adido ao Estado-Maior do Ministro da Guerra, rumava em comitiva para a Bahia, como correspondente do jornal *Estado de São Paulo* (SILVA, 2010, p. 283), onde ocorria a Guerra de Canudos, testemunhando e publicando periodicamente neste jornal o massacre que futuramente comporia sua obra magna, *Os Sertões* (1902), e o tornaria porta-voz de uma das mais tormentosas e sanguinárias máculas da historiografia brasileira<sup>7</sup>.

Mais que uma leitura de Cruz e Sousa realizada por Euclides, fato sobre o qual não encontramos qualquer registro em pesquisas, até o momento, a ideia do trabalho de *busca* na linguagem acusa um recrudescimento das situações-limite de fim de século, também no campo da política e dos conflitos sócio-psicológicos, que o poeta catarinense soube antecipar, e que já vemos proximidade na escrita do engenheiro de *Os Sertões*, aparentemente distante da leitura da obra do autor de *Faróis*.

Clóvis Moura, explorando a retórica euclidiana, explica que o escritor “continua na esteira dos positivistas clássicos e dos neopositivistas, como Mach, defendendo a teoria do ‘complexo de sensações’ e da ‘economia do pensamento’, do ‘simbolismo da realidade’[...]” (MOURA, 1964, p. 43), o que abre espaço para as construções simbólicas que sutilmente o autor de *Os Sertões* deixou impregnadas em sua obra, como em passagens lapidares, tal esta:

E por mais inexperto que seja o observador — ao deixar as respectivas majestosas, que se desdobram ao Sul, trocando-as pelos cenários emocionantes daquela natureza torturada, tem a

---

<sup>7</sup> Antes da obra-prima de Euclides da Cunha outras obras sobre a Guerra de Canudos haviam surgido. Ver mais em: Bombinho (2002), Horcades (1996) Benício (1997) e Soares (1902).

impressão persistente de calcar o fundo recém-sublevado de um mar extinto, tendo ainda estereotipada naquelas camadas rígidas a agitação das ondas e das voragens. (CUNHA, 1966, p. 107)

O mar exercia sobre Euclides tal fascínio, que o levou a metaforizá-lo em uma temática de seca sertanista. O percurso agônico de exprimir o volátil, que escapa pelas palavras, mas que só por elas pode ser expresso em texto, é também ânsia em Cruz e Sousa, como se lê em “Ritos”, de *Missal*:

de que fundo de civilização, de que ramo de raça, de que regiões vieste assim, numa original sensação de nervos, palpitante, convulso como o mar e como o mar sereno e também como o mar profundo e grande?! (SOUSA, 2000, p. 499)

Lourival Holanda elucidava, particularmente sobre Euclides, que a “descrição do ambiente faz parte do sentido que o narrador quer conferir ao texto, onde empresta ao detalhe geográfico toda uma carga de *simbolismo* [...]” (HOLANDA, 2008, p. 134. Grifos nossos), o que é acorde ao pensamento de Telmo Pimentel, para quem o autor de *Os Sertões*

reveste-se das nuances épica e trágica, ao realizar a transfiguração do homem, da terra e da luta pela *linguagem simbólica* que engendra em seu discurso a totalidade de um momento *sui generis* na história do Brasil. (PIMENTEL, 2011, p. 72. Grifos nossos)

Já se pode observar, com relativa nitidez, que as nuances temáticas não seriam o epicentro de onde espargiria a poética de Cruz e Sousa ao longo do século XX, mas seus sutis processos de construção de escrita, pois quando o professor Casiano Nunes relê *Últimos Sonetos*, do poeta catarinense, é a própria *linguagem* que o obriga a um redimensionamento. Explica Nunes:

Descobri quanto os grandes artistas, gerando significativos e singulares padrões de categoria estética e também de natureza moral, diminuem o relevo dos seus elementos biográficos e das suas ligações de escola ou grupo artístico. Esse contato com a realidade concreta dos *Últimos sonetos* levou-me a considerar a adesão ultra-conhecida de Cruz e Sousa ao simbolismo uma situ-

ação superada, fato distante, mero dado de manual de história literária. (NUNES, 1993, p. 25)

Mais que leitores um do outro – é *provável* que o simbolista de Santa Catarina tenha lido a respeito da tragédia de Canudos nas publicações periódicas do próprio Euclides, que vinha documentando bem antes de *Os Sertões* – o que se pode concluir é pela adesão maciça de ambos a uma escrita profundamente visceralizada às angústias e aos clamores de seu tempo, onde a palavra precisava romper o gesso de suas limitações semânticas, ultrapassando as amarras do realismo e, pelas mãos de artistas, comunicando fatos, sensações, clamores e até tragédias através da Arte.

Benjamin Abdala Júnior entende que “Cruz e Sousa, na poesia, e Euclides da Cunha, na prosa, poderiam constituir pontos de chegada do discurso crítico” proposto por Silvio Romero, em sua *História da Literatura Brasileira* (1902) (ABDALA JR., 2001, p. 215). Por extensão, é dedutível que estes discursos constituíssem *ponto de partida* de outras realidades mais complexas e turbulentas, quiçá não vivenciadas por Romero.

Embora estudos sobre o militar e jornalista carioca não mencionem vestígios de que tenha conhecido ou lido Cruz e Sousa, e que a fortuna crítica do poeta de *Faróis* tampouco faça qualquer referência, em 16 de agosto de 1893, o futuro autor de *Os Sertões* era indicado para estágio de um ano, como engenheiro-praticante, na Estrada de Ferro Central do Brasil, direito concedido aos recém-formados. Alguns meses antes, em dezembro de 1892, Cruz e Sousa já assumira o emprego fixo de praticante, na mesma Empresa.

Euclides, atento que era ao contexto de seu tempo e intelectual de rara virtude, ao ingressar no estágio, pela época exata, no terreno movediço das (nossas) cogitações, é provável que tenha tido notícia de Cruz e Sousa e, publicadas recentemente *Missal* e *Broquéis*, do poeta, possa ter manuseado al-

gum dos escritos. É hipótese que permanece na incógnita por falta de vestígios históricos, mas que o trabalho minucioso e, em alguns pontos, similar, na linguagem das obras já comparadas, sugere ao pesquisador que não as atribua simplesmente ao mero acaso.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JR., Benjamin. Cruz e Sousa e Euclides da Cunha, estratégias discursivas? In: MOTA, Lourenço Dantas. *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*, vol. 2. São Paulo: Senac, 2001.

BENÍCIO, Manoel. *O rei dos jagunços* [1899]. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

BOMBINHO, Manuel das Dores. *Canudos, história em versos*. [1898]. 2. ed. São Paulo: Hedra; Imprensa Oficial do Estado; Universidade Federal de São Carlos, 2002.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 49. ed., São Paulo: Cultrix, 2013.

CUNHA, Euclides da. Os Sertões. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Aguilar, vol. I, 1966.

\_\_\_\_\_. *Os sertões: campanha de Canudos*. Leopoldo M. Bernucci. (Ed.). São Paulo: Ateliê, 2002.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*. Da metade do século XIX a meados do século XX. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

HOLANDA, Lourival. Os sertões: o nascimento de uma nação. In: BERNUCCI, Leopoldo M. (Org.). *Discurso, ciência e controvérsia em Euclides da Cunha*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p. 125-140.

HORCADES, Alvim Martins. *Descrição de uma viagem a Canudos* (1899). 2. ed. Salvador: Edufba, 1996.

MEYER, Augusto. *Preto e branco*. Apresentação de José Renato Santos Pereira. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Livro, 1956.

MOURA, Clóvis. *Introdução ao pensamento de Euclides da Cunha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MURICY, José Cândido de Andrade [1952]. *Panorama do movimento simbolista brasileiro*. 3. ed. Brasília: INL. 1987, 2 vols.

NUNES, Cassiano. Cruz e Sousa e o mito do poeta como herói moral. *Revista Travessia*, n. 26. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

SILVA, Hiram Reis e. *Desafiando o rio-mar: descendo o Solimões*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

PÁDUA, Antonio de. *À margem do estilo de Cruz e Sousa*. Coleção brasileira de divulgação: Literatura, série VI, n. 1. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1946.

PIMENTEL, Telmo de Maia. A épica, a tragédia e a ironia em Os Sertões. *Interdisciplinar, Revista Eletrônica da Univar*, Rio de Janeiro, n. 7, 2011.

SOARES, Henrique Duque-Estrada de Macedo. *A Guerra de Canudos*. Rio de Janeiro: Typ. Altiva, 1902.

SOUSA, João da Cruz e. *Obra completa*. Organização, introdução, notas, cronologia e bibliografia por Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

## LÍNGUAS MINORITÁRIAS E PRÁTICAS TRANSIDIOMÁTICAS NA INTERNET EM TEMPOS DE SUPERDIVERSIDADE

*Jakeline Aparecida Semechechem* (UEM/UENP)  
[jakeline.semechechem@gmail.com](mailto:jakeline.semechechem@gmail.com)

### RESUMO

Este texto aborda o conceito de transidioma/práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005, 2014, 2016) e aponta a sua relevância para o estudo da realidade contemporânea das práticas comunicativas que envolvem línguas minoritárias ou minoritarizadas em tempos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011), por meio da discussão de dados gerados nos meios de comunicação digital de pessoas de um contexto multilíngue, em um município no interior do Paraná. Mais especificamente, por meio de práticas transidiomáticas realizadas nas redes sociais, nas quais as pessoas lançam mão da língua ucraniana e da língua portuguesa, criando novas práticas comunicativas e ressignificando os usos da língua minoritarizada no Brasil.

### Palavras-chave:

Práticas transidiomáticas. Superdiversidade. Língua minoritária.

### *1. Considerações iniciais*

Com a globalização, as tecnologias sofisticadas para a rápida mobilidade humana e comunicação eletrônica global, tais como aviões de alta capacidade, linhas de televisão por cabo e satélite, telefonia fixa e móvel e internet, estão produzindo ambientes comunicativos onde várias línguas e canais de interação são simultaneamente evocadas por falantes transnacionais não ancorados em línguas nacionais claramente identificáveis (JACQUEMET, 2016). Para Marco Jacquemet (2016),



o mundo atualmente está repleto de contextos onde falantes usam misturas de línguas em interações com a família, amigos e colegas de trabalho, por exemplo, leem em inglês e outras línguas globais em suas telas de computador, assistem a transmissões locais, regionais ou mundiais e acessam a cultura popular em uma variedade de línguas.

Nesse mundo globalizado, superdiverso e desterritorializado, as pessoas, os textos e as línguas são móveis e há mutações comunicativas (JACQUEMET, 2005, 2016). Há consequências da intersecção de pessoas móveis e de textos móveis, essa intersecção não é localizada num território definido, mas em um mundo desterritorializado da comunicação moderna tardia (JACQUEMET, 2005), onde na interação há encontro de práticas de mídia móvel e pessoas transnacionais, interação entre processos locais e globais e práticas identitárias recombinantes (JACQUEMET, 2005). Podemos salientar que cada vez mais, conforme Marco Jacquemet (2014, p. 2) “[...] migration and technological innovations result in mutated communicative repertoires and more complex forms of communication”, dentre elas as práticas que ele define como transidiomáticas.

No Brasil, Luiz Paulo da Moita Lopes (2013) abordou usos transidiomáticos do português com outras línguas, por exemplo, o autor mostrou como um grupo usava em suas letras de rap o esporguarani (espanhol, português e guarani). Maria Inêz Probst Lucena e André Marques do Nascimento (2016) mostraram práticas complexas de linguagem realizadas por indivíduos indígenas do Brasil, nas quais, por exemplo, eram usadas nas redes sociais os recursos linguísticos do português e do karajá em justaposição ou ainda em português e craô. Para os autores havia tentativas mútuas de fazer sentido a partir de repertórios comunicativos heterogêneos e complexos que sustentam a dinâmica dos processos de negociação e mediações interculturais, existentes em tais contextos. Neste artigo,

apresento práticas transidiomáticas nas quais as pessoas de um município multilíngue do interior do Paraná lançam mão das diferentes línguas<sup>8</sup> que constituem seus repertórios linguísticos, no caso da língua ucraniana e língua portuguesa, nas redes sociais, no extinto *Orkut* e no *Facebook*. O texto está organizado do seguinte modo: na segunda seção apresento o conceito de superdiversidade, na seção seguinte o conceito de transidioma e de práticas transidiomáticas, juntamente com dados que mostram essas práticas. Por fim, discorro algumas considerações finais.

## **2. A superdiversidade em tempos de globalização ou tempos de superdiversidade na globalização**

O termo superdiversidade<sup>9</sup> foi cunhado inicialmente por Steven Vertovec (2007) para dar conta da diversificação da diversidade, principalmente decorrente dos novos fluxos migratórios na Europa após a Guerra Fria. Jan Blommaert e Ben Rampton (2011) ressaltam que, com base no fato de que a globalização alterou a face da diversidade social, cultural e linguística nas sociedades em todo o mundo e devido à natureza difusa de migração, o multiculturalismo de uma época anterior (capturado, em sua maioria, num paradigma de ‘minorias étnicas’) tem sido gradualmente substituído pelo que Steven Vertovec (2007) denomina de superdiversidade, termo usado para se referir ao entrelaçamento de diversidades, não só em relação à etnia, mas também em relação a outras variáveis, como classe social, sexo, idade, religião, *status* de migração, decorrentes das trajetórias de vários grupos de migrantes do século XXI. Essa superdiversidade inclui ainda conforme Marilyn

---

<sup>8</sup> Reconheço que os recursos comunicativos envolvem mais que categorias de línguas, mas também expressões multimodais, estilos etc. (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011)

<sup>9</sup> Super-diversity or superdiversity.

Martin-Jones e Sheena Gardner (2012), não somente aqueles que estiveram envolvidos em movimentos migratórios ao longo da última década, mas também comunidades de migrantes já estabelecidas ao longo de gerações.

Ainda de acordo com Jan Blommaert e Ben Rampton (2011), esse termo tem sido expandido com vistas a englobar, em decorrência da globalização, a alteração da diversidade social, cultural, linguística e dos modos de comunicação no mundo todo (BLOMMAERT & RAMPTON, 2011). Para Marco Jacquemet (2015), embora o termo “superdiversidade” tenha limitações e uma lista crescente de críticos, o conceito evoca a realidade mutante da vida contemporânea. Marco Jacquemet (2014) destaca que os fenômenos que o termo “superdiversidade” procura abordar merecem nossa atenção, especialmente se nós estendermos este conceito para a análise das mudanças comunicativas resultantes não só dos fluxos migratórios complexos, mas também daquelas desenvolvidas no campo das tecnologias de comunicação.

Embora, conforme Jan Blommaert (2014), as formulações originais de superdiversidade, propostas por Steven Vertovec (2007), fossem originalmente para os grandes centros e metrópoles, precisamos considerar que os fenômenos da globalização não estão confinados aos grandes centros urbanos, muitas vezes vistos como “cidades globais”, mas ocorrem também em áreas periféricas urbanas e rurais.

Xuan Wang, Massimiliano Spotti, Kasper Juffermans, Leonie Cornips, Sjaak Kroon e Jan Blommaert (2014) destacam que os estudos que envolvem a globalização têm-se concentrado em lugares típicos, onde características e fenômenos da globalização estão disponíveis em abundância, por exemplo, sobre as grandes metrópoles onde há hiper mobilidade, com sua diversidade explosiva e visível nas pessoas e línguas. Já, lugares menos comuns, como áreas rurais, regiões perifé-

cas<sup>10</sup> de países, zonas periféricas institucionais, são significativamente mais foco de estudos, envolvendo globalização e superdiversidade. No entanto, para os autores, não há razão para excluir essas “margens” de análises de processos de globalização e de suas implicações sociolinguísticas, uma vez que a globalização é uma transformação em todo o mundo, não afetando somente centros metropolitanos, mas também suas margens mais afastadas, embora a maior condição para os processos de globalização seja a disponibilidade e acessibilidade das infra-estruturas para a globalização e a distribuição dessas infra-estruturas não seja necessariamente organizada democraticamente. Áreas periféricas podem ser caracterizadas como tendo um acesso parcial às infra-estruturas específicas da globalização, muitas vezes com diferenças esmagadoras dessas infra-estruturas em relação a cidades globais, o que contribui para deixar essas margens ainda mais afastadas (WANG et al, 2014). Neste artigo, discuto dados de participantes de duas pesquisas de cunho etnográfico que foram realizadas em períodos distintos (2009 e 2013) em um município multilíngue do interior do Paraná, ou seja, de um contexto periférico se associado aos grandes centros e metrópoles, mas que não está alheio aos efeitos da globalização e das práticas comunicativas decorrentes desse processo e do mundo contemporâneo, embora esses se deem de modo diferenciados dos grandes centros. Na próxima seção, apresento o conceito e práticas transidiomáticas da língua ucraniana e da língua portuguesa.

---

<sup>10</sup> Locais periféricos são definidos como tal por um relacionamento (seja geográfico, político, econômico, etc) para algum centro percebido. (PIETIKAINEN & KELLY-HOLMES, 2013)

### **3. *Transidioma e práticas transidiomáticas em língua ucraniana e língua portuguesa***

Para Marco Jacquemet (2005, 2016), os estudos contemporâneos sobre linguagem e comunicação precisam abordar a globalização progressiva de práticas comunicativas e formações sociais que resultam da crescente mobilidade de pessoas, línguas e textos, sem deixar de lado as relações de poder assimétricas e penetrações engendradas nesses fluxos. Assim, a fim de abordar “[...] *not only migrants’ linguistic practices but also their (and others’) digital interactions* [...]” (JACQUEMET, 2016, p. 341), o autor desenvolveu o conceito de transidioma/práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005, 2016) para descrever práticas comunicativas de grupos de pessoas, não mais territorialmente definidas que usam face a face e em meios de comunicação de longa distância a combinação de comunicação digital e multilíngue. Desse modo, qualquer um que tem a comunicação mediada por tecnologias desterritorializadas e que interage tanto com pessoas presentes como distantes, com o uso de diferentes línguas e códigos, estará produzindo práticas transidiomáticas. (JACQUEMET, 2005)

Esse conceito, para Marco Jacquemet (2016), desafia os pesquisadores a olhar para as múltiplas formas linguísticas, indexicalidades e relações de poder em contextos móveis e saturados pela mídia “[...] *where different repertoires from various languages may be simultaneously activated, over a range of multiple channels, depending on the social desires and linguistic ideologies at play in a particular environment*” (JACQUEMET, 2016, p. 342). Nesse viés, é preciso que significativamente alteremos as lentes que comumente adotamos para olhar para a linguagem, pois necessitamos acomodar os fenômenos comunicativos produzidos por identidades recombinantes, mesmo que falte ordem gramatical e sintática a esses fenômenos, ou que eles não possam ser reconhecidos como parte de um único código standardizado. (JACQUEMET, 2005)

Essa abordagem de transidioma/práticas transidiomáticas é relevante para a realidade contemporânea de pessoas em contextos multilíngues minoritarizados no Brasil (CAVALCANTI, 2009), cujas línguas minoritárias fazem parte de seus repertórios, uma vez que, embora de modo desigual, pessoas desses grupos minoritarizados estão cada vez mais se inserindo nas novas práticas comunicativas decorrentes da globalização. No caso da língua ucraniana, em meus dois estudos (SEMECHECHEM, 2010, 2016), identifiquei que as pessoas falantes da língua ucraniana em um contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil, interior do Paraná, mobilizam esse recurso em interações face a face ou a longa distância em situações que envolvem canais de comunicações e tecnologias. No entanto, o que se tornou bastante patente foram as práticas comunicativas mediadas pela internet, principalmente, pelas redes sociais. As redes sociais, desde a época do extinto *Orkut* e na atualidade com o *Facebook* têm propiciado que as pessoas desse contexto e de outros no Brasil interajam em ambientes cibernéticos locais, translocais e transnacionais, lançando mão das línguas que constituem seus repertórios linguísticos como a língua portuguesa e a língua ucraniana.

O dado a seguir, apresentado no quadro 1, é uma transcrição de um perfil do antigo *Orkut*. Nessa rede social, as pessoas costumavam fazer na página inicial uma descrição de seu perfil, escrevendo algo sobre elas, alguma música, poesia etc. Na apresentação de seu perfil, Mara realiza uma prática transidiomática, fazendo uso do português e do ucraniano.

Porque e pra que você quer saber quem sou eu?

..... !!!... " \_ Часом ми не можемо зрозуміти,  
про те, чому ми йдемо шляхом  
дивні і важкі часи ...  
\_.... Однак ми повинні продовжувати, і вже більш  
утримуватися від дотику до човні....?!?! ".  
\_\_\_\_\_ ок...?!?!?!

local: Brasil

relacionamento: casado(a)

[ver perfil inteiro »](#)

**Quadro 1.** Perfil no *Orkut*. Fonte: *corpus* de pesquisa da autora<sup>11</sup>

A seguir, no quadro 2, apresento a transcrição de uma prática transidiomática realizada no *Facebook*. Andrei recebeu postagens de feliz aniversário, dentre elas, algumas em língua ucraniana, ou em língua ucraniana e em língua portuguesa e respondeu uma das pessoas que lhe felicitou em língua ucraniana do seguinte modo:

Andrei: дуже дякую por lembrar de mim nesse dia...

**Quadro 2.** Postagem no *Facebook*. Fonte: *corpus* de pesquisa da autora.

Esses dados ilustram práticas comunicativas transidiomáticas, nas quais algumas pessoas fazem uso da língua portuguesa e da língua ucraniana para interagir nas redes sociais, seja com pessoas do município, do Estado ou até mesmo de fora do país, como da Ucrânia ou de outros países. Cabe ressaltar que nem todas as pessoas que costumam usar a língua ucraniana dominam também a escrita em cirílico. Portanto, essa prática é mais comum nas práticas comunicativas de algu-

<sup>11</sup> Todas as pessoas participantes foram identificadas por pseudônimos e os dados de suas redes sociais foram transcritos e não apresentados na íntegra para proteger suas identidades reais.

mas pessoas, embora o uso de recursos na internet também tenha permitido que algumas pessoas que não dominam a escrita em cirílico, busquem por esse recurso.

Na internet e nessas comunicações virtuais tem sido identificado também, o que Marco Jacquemet (2016, p. 339) chama de “grassroots literacy”, a emergência espontânea de escrita vernacular que não está em conformidade com as normas reconhecidas a nível nacional. As pessoas estão, por exemplo, também mobilizando nas suas práticas transidiomáticas na rede uma escrita que mescla o ucraniano e o português, algumas vezes essa mescla é usada com fronteiras até definíveis (língua ucraniana escrita padrão e língua portuguesa), outras vezes é uma escrita que representa por meio do alfabeto romano a fala em língua ucraniana, sem o seguimento de convenções usadas na escrita romanizada do ucraniano<sup>12</sup>, e muitas vezes com marcas de convenções ortográficas da escrita em língua portuguesa, conforme transcrevo no quadro 3, uma mensagem retirada do *Orkut*.

*Anderson*

te tó biz, tack spudeicha bem podibnei do teve. pascudnei tack didco

**Quadro 3. Mensagem do *Orkut*. Fonte: *corpus* de pesquisa da autora.**

No dado apresentado, Anderson postou uma mensagem sobre uma foto de Paulo juntamente com um amigo deles, transliterando o conteúdo da língua ucraniana, Anderson diz que o amigo que está com Paulo é feio como ele, feio como diabo.

---

<sup>12</sup> Tendo em conta a grande distância entre os alfabetos latino e cirílico, foram concebidos alguns sistemas de romanização da escrita cirílica. Algumas línguas, como o sérvio, utilizam ambos os alfabetos. Outras línguas, como é o caso do ucraniano, apenas utilizam a escrita romanizada como instrumento de apoio à divulgação da língua, facilitando a sua pronúncia e a sua compreensão. Por essa razão, este sistema não está ainda estabilizado. (PROJECTO, 2003)



Essa transliteração da língua ucraniana, sem estar necessariamente conforme o uso da escrita em língua ucraniana no sistema romanizado, também é realizada por algumas pessoas no *Facebook*, conforme pode ser ilustrado no quadro 4.

Maria: Pés turnê kkk

**Quadro 4. Comentário do *Facebook*.**

**Fonte: *corpus* de pesquisa da autora**

O quadro 4 apresenta a transcrição do comentário de Maria sobre a foto postada por Andrei, dele e de seu cão. Maria comenta sobre o cão de Andrei, usando uma transliteração da fala em língua ucraniana. Por exemplo, “Pés” não é uma escrita em língua portuguesa que significa “pés”, mas uma transliteração de como se fala em língua ucraniana, sua escrita em cirílico seria “пес”.

Esses dois últimos comentários escritos no *Orkut* e no *Facebook* com um ucraniano “não-ortodoxo” não estão em conformidade com a escrita ucraniana em nível internacional. Assim esses textos tendo em vista o que pressupõe Marco Jacquemet (2016), podem ser perfeitamente compreensíveis a nível de escala local, mas o seu significado pode desaparecer em escalas nacional e internacional. Esses códigos não ortodoxos, uma vez inseridos na circulação global trazem consigo uma complexidade adicional para atual compreensão da linguagem e da comunicação (JACQUEMET, 2016), o que demonstra a necessidade de estudos e sempre tendo em vista que “ [...] *in globalized environments, what counts is not what “language” one speaks but the capacity to make oneself understood by others (based on translinguistic semiotic forms) [...]*” (JACQUEMET, 2016, p. 335-336).

Em 2009, foi aplicado um questionário online para pessoas que interagiam em ucraniano pelo *Orkut* e somente as pessoas que usavam a escrita em ucraniano cirílico ou que usavam a escrita romanizada, mas tinham conhecimento da es-

crita em cirílico que reconheceram fazer uso da escrita em ucraniano. Pessoas que transliteravam a fala ucraniana baseando-se no sistema de escrita em português não reconheceram esse uso como escrita em ucraniano.

Os dados apresentados correspondem a interações transidiomáticas em uma escala local, são pessoas do mesmo município interagindo nas redes sociais, mas ocorria no *Orkut* e ocorre ainda no *Facebook* de algumas pessoas usarem essas práticas nas interações com pessoas de outros municípios, mas que fazem parte do mesmo grupo étnico-linguístico. Ainda essas práticas comunicativas não foram analisadas sistematicamente e quantitativamente em termos de ocorrências e de número de pessoas que as realizam.

#### **4. Considerações finais**

Este texto apontou que o conceito de transidioma/práticas transidiomáticas é relevante para dar conta de compreender essas realidades comunicativas em tempos de globalização e da comunicação cada vez mais desterritorializada e heterogênea como no caso da comunicação virtual. Além disso, no campo de estudos multilíngues é uma abordagem também pertinente devido ao fato que falantes de línguas minoritárias vêm se utilizando, cada vez mais, dos novos recursos tecnológicos (MAHER, 2015), como mostrado no caso de falantes da língua ucraniana de um município no interior do Paraná, que têm ressignificado o uso da língua ucraniana, especialmente da língua ucraniana escrita nas práticas comunicativas digitais, produzindo novas práticas comunicativas, práticas transidiomáticas, que envolvem o uso da língua portuguesa e do ucraniano, mas que não excluem o uso dessa língua minoritária.

Também como exposto as escritas não-convencionais, como o caso da escrita em língua ucraniana que usa uma trans-

literação em língua portuguesa da fala em língua ucraniana, ganham espaço nessas práticas transidiomáticas e isso certamente tem implicações para essas pessoas, para seus repertórios linguísticos e para suas identidades, carecendo de estudos que explorem esses fenômenos.

Ainda tendo em vista o que ressalta Marco Jacquemet (2016), que os transidiomas irão desempenhar um papel cada vez mais importante nas paisagens comunicativas do século XXI, pesquisas no campo de estudos linguísticos que envolvam essa abordagem podem contribuir para a compreensão da intensificação dessas formas de comunicação da sociedade globalizada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOMMAERT, Jan. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Tilburg Papers in Culture Studies*. Tilburg: Babylon, n. 103, ago. 2014.

\_\_\_\_\_; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. A position paper. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, paper 70, 2011.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, vol. 25, n. 3, p. 257-277, jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Language, media and digital landscapes. In: AUER, Peter; HILPERT, Martin; STUCKENBROCK, Anja; SZMRECSANYI, Benedikt. (Eds.). *Space in Language and Linguistics: Geographical, interactional, and cognitive perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter, 2013, p. 473-493.

\_\_\_\_\_. Asylum and superdiversity: The search for denotational accuracy during asylum hearings. *Language & Communication*, 2014.

\_\_\_\_\_. Language in the Age of Globalization. In: BONVILLAIN, Nancy. (Ed.). *The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology*. London: Routledge, 2016.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: *Caderno de Resumos do III Bilinglatam: III Simpósio sobre bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania*. São Paulo: PUC, 2009. p. 40-42.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da AN-POLL*, vol. 1, p. 46-57, 2016. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014>>. Acesso em: 05-02-2017.

MAHER, Tereza Machado. Valorização das línguas indígenas e multiculturalidade no Brasil. *IHU On-line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, n. 467, ano XV, 15-06-2015. Entrevista concedida a IHU On-line. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5990&secao=467](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5990&secao=467)>. Acesso em: 05-09-2015.

MARTIN-JONES, Marilyn; GARDNER, Sheena. Introduction: Multilingualism, discourse and ethnography. In: GARDNER, Sheena; MARTIN-JONES, Marilyn. (Eds.). *Multilingualism, discourse and ethnography*. New York: Routledge. 2012, p. 3-12.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 101-119.

PIETIKÄINEN, Sari.; KELLY-HOLMES, Helen. Multilingualism and the Periphery. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Eds.). *Multilingual-*

*ism and the Periphery*. Oxford and New York: Oxford University Press, 2013, p. 1-16.

PROJECTO Diversidade Linguística na Escola Portuguesa [2003-2005]. Instituto de Linguística Teórica e Computacional e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Portugal.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*. 2010. Dissertação (de mestrado). – Programa de Pós-graduação em Letras/Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

\_\_\_\_\_. *O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. 2016. Tese (de doutorado). – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em: 06- 2010.

WANG, Xuan; SPOTTI, Massimiliano; JUFFERMANS, Kasper; CORNIPS, Leonie; KROON, Sjaak; BLOMMAERT, Jan. Globalization in the margins: towards a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*, De Gruyter Mouton, vol. 5, n. 1, 2014, p. 23-44.

## **SURDOS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS: QUESTÕES SOBRE IDENTIDADE E LETRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR**

*Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos* (UFRJ)  
[danielle@letras.ufrj.br](mailto:danielle@letras.ufrj.br)

### **RESUMO**

Este artigo pretende refletir sobre as conexões entre identidade e letramentos no contexto dos estudos superiores de surdos, a partir do arcabouço teórico do conceito de comunidade de práticas, de Eckert e Mc Connel-Ginet (1992), dos novos estudos de letramento (NEL), sobretudo no tocante às proposições de Street (2014) e Gee (2000), e dos estudos de semiótica social e multimodalidade, especialmente os postulados por Kress (2003). Apresentam-se, aqui, algumas reflexões advindas de uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso com alunos surdos matriculados em uma instituição pública de ensino superior, cujo foco era o processo de negociações e de tessitura de identidades que perpassava a relação destes alunos com a língua portuguesa como L2.

### **Palavras-chave:**

**Letramento. Comunidade de práticas. Identidade. Surdo.**

A luta da comunidade surda por uma legislação que contemplasse o reconhecimento de sua língua – a língua brasileira de sinais (libras) encontrou amparo na Lei 10.436/2002, a chamada “Lei de Libras”, a qual oficializou a libras como língua oficial brasileira.

A legislação brasileira abriu espaço não apenas para o reconhecimento da libras como língua oficial, mas também estabeleceu uma série de políticas visando à inclusão da comunidade surda, entre as quais destacamos a compreensão de que

o surdo tende a possuir como L1 libras e como L2 a língua portuguesa, o que lhe garantiria processos de avaliação específicos; e a inserção da disciplina libras em todos os currículos de cursos superiores de licenciatura. Com essa ação, pretendeu-se garantir condições de comunicação entre os docentes da educação básica e os seus alunos surdos – ainda que possamos problematizar o quanto a oferta de libras em apenas um período possa garantir a efetividade desta comunicação.

Outro aspecto relevante da legislação brasileira no aspecto aqui explorado trata da abertura de cursos de graduação em letras-libras, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, tendo em vista, respectivamente, a formação de intérpretes e tradutores, e de professores do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Todas essas ações teriam como escopo tanto reconhecer a libras, como a própria cultura e identidade surda a ela profundamente vinculadas.

Ainda que reconheçamos a heterogeneidade presente na população surda brasileira e, sobretudo, a construção de identidades como movimentos contínuos e instáveis que não admitem uma percepção de naturalidade, exceto como ilusória, assumimos neste texto a categoria “comunidade surda” como uma construção cultural em permanente negociação, organizada e vivida por um grupo que encontra na língua, na libras, um eixo fulcral para a compreensão de aspectos de sua identidade como ser social. Como em quaisquer grupos, tais aspectos estabelecem-se no enfrentamento de relações experimentadas tanto no interior do grupo quanto no tocante à alteridade, frente à qual é fundamental afirmar-se em suas diferenças.

Diante do cenário apresentado, a inserção do surdo na educação superior arvora-se em uma paisagem complexa e, muitas vezes, contraditória no que tange às proposições do texto legal e às práticas concretizadas na realidade acadêmica. Interessa-nos, aqui, pensar as maneiras pelas quais essa inserção se estabelece, explorando como chave de leitura uma

questão específica: os processos de letramento em língua portuguesa de um grupo de graduandos surdos e como nestes implicam-se questões de poder e de identidades. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, através de estudo intrínseco de caso, a qual teve como objeto um grupo de sete licenciandos surdos do curso de letras-libras, matriculados em uma universidade pública brasileira, em uma disciplina de produção textual em língua portuguesa.

Como ponto de apoio para essa discussão, pareceu-nos fundamental, em primeiro lugar, reconhecer as especificidades do letramento surdo. Esse reconhecimento firmaria a sua distinção de um modelo de letramento acadêmico dominante, e estabeleceria a diferença da escrita surda, o que não implicaria a sua inferioridade.

A escrita é um aspecto singular da cultura; aqui, ajudamos as reflexões de Bhabha, ao compreenderem a diferença cultural como um processo de significação (no que se oporia a categoria de diversidade cultural) pelo qual “enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”. (BHABHA, 1998, p. 63)

No esteio dessa proposição, isto é, a de compreender a diferença cultural presente na escrita surda, encontramos nas propostas teóricas dos novos estudos de letramento (NEL) elementos que complementam e reforçam substancialmente a perspectiva por nós defendida, especialmente por postularem e reconhecerem a pluralidade das práticas e eventos de letramentos, dada sua natureza sociocultural e sociolinguística e o seu vínculo a contextos e situações múltiplas.

Dessa forma, Street (2014) percebe que a essa concepção sobre os letramentos, *conceituada* por ele como ideológica, opõe-se a que entende o letramento como um modelo autônomo, isto é, único, neutro, divorciado da pluralidade social, cul-



tural e linguística, como uma habilidade passível de ser ensinada e que se situa, tão exclusivamente, na capacidade subjetiva. Alinhado à percepção de Street sobre o modelo ideológico de letramento, Gee (2000) defende a conexão entre os sentidos presentes nos processos de leitura e de escrita e os contextos *socioculturais*.

Consideramos como essenciais às reflexões por nós desenvolvidas neste trabalho tais proposições de Street e de Gee, pois estas amparam a nossa compreensão dos graduandos surdos como um grupo que vivencia múltiplas práticas e eventos de letramento, tanto no ambiente universitário como em outros ambientes e situações. Destarte, apontamos esse grupo como uma comunidade de práticas, qual seja, como membros de uma comunidade que comunga de eventos e práticas de letramentos específicos, sendo:

*An aggregate of peoples who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, values, power relations – in short, practices – emerges in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a CoFP is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages. (ECKERT & MCCONNELGINNET, 1992, p. 464)*

Acreditamos que o grupo de graduandos aqui analisado lida e compreende de maneira singular as práticas de escrita, uma vez que a sua primeira língua, libras, é uma língua visual e espacial, por excelência. Ainda que exista a *sign writting*, a escrita de sinais, essa modalidade não era a dominante no cotidiano dos alunos, que raramente a usavam. A escrita dos surdos em língua portuguesa, pois, é uma prática em segunda língua, com especificidades, como, por exemplo, a ausência de flexão verbal e de conectivos, o que se vincula à própria estrutura de sua L1. Desse modo, a escrita dos alunos surdos diverge do padrão acadêmico, apoiado no discurso normativo es-

crita e oral, modalidades que se afastam da natureza da L1 surda.

A universidade, de modo geral, tende a apoiar-se em uma tradição logocêntrica que percebe o texto escrito e oral como elementos imprescindíveis para a construção do conhecimento acadêmico. Ao reconhecermos o grupo estudado como uma comunidade de práticas com formas peculiares de letramentos, nós identificamos estas formas como em tensão aos padrões estabelecidos pelo ambiente universitário, os quais são, muitas vezes, marcados por uma percepção de letramento autônomo. (STREET, 2014)

Essa tensão acaba por abrir caminho para o não reconhecimento da diferença cultural surda e por reforçar preconceitos que alimentam uma pretensa superioridade de formas consagradas de letramento, considerando-as como absolutas, e afasta-se da percepção do letramento ideológico (STREET, 2014), recusa a sua compreensão como fenômeno político e sociolinguístico, marcado pela pluralidade cultural e, assim, e abre espaço para o reforço de preconceitos, como os que, de modo absolutamente equivocado, apontam o sujeito surdo como analfabeto e limitado cognitivamente.

As formas de lidar com a língua portuguesa dentro de um contexto formal de ensino, no caso o de ensino superior, revelam proposições relativas à própria percepção da identidade dos membros do grupo, tecidas no enfrentamento de questões concernentes aos usos da língua portuguesa e ao modo como essas se cruzam com situações de poder e, portanto, também de fragilidade, que revelam negociações referentes aos modos de ocupação do espaço, físico e simbólico, acadêmico.

Uma questão ligada a todo esse quadro, bastante polêmica, versa sobre o lugar da leitura acadêmica na realidade do aluno surdo. Como visto, essa leitura ocorrerá em segunda lín-

gua, a portuguesa, e exige uma competência leitora complexa. Como lidar com um ensino universitário que se exime dos processos de leitura? Se isso não for possível, como se pode pensar o lugar e a importância da língua portuguesa para a educação superior do surdo? Com vistas ao estabelecimento dessa discussão, foi proposto aos alunos, na aula de produção textual um texto, sem fins avaliativos, que versasse sobre o assunto.

O enfrentamento dessa situação pelos surdos é heterogêneo, assim como a opinião do grupo sobre o ensino de língua portuguesa como L2. À exceção de uma aluna que defendia a necessidade do domínio de língua portuguesa pelos graduandos surdos iniciantes, para que tivessem condições de cursar a universidade, os demais não acreditavam ser legítima a cobrança prévia deste conhecimento. Entretanto, quando foi pedido aos alunos do grupo que escrevessem sobre a importância da língua portuguesa para o surdo, em um texto opinativo que poderia contemplar a oposição, todos afirmaram tal importância.

Esse quadro aponta para um contexto de inserção dessa comunidade de práticas em um ambiente no qual prevalece a língua portuguesa como mediadora por excelência da construção do conhecimento, em fricção com a condição minoritária da libras, e de uma percepção do mundo por ela constituída. Estabelece-se nos discursos por eles produzidos, dentro e fora das aulas, espaços de negociação, e não apenas contradições. Como o Discurso articula modos de ser e de estar no mundo e vincula-se às identidades, modulando e conformando-as (GEE, 2000, p. 2), podemos derivar dessa proposição que os discursos elaborados pelos alunos trazem à tona índices dos jogos de identidade que constantemente negociam em um mundo acadêmico dominado pela língua portuguesa.

Dessa forma, são reveladas crenças como a da inutilidade do conhecimento da língua portuguesa para as relações in-

ternas entre a comunidade de práticas e a comunidade surda, de um modo mais amplo. A importância do aprendizado da língua portuguesa diria respeito ao fato dela ser a língua predominante no país e de que a maioria das informações estaria nesta língua. Em nenhum momento atrelou-se a importância de conhecer a língua portuguesa ao desenvolvimento da discursividade, através dos processos de leitura. Como segunda língua, a língua portuguesa é identificada, em via dupla, tanto pela potência de integração quanto como marca da alteridade, o que permite destacar a própria identidade.

Outro ponto recorrente nos textos foi o destaque dado à normatividade da língua portuguesa e ao desejo de dominar o modelo padrão. Nos textos, a maioria dos alunos sublinhou a sua dificuldade no domínio da L2 e não se referiu a si como usuário da língua portuguesa, embora todos participassem cotidianamente de práticas de letramento, sobretudo nos espaços informais das redes sociais. A percepção de letramento que emerge dos textos situa-se no modelo autônomo, alheio à sua dimensão social e política.

Os processos de letramentos foram entendidos pelos alunos como habilidades técnicas. Esse quadro sublinha a importância de trabalhar junto aos alunos a reflexão metalinguística e a percepção da natureza social e cultural dos letramentos, enfim, de dar “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). Diante do exposto, defendemos que o trabalho de leitura e escrita em língua portuguesa como L2 para surdos deva sempre considerar a reflexão do aluno sobre a dimensão política dos letramentos, a sua pluralidade e o papel que estes ocupam em sua vida.

Se os textos elaborados pelos alunos postulam a língua portuguesa como uma ferramenta de inclusão na sociedade brasileira, por outro lado a sua condição dentro do espaço uni-

versitário foram nestes silenciada. As discussões estabelecidas em libras, dentro e fora da sala de aula, que polemizam o papel da língua portuguesa na experiência universitária não encontraram eco no texto escrito. As referências às práticas e eventos de letramentos em língua portuguesa, à exceção de um texto, não eram relativas ao contexto da universidade. Percebem-se, então, operações discursivas nas quais emerge a pretensa neutralidade do enunciador, no sentido de esconder a sua posição no *locus* universitário.

Para Street,

a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tendem a ser mais significativos que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas fontes de autoridade. (STREET, 2014, p. 31)

A proposição de Street ajuda-nos a ler esse silêncio. A comunidade de práticas estudada é, claramente, um grupo com uma experiência em leitura e escrita radicalmente diferente dos grupos que dominam o espaço simbólico e físico da universidade. Fora de quaisquer percepções do letramento como letramento (STREET, 2014) único e modelar, podemos compreender com facilidade que as tensões que envolvem as formas diversas de letramento produzidas e vivenciadas pelos surdos dizem respeito a dimensões muito mais profundas, às lutas pela autoridade, e à defesa de visões sobre o conhecimento e a verdade que se atrelam intimamente à manutenção de grupos no poder.

A mudança paradigmática da palavra escrita e do livro como modo e meio privilegiados de letramento para a imagem

e a tela (KRESS, 2003, p. 1) estabelecida em fins do século XX, dentro do contexto da globalização e das novas tecnologias de informação, anunciou novos modos de letramentos e de economia do conhecimento. Essa percepção ainda encontra obstáculos diante da predominância da postura acadêmica centrada na escrita, entretanto.

A presença dos surdos na universidade pode converter-se em uma chave importante para problematizar o caso em tela, abrindo espaço para um discurso acadêmico que compreenda formas plurais de letramento, fora do modelo autônomo. Acreditamos ser esse um caminho para refletir sobre como a condição plural e ideológica dos letramentos está associada às questões de identidade, o que certamente levará à resistência diante de contextos de exclusão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Edufmg, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/110436.htm>>.

Acesso em: 10-02-2015.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. “Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice”. In: ROMAN, Camille et al. *The Women and Language Debate*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, David et al. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London, Routledge, 2000.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

PEREIRA, Danielle; MUNIZ, Valéria. Surdos em um Mundo Multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. *Democratizar*, vol. VIII, n. 1, ago./dez., p. 13-24, 2015.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

**ENTRE DIÁLOGOS E LETRAMENTOS:  
APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS BÁSICAS  
EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

*Maria Betânia Almeida Pereira* (UERJ)

*Ana Carolina Nemer Guimarães* (UERJ)

**RESUMO**

O estudo faz parte de uma das etapas do projeto de iniciação à docência, “O ensino do texto literário e suas inter-relações com outras linguagens”, realizado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Os objetivos da escrita do artigo são: discorrer sobre o desenvolvimento de sequências básicas, aplicadas em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio e abordar a importância dos estudos de letramentos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Esperamos que o trabalho contribua para o debate do ensino do texto literário nas escolas de educação básica, ampliando as propostas de atividades que agreguem cada vez mais a participação do discente, com vistas à formação de espaços formativos de criticidade, protagonismos e subjetividades.

**Palavras-chave:** Letramentos. Gêneros textuais. Ensino. Texto literário.

***1. Introdução***

As discussões tecidas neste artigo são desdobramentos de algumas etapas do projeto de iniciação à docência, “O ensino do texto literário e suas inter-relações com outras linguagens”, aprovado pelo programa CETREINA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e realizado na Faculdade de Formação de Professores, *campus* São Gonçalo. Uma das bases norteadoras da pesquisa consiste no diálogo entre a universidade e as escolas públicas, visando o intercâmbio dos licenci-



andos em letras com o contexto educacional das escolas. Nesse espaço das escolas públicas de educação básica, os graduandos são convocados a aliar o cabedal teórico que vêm construindo, ao longo do curso, à prática de sala de aula; elaborar materiais didáticos, no intuito de utilizá-los e refletir sobre os seus usos. Assim, ao longo deste trabalho, procuramos discutir o percurso trilhado desde a pesquisa até a execução das oficinas, objetivamos, com a escrita, relatar o desenvolvimento de sequências básicas em algumas turmas do ensino básico. Para tanto, seguimos a fundamentação teórica de Cosson (2006), Soares (2006), Bakhtin (2003), Bunzen; Mendonça (2006) e Rojo (2012), dentre outros.

Como critério de organização, dividimos o texto em três seções. Na primeira, abordaremos os aportes teóricos que fundamentaram a base deste trabalho. Na segunda seção, discutiremos o trajeto percorrido para se chegar ao tema das oficinas, destacando o modelo de Rildo Cosson (2006): a sequência básica, selecionada como a mais adequada a ser aplicada nas turmas. E, por fim, a terceira parte da pesquisa põe em relevo as leituras feitas pelos alunos, sinalizadas por suas produções textuais.

## **2. *Breve abordagem sobre letramentos e suas implicações no ensino***

Magda Soares (2006), em seu livro *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*, atenta para o uso da palavra letramento e discute como o termo vai ganhando novas acepções tanto em relação às demandas sociais, políticas e econômicas, quanto aos campos de estudos. A pesquisadora afirma, por exemplo, que “estudos antropológicos e etnográficos evidenciam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais, e da história de cada grupo social” (SOARES, 2006, p. 79). Voltando um pouco para a área de

educação e das ciências linguísticas, o termo letramento surge na segunda metade da década de oitenta e, segundo a hipótese de Kleiman (*apud* SOARES, 2006, p. 15), deve-se a pesquisadora Mary Kato a cunhagem da palavra em contexto brasileiro. Etimologicamente, a palavra letramento vem do inglês *literacy*: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que significa o resultado de uma ação.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2006, p. 18)

Nesta concepção, habilidades de leitura e de escrita estão intimamente ligadas às ações do “letrar”, de forma que o emprego da palavra é algo soberano nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, conforme mencionamos, os usos do letramento permitem também distintos encaminhamentos teóricos e metodológicos e, dependendo da área, o termo ganha novos contornos. Pesquisadores dos novos estudos de letramento, como Brian Street (2014), questionam uma visão unilateral que implicaria em aperfeiçoamento de práticas individuais de leitura e de escrita tão em voga em programas políticos de alfabetização e partem para uma abordagem mais ampla, que considera o letramento como um fenômeno social, evidenciando assim, o caráter diversificado das práticas letradas. Com o olhar aguçado no contexto social em que as propostas de letramento são desenvolvidas, Street evidencia dois modelos difundidos nas sociedades atuais: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O primeiro possui uma perspectiva de cunho mais técnico no sentido de aprender as habilidades de leitura e de escrita para que assim os educandos fiquem aptos às exigências do mundo do trabalho. No pensamento de Street, esse modelo apresenta um problema: “há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas” (STREET, 2014, p. 43). Tais questões que precisam ser enfrentadas derivariam no caminho alternativo, que seria o

modelo ideológico – o modelo que focaliza as práticas sociais específicas de leitura e de escrita. Sendo assim, esta perspectiva alternativa,

ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo de dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. (STREET, 2014, p. 44)

Com formação em antropologia e pesquisador dos letramentos em sociedades ocidentais e orientais, Brian Street defende o modelo ideológico de letramento, mas esclarece que esta abordagem agrega as modalidades oral e letrada e a investigação das práticas letradas nesse domínio de pensamento exige uma abordagem etnográfica.

Um percurso etnográfico não estaria muito distante da proposta do Grupo de Nova Londres (GNL), ao conclamar a escola a trabalhar a diversidade cultural e a pluralidade de textos multimodais. Em seu manifesto, “A Pedagogy of Multiliteracies”, de 1996, o Grupo de Nova Londres, formado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA), defendia “a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea”, sendo que nos currículos deveria constar “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula” (ROJO, 2012, p. 12). A grande preocupação do grupo de pesquisadores era trazer à tona para o espaço escolar questões do contexto social, cultural e econômico vividas pelos alunos, caso contrário, a escola estaria contribuindo para o aumento da violência e intolerância dos grupos minoritários. Um novo conceito foi criado pelo grupo, os multiletramentos, que englobaria “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. (ROJO, 2012, p. 13)

Quando nas práticas em sala de aula, trabalhamos a diversidade dos gêneros textuais, compostos de muitas linguagens, modos ou semioses e estimulamos os alunos a pensar sobre tais produções, refletindo sobre as capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas, destacamos então um encaminhamento metodológico que implica nos multiletramentos. E, ao considerarmos os contextos sociais das práticas de uso tanto oral quanto escrito da(s) língua(gens) também estamos pensando na proposta do modelo ideológico de letramento. Desta maneira, a par de suas especificidades, tanto os letramentos sociais quanto os multiletramentos podem convergir em práticas pedagógicas muito enriquecedoras.

Mesmo com o foco no letramento literário, tendo como base a sequência básica de Rildo Cosson (2006), não desviamos a atenção dos letramentos críticos, ao selecionarmos os gêneros textuais, os temas a serem abordados, a forma como abordamos, o porquê de se trabalhar e o para quê – são propósitos que devem perpassar qualquer prática docente. Consoante com essa ideia que viabiliza uma sistematização das atividades em sala de aula, Cosson (2006, p. 47), ao tratar do ensino do texto literário, confirma que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”. Para que ocorra de fato “a experiência do literário”, o funcionamento da literatura enquanto prática e discurso, “deve ser compreendido criticamente pelo aluno”, cabendo ao professor, “fortalecer esta disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”. (COSSON, 2006, p. 47)

Longe da proposta de apenas formar “consumidores de textos literários”, as oficinas realizadas seguiram diferentes abordagens de letramentos, e, mesmo procurando seguir uma sistematização, ultrapassou os limites pré-estabelecidos.

### **3. *Elaboração das oficinas: escolha do tema e aplicação da sequência básica***

Este projeto compreende a experiência com oficinas de leitura, produção e interpretação de textos, oferecidas a alunos do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, no município de São Gonçalo (RJ). A aplicação das oficinas ocorreu em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Anterior ao momento destas atividades práticas, as discussões em grupo de estudo, as leituras de obras concernentes à pesquisa, realizadas em reuniões com a professora responsável pelo projeto, foram alicerçando o nosso pensamento para a definição do tema a ser trabalhado com os alunos, para que o mesmo dialogasse com a situação atual do país, no primeiro semestre de 2016. Cogitamos isso, pois fica muito mais fácil trabalhar com alguma temática que faça parte da realidade na vida dos alunos, porque os mesmos conseguem participar ativamente das atividades propostas. Resolvemos, então, que falar sobre corrupção seria muito propício e coerente, uma vez que a consequência do agravamento do estado de corrupção estendia-se não somente ao Estado do Rio, como também ao restante do país. Estampadas diariamente em capas de jornais, na mídia eletrônica e no meio televisivo, as notícias sobre atitudes corruptas de figuras públicas ganhavam vulto por todos os lados. No entanto, refletíamos em como abordar tal assunto, pensando no público-alvo (alunos adolescentes de escola pública) e atentávamos para o cuidado em filtrar os discursos midiáticos, reparando aqui no “intuito discursivo”, tão bem discutido por Bakhtin (2000, p. 300): “em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo, ou o querer-dizer do locutor...” Nesse sentido, a teoria bakhtiniana serviu de apoio para assim discutirmos a intenção dos discursos veiculados pelos meios de massa e, perceber como o discurso linguístico carrega em si posições ideológicas, em sua natureza dialógica.

Uma das discussões consistia em perceber a corrupção como um elemento estrutural da sociedade brasileira, presente em ações corriqueiras, muitas vezes amalgamadas com o famoso “jeitinho brasileiro”. Ou seja, nas atividades cotidianas, destacamos algumas para o debate: o cidadão brasileiro que corrompe o guarda para não pagar multa de trânsito motivada por alguma infração; aquele que fura a fila da merenda, ou no banco; a própria “cola” na escola, dentre outros tantos exemplos confirmam atos corruptos.

Assim, mediante essas questões analisadas pelo grupo e após decidir o tema, selecionamos textos e materiais que pudessem auxiliar na preparação de estratégias com o intuito de chamar a atenção dos alunos, de forma que o estudo ficasse atrativo para os discentes.

Nossas oficinas foram fundamentadas no livro *Letramento Literário: Teoria e Prática*, de Rildo Cosson (2006). Escolhemos trabalhar com a sistematização de sequências de atividades de aulas de literatura, um exemplo que Cosson nos traz para que sejam estruturadas novas abordagens para o ensino de literatura nas escolas. Seguindo os princípios teóricos e metodológicos propostos pelo autor, reconhecemos que a sequência básica seria a ideal para o momento, pois se adequava mais ao tempo disponível com os alunos. Dessa forma, o texto trabalhado com as turmas foi “Só de sacanagem”, de Elisa Lucinda. Baseado nisto, intitulamos a atividade de “Oficina de leitura – diálogos com Elisa Lucinda”. Foram duas aplicações, uma no dia 06/07/2016 para a turma 1001 (primeiro ano do ensino médio) e a outra no dia 29/07/2016 para a turma 801 (oitavo ano, do ensino fundamental). Na primeira, tivemos 50 minutos com a turma e na segunda, 1h40min. (Ver Anexo 1 e 2: Aplicação das oficinas). Seguimos a divisão proposta por Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir explicaremos as etapas e como fizemos para desenvolvê-las na escola.

A *motivação* é o momento de preparação para entrar no texto. O bom desenvolvimento da sequência depende desse momento, pois é a antecipação da leitura, é o contato com a atmosfera que envolve o livro. Devemos ter em mente que a motivação não tem o papel de limitar os sentidos do texto, mas ela vem para estimular as leituras possíveis. Seguindo esse raciocínio, como atividade para essa etapa, separamos notícias de jornais que informassem sobre a situação atual do país, gerando discussões positivas em sala de aula. Acreditamos que, dessa forma, os alunos puderam ter o primeiro contato com tema que seria abordado.

A segunda etapa dessa sequência é a *introdução*, que é o momento de apresentação do autor e da obra. Essa fase passa por alguns problemas, pois grande parte dos professores costuma trazer a obra e fazer um “resumo” da vida do autor, esquecendo-se que realizar uma conversa sobre o livro escolhido e entender a importância dele é de extrema relevância para dar continuidade ao processo. Diante desse pensamento, introduzimos o texto a ser trabalhado falando sobre a autora e suas influências para a sociedade. Notamos que falar sobre a autora, trazer fotos e mencionar outros trabalhos que ela tenha feito, fez uma grande diferença porque deixou os discentes mais contextualizados com esta etapa.

Assim, quando entramos na terceira etapa que é a *leitura*, eles já sabiam do engajamento que o texto trazia. É importante que deixemos bem claro o papel fundamental do professor nessa etapa, pois ele deve acompanhar todo esse processo para ajudar a tirar possíveis dúvidas, para equilibrar o ritmo da leitura e para fazer intervalos, trazendo textos menores que dialoguem com o assunto abordado ou até mesmo utilizar outras mídias. Dessa maneira, logo após realizarmos a leitura com a turma, apresentamos um áudio em que o texto é interpretado pela cantora Ana Carolina. O resultado foi satisfatório, pois os

alunos começaram a conversar e debater sobre o texto, gerando a discussão que esperávamos.

Após esse momento, entramos na quarta e última parte da sequência básica, a *interpretação*.

Essa etapa se dá em dois momentos: um interior e outro exterior. O interior é aquele que acompanha a decifração e tem seu auge na compreensão geral, é o momento do leitor com a obra e não pode ser substituído por resumos ou filmes. Juntamente a este momento, temos o outro momento que é o exterior, em que acontece a concretização, é aqui que o letramento literário se diferencia da leitura literária. Essa interpretação tem como princípio o registro do que foi lido. Não há restrição nem modelos para esses registros, eles devem ser elaborados de acordo com os aspectos que envolvem a turma. Posto isto, pedimos para que os alunos expressassem suas reflexões através de algum tipo de trabalho, podendo este ser uma música, um poema ou até mesmo um desenho, ficou a escolha do aluno. Achamos interessante fazer desta forma, pois eles se sentiram livres para trabalhar da forma que fosse confortável. Demos uns minutos e recolhemos os trabalhos, queríamos ter tido mais tempo para conversar sobre o que eles tinham desenvolvido, mas já estava na hora de entregar a turma para a professora. Em vista disso, nos despedimos da turma e agradecemos por todo carinho e atenção deles.

Esta sequência foi aplicada na primeira turma (1001), pois tínhamos pouco tempo, no entanto para a segunda (801), fizemos algumas modificações e adaptações. Por exemplo: Como tínhamos mais liberdade com a questão do tempo, colocamos outras possibilidades semióticas para que os alunos pudessem interpretar e fazer relação com o texto. Nesse sentido, consideramos o estudo de Ivanda Martins (2006), ao abordar a noção de intersemiose no ensino do texto literário, visando ao “diálogo entre literatura e outras artes (pintura, música, fotografia etc.), reconhecendo a diversidade de linguagens e códi-



gos” (MARTINS, 2006, p. 88). Levamos tirinha, quadrinhos, charge, vídeo e finalizamos cantando uma música com a turma. Este momento foi muito tocante para nós, pois pudemos sentir a importância que tivemos na vida dos alunos e o quanto foi satisfatório pensar em algo com que os alunos estivessem envolvidos diretamente.

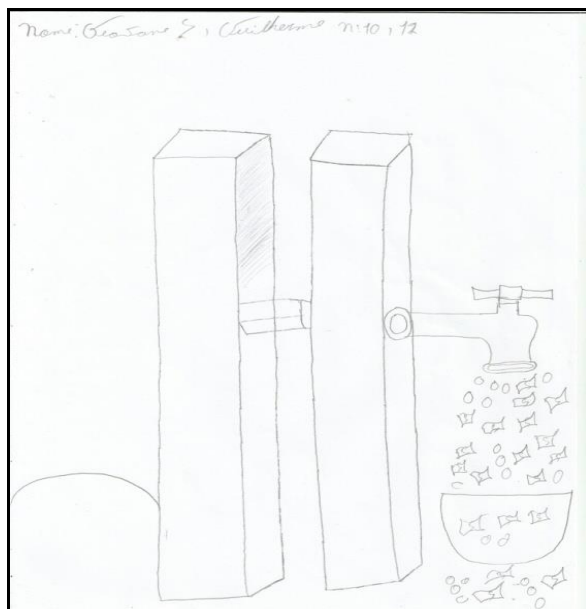
Ficamos surpresas com a recepção calorosa dos alunos para conosco. Eles nos respeitaram e participaram ativamente das atividades propostas, tanto com ideias quanto como opiniões e relatos pessoais. Fomos surpreendidas com um “voltem logo”, após finalizar os projetos com as turmas. Isso foi muito gratificante.

Esse momento foi essencial para a nossa formação, pois queríamos ver na prática tudo aquilo que debatíamos na teoria. Essa oficina foi uma surpresa gratificante, porque nos deixamos ser afetados por tudo que permeava o momento. Durante a etapa de preparação, em que lemos muitos teóricos e trocamos experiências, pudemos perceber muitas indagações que convergiam sempre para uma mesma pergunta: “Como vamos fazer isso na prática?” Sabemos que o dia a dia das escolas é corrido e que, muitas vezes, os professores encontram dificuldades para terminar a matéria, mas mesmo assim há o desejo de encontrar maneiras de inovar, de propor algo diferente. Às vezes, somos pegos pelo medo da rejeição e também pelas barreiras que muitas escolas colocam, mas isso tudo serve para que possamos nos empenhar cada vez mais. Estávamos em um momento difícil para a educação e esse talvez seja o motivo do sucesso da oficina. Estávamos colocando um tema sobre o qual os alunos podiam opinar, eles vivenciam a situação, eles estão afetados e, como nós, querem uma solução. Todas as atividades foram previamente discutidas, embasadas teoricamente e a preocupação em selecionar os gêneros textuais foi recorrente, “é de extrema importância um enfoque cuidadoso da nossa prática docente, um estudo que considere o porquê, co-

mo e para que trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula” (PEREIRA, 2011, p. 50). O resultado produtivo das oficinas se deve também a esse cuidado na elaboração, o ouvir os alunos, emitindo os seus comentários e o fazer parte do esclarecimento de dúvidas foi uma vitória para todas nós.

#### **4. A produção: leituras e reflexão dos alunos**

As seguintes produções textuais foram selecionadas para trazer uma pequena demonstração dos resultados obtidos nas oficinas. Na **Fig. 1**, temos uma representação do Palácio do Planalto, em Brasília. A charge destaca o local, símbolo também de corrupção da nossa classe política. Na imagem, os alunos fazem uma crítica à quantidade de dinheiro que é “jogado fora” pelos governantes.



**Fig. 1 – Representação do Palácio do Planalto.**

Já na **Fig. 2**, temos um texto no qual as alunas escreveram sobre o que entenderam da oficina e aproveitaram para expor suas considerações a respeito da desvalorização da educação no cenário atual e propor uma reflexão sobre a esperança de dias melhores.

Aluna: Bruna Lúcia, Estácio Ferreira nº 2.8.

O texto é de escanagem e sobre a corrupção no nosso país, mas de um olhar de quem ainda tem esperança. Ela fala sobre o dinheiro roubado e como começa a corrupção começa, o texto fala sobre a impunidade e privilégios que bandidos tem. Mesmo depois de 11 anos que o texto foi escrito ainda continua a mesma situação ou talvez pior. Com as olimpíadas o estado se afunda numa crise que não parece ter fim. A educação, a segurança, a saúde e tantos outros serviços públicos estão em situações ruins. Mas como há 11 anos atrás ainda tem gente honesta e sincera que tem esperança.

Fig. 2: Observações da aluna sobre o tema abordado na oficina.

Com a turma 801, não foi muito diferente, muitos alunos fizeram suas atividades focando na corrupção e na busca por esperanças. Na **Fig. 3**, vemos a utilização de quadrinhos, em que as alunas realizaram uma análise sobre os recursos em que se encontram a maior quantidade de dinheiro no país: a corrupção, percebida aqui como uma grande engrenagem. É interessante ressaltar como o interlocutor participa, de forma responsiva, da conversa televisiva, emitindo opiniões e, no caso específico, aponta soluções para o problema da falta de recursos em determinadas áreas.

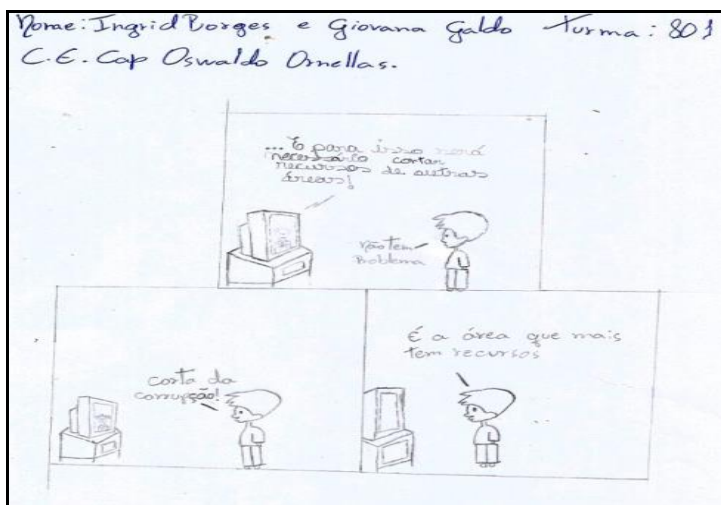


Fig. 3: Tirinha produzida pelas alunas do oitavo ano.

Na **Fig. 4**, as alunas resolveram falar sobre a corrupção cotidiana. Elas levantaram questões que havíamos debatido em sala, sobre nossos atos corruptos que acabamos deixando passar por achar que são coisas pequenas.

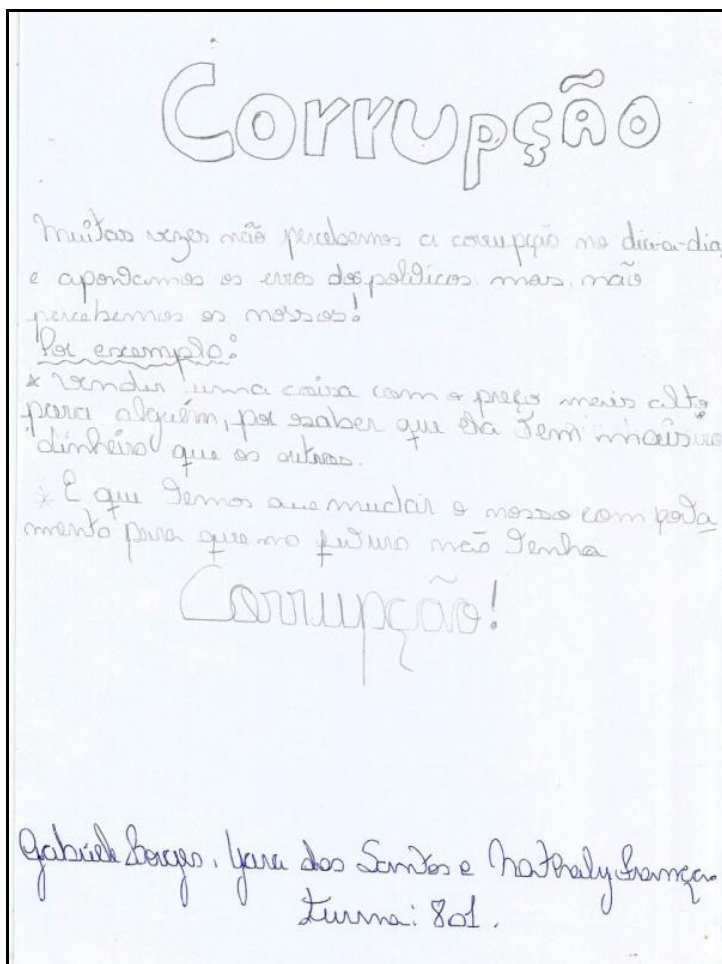


Fig. 4: Reflexão de alguns alunos sobre o tema abordado após a oficina

Mediante os trabalhos feitos pelos alunos, percebemos que nossa proposta foi bem compreendida e ficamos contentes com os resultados. Queríamos que os alunos pudessem analisar que a corrupção não acontece somente nas grandes organizações, mas, muitas vezes, nós mesmos acabamos contribuindo para que o estado de corrupção permaneça em atitudes do

cotidiano. Para que tal estado não vigore, é salutar compreender a engrenagem estrutural desse processo e o melhor caminho para resolver essa situação é examinar e modificar nossas atitudes.

### **5. Considerações finais**

A instituição escolar como uma das agências de letramento não deveria se furtar de propor atividades que agreguem tanto os letramentos que os alunos trazem e que fazem parte do cotidiano de suas relações sociais, quanto os letramentos múltiplos, cada vez mais presentes na sociedade contemporânea. Para tanto, é necessário dar voz ao aluno, conhecer os sujeitos, os afetos e os gostos e procurar fazer o caminho do outro para que assim possa emergir práticas em sala de aula, propiciadoras de espaços em formação de criticidade, subjetividades e protagonismos.

Em se tratando das pesquisas sobre letramento(s), consideramos que elas auxiliam o docente a pensar em diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos. Como vimos ao longo das nossas atividades, algumas teorizações possuem suas particularidades, mas isso não impede que as mesmas encontrem pontos de interseção, o que acaba promovendo a ampliação e a riqueza de atividades no processo ensino-aprendizagem.

As especificidades de sistematização de propostas de atividades, focadas no letramento literário, podem abarcar, por exemplo, os letramentos múltiplos e críticos; tudo dependerá da forma como os pontos se entrelaçam na rede de sentidos e significados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Maria Betânia Almeida. Gêneros textuais na prática docente. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, ano 06, nº 11/12, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

## ANEXOS

### Gêneros textuais utilizados

#### 1 – NOTÍCIA

Fundado em 1891

# JORNAL DO BRASIL

O primeiro jornal 100% digital do país

Sábado, 4 de março de 2017

## País

-

## Opinião

---

06/07/2016 às 06h57 - Atualizada em 05/07/2016 às 10h45

### Rio: bilhões em obras e um colapso olímpico

Cifras astronômicas de um lado, falta de serviços básicos para o povo do outro

---

*Jornal do Brasil*

O gráfico que mostra a proporção dos gastos nas obras para a Olimpíada revela também o quanto o país perdeu com a Copa do Mundo.

De acordo com os números levantados pela *Folha de S. Paulo*, o gasto total é de R\$ 39,1 bilhões, sendo 56,9% de verba privada e 43,1% de verba pública.

Se o superfaturamento foi igual ou proporcional aos que os empreiteiros fizeram na Petrobras - até



porque a CPI da Olimpíada não consegue ser aprovada na Câmara de Vereadores do Rio, o que faz com que a opinião pública tenha dúvida sobre a dignidade dela -, o tamanho do rombo pode ser ainda maior.

Vale lembrar, por exemplo, que o campo de golfe olímpico foi construído no terreno particular, ao custo de R\$ 60 milhões, e o dono da área ainda obteve em troca o direito de erguer em seus arredores 22 edificações de luxo, cada uma com 22 andares, em uma área construída de 600 mil metros quadrados.



Gastos com Olimpíada do Rio chegam a R\$ 39,1 bilhões

8,4 bilhões -, do VLT - de eficiência questionada e custo de R\$ 1,1 bilhão-, e sem falar nas suspeitas com relação às milionárias concorrências.

Tudo isso sem contar com as obras do polêmico velódromo - ainda inacabado a um mês dos Jogos, e com custo de R\$ 150 milhões -, do Parque Olímpico Maria Lenk - cuja reforma custou R\$ 21,4 milhões -, da Ciclovia Tim Maia - que custou R\$ 44 milhões e teve trecho derrubado por uma onda três meses após a inauguração, deixando dois mortos -, das obras do metrô - cujo custo passou de R\$ 392 milhões para R\$

Toda esta verba de cifras bilionárias, aplicada em obras olímpicas, poderia ser revertida para mais remédios nos hospitais, salário melhor para os professores - que hoje vivem à míngua - mais segurança e transporte decente para os cidadãos. Mas o que se vê é o Estado em colapso, o povo sem os serviços básicos, e uma falta de perspectivas verdadeiramente olímpica.

**Disponível em:** <<http://www.ib.com.br/opiniao/noticias/2016/07/05/rio-bilhoes-em-obras-e-um-colapso-olimpico>>. Acesso em: 05/07/ 2016.

## 2 – Poema “Só de sacanagem”, de Elisa Lucinda

Meu coração está aos pulos!

Quantas vezes minha esperança será posta à prova?

Por quantas provas terá ela que passar? Tudo isso que está aí no ar, malas, cuecas que voam entupidas de dinheiro, do meu, do nosso dinheiro que reservamos duramente para educar os meninos mais pobres que nós, para cuidar gratuitamente da saúde deles e dos seus pais, esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais.

Quantas vezes, meu amigo, meu rapaz, minha confiança vai ser posta à prova?

Quantas vezes minha esperança vai esperar no cais?

É certo que tempos difíceis existem para aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha quebrar no nosso nariz.

Meu coração está no escuro, a luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e os justos que os precederam: "Não roubarás", "Devolva o lápis do coleguinha", "Esse apontador não é seu, minha filha". Ao invés disso, tanta coisa nojenta e torpe tenho tido que escutar.

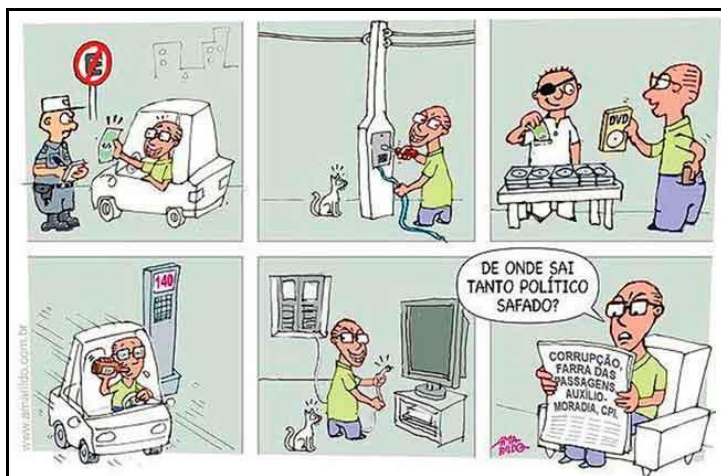
Até habeas corpus preventivo, coisa da qual nunca tinha visto falar e sobre a qual minha pobre lógica ainda insiste: esse é o tipo de benefício que só ao culpado interessará. Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu vou sacanear: mais honesta ainda vou ficar.

Só de sacanagem! Dirão: "Deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo mundo rouba" e vou dizer: "Não importa, será esse o meu carnaval, vou confiar mais e outra vez. Eu, meu irmão, meu filho e meus amigos, vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês. Com o tempo a gente consegue ser livre, ético e o escambau".

Dirão: "É inútil, todo o mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal". Eu direi: Não admito, minha esperança é imortal. Eu repito, ouviram? Imortal! Sei que não dá para mudar o começo mas, se a gente quiser, vai dar para mudar o final!

(Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/elisa-lucinda/so-de-sacanagem.html>. Acesso em: 05/06/2016)

### 3 – História em quadrinhos



Disponível em: <<http://1.bp.blogspot.com/-lJudvGJ-fM4/UXh-MY8BULI/AAAAAAAAAX4/cjdgRSDmWWs/s1600/gatuno+politico+safado.jpg>>. Acesso em: 05/07/2016.